

Вятский государственный гуманитарный университет

В Е С Т Н И К
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Педагогика и психология

Научный журнал

№ 2(3)

Киров
2011

Главный редактор
В. Т. Юнгблюд,
доктор исторических наук, профессор

Редакционная коллегия:
Г. И. Симонова,
доктор педагогических наук, доцент (зам. главного редактора);
А. А. Харунжев,
кандидат педагогических наук, доцент (отв. секретарь);
Т. Я. Ашихмина,
доктор технических наук, профессор;
Г. А. Бакулина,
доктор педагогических наук, доцент;
М. П. Бандаков,
доктор педагогических наук, профессор;
Е. М. Вечтомов,
доктор физико-математических наук, профессор;
В. С. Данюшенков,
доктор педагогических наук, профессор, чл.-кор. РАО;
Г. Н. Некрасова,
доктор педагогических наук, профессор;
М. И. Ненашев,
доктор философских наук, профессор;
С. М. Окулов,
доктор педагогических наук, профессор;
С. В. Чернова,
доктор филологических наук, профессор

Ответственные за выпуск:
О. В. Коршунова,
доктор педагогических наук, доцент;
А. А. Мосунова,
доктор психологических наук, доцент;
Е. А. Ходырева,
доктор педагогических наук, доцент

Адрес редакции: 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26,
тел. (8332) 673-674 (Издательство ВятГГУ)

Редактор: Ю. Н. Болдырева
Компьютерная верстка: А. Кислицына

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
(Министерство по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций)
ПИ № 77-14376 от 17 января 2003 г.

*Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук*

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Юсупова И. А.</i> Когнитивно-коммуникативная модель обучения специалистов-документоведов профессионально-ориентированному общению на английском языке	6
<i>Болдова Т. А.</i> Актуальные проблемы методики преподавания иностранных языков	10
<i>Белякова Л. Г.</i> Этапы формирования пространственных представлений в обучении младших школьников рисованию пейзажа	15
<i>Метлякова Л. А.</i> Организация информационного пространства учреждений дополнительного образования детей как средства развития воспитательного потенциала семьи	17

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<i>Леушина И. В.</i> К вопросу о концепции моделирования иноязычной подготовки в техническом вузе	21
<i>Лазарева Л. В.</i> Развитие коммуникативной компетентности у студентов – будущих менеджеров в курсе изучения иностранного языка	26
<i>Артемова Ю. В.</i> Конкурентоспособность выпускника факультета журналистики как проблема современного профессионального образования	31
<i>Загоскина И. В.</i> Этапы формирования интеллектуальной культуры будущих экономистов	35
<i>Большакова О. Н.</i> Роль педагогической системы вуза при подготовке студентов к самостоятельной творческой деятельности	40
<i>Третьякова Т. В., Лейфа А. В.</i> Модель формирования толерантности будущих социальных педагогов в высшем учебном заведении на основе этнопедагогического подхода	49

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

<i>Давыдова М. С.</i> Развитие творческого воображения учащихся на уроке словесности в современной школе	54
<i>Машкина Ю. В.</i> Информационно-коммуникационные технологии в решении задач обучения иноязычной грамматике	58
<i>Нестерова Е. А.</i> Процессуально-технологический компонент развития исследовательской компетентности при изучении географии и экологии своего края (на примере Кольчугинского района)	62
<i>Ахматова Е. Л.</i> Организация интегративной деятельности учащихся при изучении творчества М. Ю. Лермонтова в 9-м классе	67

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Помелов В. Б.</i> Главное и малые народные училища Вятской губернии (к 225-летию создания системы светского образования в России)	71
<i>Сахарова Л. Г.</i> Теоретические подходы к развитию веротерпимости у учащейся молодежи в российской педагогике начала XX века	79

<i>Таранова Е. В., Полчанинова О. Н.</i> Функционально-онтологический статус арт-педагогики в России конца XX – начала XXI века	83
<i>Варанкина В. И., Тебенькова С. В.</i> Профессор Ф. Ф. Нагибин. Страницы истории советского математического образования	86

ВОЕННАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Юматов В. А.</i> Историко-педагогический анализ научных исследований профессиональной подготовки офицерских кадров внутренних войск МВД России	94
<i>Збаразский И. П.</i> Психолого-педагогические основы формирования двигательных навыков в процессе огневой подготовки курсантов	98

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Серебровская Н. Е.</i> Конфликтологическая подготовка будущего специалиста: компетентностный подход	103
<i>Момотова Ю. Г.</i> Понятие и структура языковой и вторичной языковой личности	107
<i>Алексеева О. А.</i> Особенности понимания текста сюжетных задач младшими школьниками с ЗПР	112
<i>Петрушина О. В.</i> Психологическая безопасность воспитанников интернатного учреждения	119
<i>Клепцова Е. Ю.</i> К анализу категории «отношение»	123

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	128
----------------------------------	-----

CONTENTS

- Yusupova I. A.* Cognitive-Communicative Model of Teaching Information Documentation Management Students Professional Communication in English
- Boldova T. A.* Actual Problems of Methodology of Teaching Foreign Languages
- Belyakova L. G.* Stages of Formation Dimensional Representation in Teaching Drawing Landscape in Elementary School
- Metlyakova L. A.* Organization of Information Space in Children's Supplementary Education Institutions as a Means of Developing the Family Educational Potential
- Leushina I. V.* On the Conception of Modelling the Process of Teaching Foreign Languages in Technical Universities
- Lazareva L. V.* The Development of Future Managers' Communicative Competence within the Framework of a Foreign Language Course
- Artyomova Yu. V.* The Faculty of Journalism Graduate's Competitiveness as a Problem of Modern Education
- Zagoskina I. V.* Stages of Developing the Intellectual Culture of Future Economists
- Bolsbakova O. N.* The Role of Higher School's Pedagogical System in Preparing Students for Independent Creative Activities
- Tretyakova T., Leifa A. A.* Model of Developing Future Social Teachers' Tolerance in Higher Educational Institutions (on the Basis of Ethnopedagogical Approach)
- Davydova M. S.* Stimulating Pupils' Creative Imagination at the Lessons of Speech Development in Modern School
- Mashkina Yu. V.* Computer Assisted Language Teaching
- Nesterova E. A.* Processual-Technological Component of Developing Research Competence at Studying Local Geography and Ecology (on the example of Kolchugin District of Vladimir Region)
- Akhmatova Ye. L.* Organization of Students' Integrative Activity at Studying of M. Yu. Lermontov's Works in the Ninth Form
- Pomelov V. B.* The Chief and Minor Peoples Schools in Vyatka Province
- Sakharova L. G.* Theoretical Approaches to the Development of Students' Religious Tolerance in Russian Pedagogics in the Beginning of the XX Century
- Taranova E. V., Polchaninova O. N.* Functional-ontological Status of Artpedagogics in Modern Russia
- Varankina V. I., Tebenkova S. V.* Professor F. F. Nagibin. The Pages of History of Mathematical Education
- Yumatov V. A.* Historical-Pedagogical Analysis of Studying the Professional Training of Officer Cadres of Internal Troops of Russia
- Zbarazsky I. P.* Psychological-Pedagogical Aspects of Motor Skills Formation in the Process of Marksmanship Training of Cadets
- Serebrovskaya N. Ye.* Conflictological Training of Future Specialists: the Competence Approach
- Momotova Yu. G.* The Notion and the Structure of the Linguistic and Secondary Linguistic Personality
- Alekseyeva O. A.* The Peculiarities of Understanding an Arithmetic Problem Text by Junior Schoolchildren with Mental Development Delay
- Petrushina O. V.* Psychological Safety of Boarding School Pupils
- Kleptsova Ye. Yu.* On the Analysis of the Category of "Relation"

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378.147:811.111:651.4

И. А. Юсупова

КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ-ДОКУМЕНТОВЕДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье описывается модель обучения студентов-документоведов деловому английскому языку. Важным моментом в данной модели является деловая культура специалиста. Для ее формирования производится отбор специальных текстов, лексических и грамматических средств, терминов, относящихся к деловой сфере общения. Модель ориентирована на получение положительного результата в форме представления в сознании студентов деловой картины мира, а также высокого практического владения английским языком в деловой сфере.

The article describes the model of teaching Information Documentation Management students professional communication in English. The key to the model is business culture of the specialist. Forming it requires special texts, lexical and grammatical units and terms relevant for the sphere of business communication. The model targets at building in the minds of students the business picture of the world and acquiring a high level of practical knowledge of English in the professional sphere.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативная модель, документообразование, разработка обучающих технологий, комплексное развитие, деловая культура, деловая картина мира, лексические и грамматические средства, межкультурное профессионально-ориентированное общение, компоненты содержания обучения, положительный результат.

Keywords: cognitive-communicative model, documentation management, developing teaching technologies, complex development, business culture, business picture of the world, lexical and grammatical units, intercultural professionally-oriented communication, components of the contents of education, positive result.

Специальность «Документоведение и документационное обеспечение управления» приобрела в последнее время значительную популярность среди неязыковых специальностей. Она представляет комплекс знаний в области закономерностей документообразования, составления документов, систем документации государственных, муниципальных и частных учреждений, организаций и

предприятий [1]. Не каждый вуз, предлагающий студентам изучение документоведения, может предоставить им возможность эффективного обучения иностранному языку в рамках специальности. Владение языком предоставляет студентам расширенные возможности по трудоустройству.

В связи с этим возникает настоятельная потребность в разработке учебных программ и обучающих технологий, обеспечивающих комплексное развитие будущего специалиста (в частности, специалиста-документоведа) в сферах когнитивной и коммуникативной деятельности в процессе обучения межкультурной профессиональной коммуникации и формирования поликультурной языковой личности [2].

Для этого необходимо: а) уточнить цели обучения деловому общению на английском языке студентов-документоведов с учетом особенностей межкультурной иноязычной коммуникации и деловой картины мира, складывающейся в сознании обучающихся; б) разработать критерии отбора текстов и текстовых материалов для организации делового общения в сфере делового документооборота; в) создать типологию текстовых носителей, обеспечивающих формирование деловой картины мира; г) разработать критерии определения степени ее сформированности средствами английского языка в сознании специалистов по деловому документообороту.

Деловая коммуникация требует от студентов владения профессиональной коммуникативной компетенцией, этикой делового общения, основывающейся на правилах и нормах поведения партнеров, которые в конечном счете способствуют развитию сотрудничества, т. е. укрепляют сущностную основу деловых отношений в процессе диалога культур [3].

Деловую культуру можно представить как «организационную культуру, или культуру данной конкретной фирмы, данной конкретной общности людей, организованных или, как еще принято говорить, институционализированных, т. е. сведенных в какое-то учреждение, социальный институт» [4]. Неотъемлемым компонентом деловой культуры является профессиональный компонент. Чтобы добиться успеха в профессиональной коммуникативной деятельности на английском языке, необходимо не только достичь понимания на вербальном уровне (адекватное прочтение и восприятие слов собеседника, требуемое

для установления языкового контакта), но понимать интенции говорящего: следовать определенным правилам делового этикета, способствующим достижению цели коммуникативного акта.

Ядром деловой культуры является деловая картина мира. Она представляет собой деловое мировосприятие профессионалов, работающих в сфере бизнеса. К сожалению, в рамках ограниченного количества часов, отведенных на изучение языка, не представляется возможным изучить деловую культуру в полном объеме. Следовательно, целесообразно вести разговор о создании модели такого вида культуры, аутентично представляющей ее в специально отобранных текстах и отражающей присущую ей систему ценностей. В связи с этим следует обратиться к универсальным ситуациям делового взаимодействия, занимающим центральное положение в модели изучаемой культуры. Среди подобных ситуаций можно назвать как ситуации опосредованного общения (письменная коммуникация), так и ситуации непосредственного общения. Это так называемые “face to face communication”, включающие в себя “Telephone conversation”, “Job interview”, “Negotiations”, “Presentation”, “Business report”, “Press conference”, “Video conference”. Тексты-образцы, представляющие собой примеры ситуаций деловой коммуникации, являются элементами деловой культуры. Их можно рассматривать как единицу содержания учебного материала, как основу создания когнитивно-коммуникативной модели соизучения языка и деловой культуры англоговорящих стран.

Текстовый материал должен содержать особым образом отобранный и методически организованный языковой и речевой материал, отражающий лингвистический компонент содержания обучения [5].

На уровне отбора языкового материала (лексического и грамматического) следует учитывать принципы системности и последовательности подачи материала с учетом специфических грамматических структур, характерных для той или иной сферы профессионального общения.

Среди языкового материала, необходимого для изучения делового иностранного языка, ведущую роль играет лексика. К требуемым для процесса обучения лексическим единицам с разной степенью выраженности культурного компонента можно отнести следующие:

а) лексические единицы, которые эксплицируют универсальные понятия делового языка, например понятия “business”, “competition”, “globalization”, “trade”, “innovation” и другие;

б) идиоматические структуры, выраженные словосочетанием или предложением. Идиомы, характерные для делового английского языка, зачастую заимствуются из спорта, игорного биз-

неса или военного дела. Например, идиоматические выражения “for a level playing field” (ситуация, где никто не имеет преимуществ), “move the goalposts” (менять цели или решения), “fight a losing battle” (стоять на месте, не двигаться вперед), “play your cards right” (играть по правилам), “the odds are stacked against us” (у нас много проблем) и т. д.;

в) термины, представляющие функционально нагруженный лексический фонд, вербализующий концепты деловой культуры. Например, “career ladder” – карьерная лестница, “interest-free credit” – беспроцентный кредит, “work flexitime” – работать по гибкому графику, “freelancer” – внештатный сотрудник и т. п.

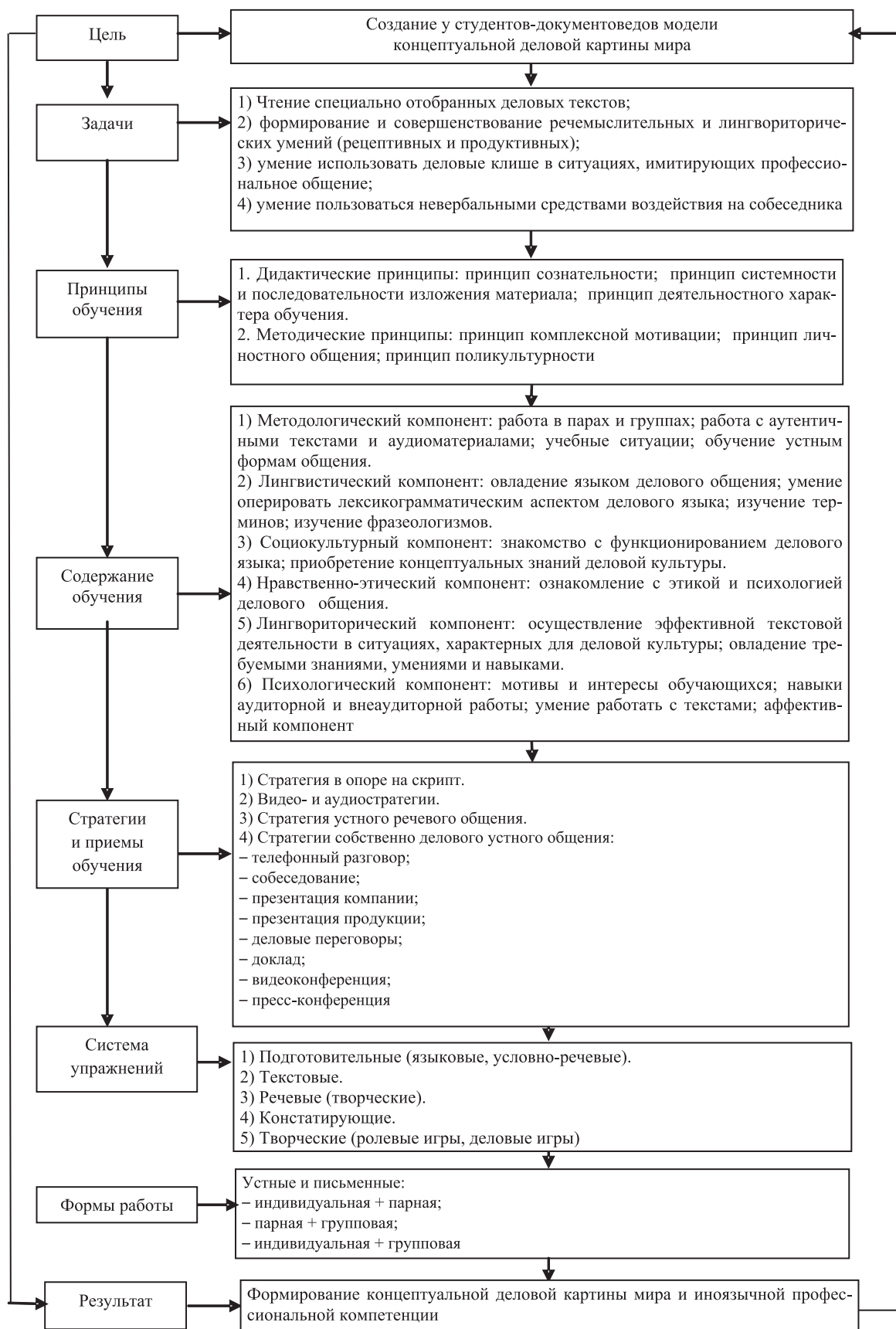
В языковой материал входят грамматические формы, структуры, характерные для делового языка. Например, зависимые предлоги (resort to, depend on, apply for, be responsible for); конструкции сослагательного наклонения (if.. would, had better/would rather, in case/provided that); модальные глаголы и их эквиваленты (must, have to, can/could, may); устойчивые словосочетания с глаголами “do” и “make” при описании разных ситуаций ведения бизнеса и т. д., а также фонетический материал, включающий в себя правила произношения слов, интонационных моделей, употребляемых в типичных ситуациях делового общения.

Тексты, представляющие собой речевой материал, должны соответствовать принятым в методике преподавания иностранных языков критериям аутентичности, информативности, содержательности, количеству незнакомой лексики.

Для достижения эффективного формирования деловой картины мира у студентов специальности «Документоведение и документационное обеспечение управления» целесообразно прибегнуть к когнитивно-коммуникативной модели. Такая модель позволяет не только «упорядочить получаемые обучающимися концептуальные знания, но и использовать эти знания об особенностях различных картин мира в процессе межкультурной профессиональной коммуникации» [6].

Предлагаемая модель является многоуровневой и включает в себя основополагающие компоненты (см. рисунок).

Предлагаемая модель ориентирует обучающихся на достижение положительного результата – формирование в сознании студента-документоведа концептуальной деловой картины мира. Данная цель может быть достигнута путем решения ряда задач: а) чтения специально отобранных деловых текстов теоретического и практического характера; б) формирования и совершенствования речемыслительных и лингвориторических умений (рецептивных и продуктивных); в) развития умений использовать деловые клише в ситуациях, имитирующих профессиональное об-



Модель формирования деловой картины мира у студентов-документоведов

щение; г) развитие умений пользоваться невербальными средствами воздействия на собеседника по бизнесу.

Содержание обучения, направленное на решение задач, включает несколько компонентов:

1. Дидактико-методический компонент: а) работа в парах и группах; б) работа с аутентичными текстами и аудиоматериалами; в) обучение устным формам общения; г) учебные ситуации.

2. Лингвистический компонент: а) овладение языком делового общения; б) изучение фразеологизмов, характерных для делового иностранного языка; в) умение оперировать лексико-грамматическим аспектом делового языка; г) изучение терминов, представляющих наиболее функционально нагруженный лексический фонд; д) умение работать с текстами-носителями деловой культуры.

3. Социокультурный компонент: а) знакомство с функционированием делового языка; б) приобретение концептуальных знаний деловой культуры.

4. Нравственно-этический компонент: а) ознакомление с этикой и психологией делового общения.

5. Лингвориторический компонент: а) осуществление эффективной текстовой деятельности в ситуациях, характерных для деловой культуры; б) овладение требуемыми лингвориторическими знаниями, навыками и умениями.

Модель определяет стратегии обучения – «предпочитаемые решения, касающиеся организации собственно учения» [7].

Предлагаемые стратегии включают в себя:

1. Стратегия обучения деловому английскому языку в опоре на скрипт. Может быть применена на уровне ознакомления и приобретения теоретических знаний, при чтении текстов теоретической направленности. Предъявляемые скрипты содержат описания событий и явлений иноязычной действительности, фактов изучаемой деловой культуры. Теоретико-практические тексты разъясняют правила и особенности того или иного акта коммуникации.

2. Видео- и аудиостратегии позволяют студентам ознакомиться с аутентичными образцами речи носителей языка. Данная стратегия первоначально подразумевает опору на скрипт, который может быть представлен опорными словами и фразами, распечаткой самой аудио- или видеозаписи, субтитрами.

3. Стратегия устного речевого общения предполагает контекстуально и ситуативно направленные высказывания. Они связаны с сопоставлением концептов деловой картины мира, комментирование по тематике предъявляемого материала, выражение собственного мнения и высказывание предложений и идей, связанных с ситуацией общения.

4. Стратегии собственно делового устного общения представляют: а) телефонный разговор; б) собеседование; в) презентацию компании; г) презентацию продукции; д) деловые переговоры; е) доклад; ж) видеоконференцию; з) пресс-конференцию.

Предлагаемая когнитивно-коммуникативная модель обеспечивает необходимые условия для изучения языка с опорой на концепты и факты деловой культуры, которые она отражает. Модель предусматривает определенные требования к организации обучения: а) опора на уже имеющиеся в сознании обучающихся универсальные концепты-ценности; б) включение в концепт родной культуры новых концептуальных связей; в) классификация концептов в зависимости от типа деловой культуры; г) формирование концептов вербального и невербального лингвориторического поведения.

Разработанная модель была использована в практике обучения иностранному языку студентов специальности «Документоведение и документационное обеспечение управления». Она позволяет оптимизировать процесс обучения языку будущих специалистов, повышает мотивацию в изучении концептов деловой культуры разных стран. Модель обеспечивает усвоение специальной лексики, терминологии делового языка, предлагает целостную систему упражнений на их разработку, снижает чувство неуверенности в правильном понимании текстового материала.

В заключение необходимо отметить, что перспективность предлагаемой модели состоит в том, что она может быть использована при обучении будущих документоведов не только английскому, но и другим языкам. Модель может быть использована и в обучении языку студентов других экономических специальностей. Типология текстов, разработанная нами, может оказать помощь авторам при составлении профессионально-ориентированных учебников для обучения языку. Все это может послужить немаловажным фактором дальнейшего осуществления профессиональной деятельности будущих специалистов в рамках международного общения.

Примечания

1. Горднова А. А. Документоведение: краткий конспект лекций. Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2005. С. 37.

2. Аннушкин В. И. Риторика и культура речи современного общества // Риторическая культура в современном обществе: тезисы IV Международной конференции по риторике. М., 2000. С. 8.

3. Лазарян Г. Особенности работы с бизнес-партнерами из Германии // Генеральный директор. 2007. № 8. С. 11.

4. Денисова И. Генеральный директор и подчиненный: правила общения // Генеральный директор. 2007. № 2. С. 16.

5. Бим И. А. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. С. 18.

6. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблемы целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 5.

7. Мильруд Р. П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 24.

УДК 81.112.2(077)

Т. А. Болдова

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Настоящая статья посвящена вопросам использования новых информационных технологий сети www в обучении студентов. Рассматривается теоретическая база становления обучения с помощью информационных и коммуникативных технологий; подробно представлены положения об обучающих парадигмах.

The article is devoted to the problem of usage of information technologies in teaching foreign languages. The author considers theoretical approaches to teaching by means of new information technologies. The teaching paradigms are presented in detail. The role of the internet in the educational environment is specified. The influence of the internet technology on the process of foreign language teaching is presented.

Ключевые слова: мультимедиа, информационные технологии, обучающие парадигмы, коммуникации в сети www.

Keywords: multimedia technologies, information technologies, teaching paradigms, communication in the network.

Следует уточнить, что для понимания Интернета как сложного, разноуровневого явления не существует только одного единственно правильного подхода, будь то конструктивизм или прагматизм. Но любая теория – это лишь линия горизонта для практики. Необходимо показать, как теоретические подходы способствуют интеллектуальной ориентировке в сетевой практической деятельности. После подписания Россией Болонской декларации, ориентированной на формирование европейского пространства высшего образования, возникает острая необходимость обучения студентов иностранным языкам с использованием сети Интернета и новых коммуникативных технологий. Это готовит базу для разработки и апробации совместных европейских студенческих проектов на старших курсах обучения. Следует сказать, что студенты уже сейчас нуждаются как в теоретических, так и в практических знаниях в области применения новых технологий. Кроме этого их подготовка должна соответствовать современным требованиям, с тем

чтобы они могли самостоятельно повышать свой профессиональный уровень. Так, учебники немецкого издательства “Bertelsman Stiftung”, “Klett” на протяжении последних лет содержат задания и ссылки на сеть Интернета, а ведь с ними нашим студентам необходимо работать по учебному плану. Кроме этого студент должен контактировать с немецкими университетами с целью обсуждения методических проблем и повышения уровня владения немецким языком.

Назрела необходимость определить влияние новых технологий и Интернета на изменения, которые уже сейчас происходят в системе обучения иностранным языкам. Речь идёт об изменениях в содержании методической подготовки будущих преподавателей иностранных языков за счет включения в нее знаний и умений, необходимых для использования интернет-технологий в обучении иностранным языкам, для интерактивного взаимодействия в информационных, коммуникативных сетях. Все знания и умения, которые студент получает в вузе, помогают ему увидеть и понять, а затем и правильно определить, какие возможности несут в себе новые технологии для изучения языка и обучения этому предмету. Преподавателям и студентам педагогических факультетов особенно необходимы методические материалы для анализа Интернета, которые в дальнейшем помогут сформировать предпосылки для ориентации будущих преподавателей в виртуальном пространстве www и в материалах Интернета, которые они будут использовать в своей профессиональной деятельности.

Введение интернет-технологий в обучение иностранным языкам, и прежде всего информационных и коммуникационных средств, рассматривается как совокупность методов и технических средств получения, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющей знания людей и развивающей их возможности по управлению техническими и социальными процессами. Задаче поиска и извлечения из текста информации заданного типа, построению психолингвистической модели понимания гипертекстов посвящаются современные научные исследования. Кроме этого интерактивная сеть сама уже является мощным общественным запросом. Идея отражения смысла текста в виде базы текстовых файлов базируется на том, что текстовый файл – это и единица семантического представления текста, и готовый блок для вхождения в базу знаний определенной предметной области.

Овладение коммуникативной компетенцией в сети www строится на основе работы с актуальными гипертекстовыми материалами, представлений о том, как их изучать и понимать с исторической, культурной точки зрения. Ведь в дальнейшем студенты как молодые учителя будут

учить своих учеников искать и обрабатывать различные виды гипертекстов в сети, преодолевая трудности относительно того, как писать, вести диалоги на основе письменных текстов, общаться в сети и т. д. Мы готовим студентов к межкультурной коммуникации, которая требует знаний формальных, структурных и грамматических аспектов, так как будущие учителя иностранных языков будут учить еще и языку, используя самый актуальный и тематически различный материал сети *www*, формированию коммуникативной компетенции, которая строится на социокультурной и социолингвистической компетенциях. Коммуникативная компетенция связана со страноведением, с литературой, искусством. Студент должен знать, как искать материал, например, об авторе литературного произведения, используя виртуальные библиотеки и литературные архивы. Мы должны показать принципы действия, а студент сам «использует» этот социолингвистический компонент на уровне диалогов, официальных и повседневных. Но просто заучить или выучить мало, речь идет об обучаемости, т. е. студент должен сам открывать, анализировать, делать выводы, составлять примеры обучающих упражнений и заданий. Кроме этого студент должен хорошо владеть изучаемым языком и литературой на изучаемом языке. Он должен быть знаком с методикой использования литературы зарубежной лингводидактики. Интернет дает возможность (как единственное на сегодняшний день техническое средство) «видеть», как появляется у студента своя публикация, и воздействовать на этот процесс самым активным образом. Например, многие домашние страницы немецких профессоров долгое время «висят» в сети, их постоянно обновляют – заменяют части, что-то «стирают», что-то, наоборот, прибавляют. Весь этот процесс даёт студенту возможность быть невидимым наблюдателем при возникновении гипертекстовой информации, поучаствовать и высказать свой комментарий и при этом на создавать свой образ. Для занятий возможность публикации играет огромную роль. Студент имеет возможность создавать индивидуальную информационную страницу, чтобы сопоставлять её с работами других студентов.

Но широкому использованию гипертекстовых материалов сети *www* препятствует неразработанность методики и её «сценариев» при проведении занятий с использованием гипертекстовых материалов. Студенты не имеют возможности выбрать нужную им информацию и скомпоновать ее по своему усмотрению. А преподаватель не может предложить набор заданий (как обучающего, так и диагностического характера), ориентированных на нестандартные способы их выполнения. Преподаватель не предлагает различные виды учеб-

ной деятельности, ориентирующие студента на приобретение опыта для решений жизненных, бытовых проблем на основе знаний и умений, освоенных в рамках изучаемого предмета. Преподаватель не может обеспечить организацию учебной деятельности, которая предлагает широкое использование форм самостоятельной групповой и индивидуальной исследовательской деятельности, форм и методов проектной организации образовательного процесса в сети. Но уже сегодня студент, будущий учитель иностранного языка, должен уметь вести электронный конспект лекций, так как применение новых гипертекстовых технологий значительно интенсифицирует учебный процесс, повышает творческую активность студентов и обеспечивает необходимые условия для их эффективной самостоятельной работы. Фактически мы говорим о новом, основном средстве управления процессом обучения и научения в виртуальной аудитории, где находятся студенты и преподаватели всего мира.

Наличие аутентичных гипертекстовых материалов позволяет экономить лекционное время, так как студенты знакомятся с интерактивными, гипертекстовыми материалами до занятий в аудитории. Это может быть и домашний компьютер для организации самостоятельной работы студентов при изучении теоретических положений изучаемой дисциплины с учетом тенденций к сокращению объема аудиторных занятий.

Традиционная педпрактика в вузе может быть осмыслена как специфический, самостоятельный источник получения студентами опыта работы с аутентичными материалами сети *www* на иностранном языке и в виртуальных сообществах учителей немецкого языка (*teacher-to-teacher*) для подготовки собственных уроков иностранного языка. Такая виртуальная практика (т. е. подключение к виртуальным педагогическим семинарам и учительским сообществам других стран) – это особая микросреда, задающая новый, социальный контекст, обеспечивающий не только профессиональное, но и личностное становление студентов как будущих учителей иностранных языков. Виртуальное моделирование уроков иностранного языка – это своего рода «форма существования личности, как «инобытие» для обучающего», (С. Л. Рубинштейн, 1958). Это предоставляет студенту возможность смены социальной «роли» – от пассивной работы на лекциях и семинарах в стенах вуза перейти к позиции «специалиста» в своей области, что в дальнейшем обеспечит формирование деятельности ответственности за результаты своего труда. В сети *www* студент должен учиться «презентировать» себя, т. е. уметь выражать собой всю полученную совокупность профессиональных навыков как студента языкового вуза, а также общественных, социальных

отношений. Когда студент «презентирует» себя в сети www в выбранной им социальной роли, это можно рассматривать как некий переход субъекта учебного процесса посредством виртуальной деятельности в ЭВР к новому жизненному содержанию, формированию у иного образа мира, по А. А. Леонтьеву (2001). Работа студентов с оригинальными текстами классиков мира, находящимися в материалах гипертекстов сети www, позволяет овладеть навыками тематического, функционально-стилистического анализа иностранного языка в его текстовой презентации, в области литературоведческих и историко-литературных исследованиях.

Конечно, сразу встает вопрос при использовании интернет-заданий из открытой сети – это вопрос диагностики умений. Понятно, что традиционные формы контроля будут не вполне корректны и даже бессильны, то есть студент должен знать и понимать все мультимедийные компоненты любого такого задания. Если в однотипных интерактивных текстах эта проблема вполне решаема, то в более сложных по строению и вариативных по форме ее решение вызывает сложности. В линейных текстах каждая следующая задача, предложенная студенту, зависит от того, как он выполнил предыдущее задание. В интерактивных заданиях следует учитывать их пластичность, инвариантность и, главное, их наглядность, т. е. студент, выполняющий задание, получает полное, ясное представление о проделанной работе, на экране видно, где и какую он совершил ошибку или выбрал неправильный путь поиска и какую оценку заслуживают все студенты учебной группы. Задание оценивается баллами, причем разнородными баллами, как и сами задания, так как интерактивные технологии сети www нестандартны, поэтому и баллы, которые получают студенты, разнородны. Здесь речь идет о лабильности комплекса заданий. Эту ситуацию можно прокомментировать примером, когда для выполнения одних заданий от студентов требуется умение абстрактных мышлений, для других – способность к быстрому анализу при чтении с экрана. Таким образом, картина обучения представляет собой наглядное «поле знаний и умений» по определенной теме. При этом объективна оценка знаний; возможность выявления лидера в учебе; перманентная оценка знаний и умений; воспитание у студентов стремления к успеху.

Чем больше студенты обмениваются друг с другом задачами и материалами по учебным темам, тем более полно и интенсивно они ими овладевают. Студенты учатся находить различные гипертекстовые конструкции для разрешения проблем, которые организуют различные информационные источники. Кроме того, у них формируются собственные понятия о тематических содержаниях в гипертекстах. Но самое глав-

ное, через Интернет образуются социальные, межчеловеческие, межличностные контакты.

Мы смотрим на сеть www как на техническое устройство (артефакт), выполняющее скорее функцию посредника в передаче знания от одного человека к другому и играющее роль своеобразного, глобального гипертекста. Заполнение базы знаний, осуществленное инженером в результате работы с экспертом, предлагает, конечно, формулировку правил (например, правил продукции), которые входят в базу знаний и необходимы для выполнения системой ее функций. Тем не менее эти правила обычно не могут претендовать на самостоятельный статус, т. е. статус правил, в соответствии с которыми действительно мыслит эксперт и действительно функционирует «некомпьютерное» знание. Вполне оправдана в этом отношении аналогия между системой, основанной на знаниях, и обычным текстом, проводимая китайским учёным Hsin Mai Huang (2002: 27). В обоих случаях «владелец знания не может его адекватно выразить в тексте, рискуя получить нечто, отличное от того, что имел в виду автор.

Таким образом, знание не упаковывается в текст, а моделируется в нем в дискурсивной, а следовательно, упрощенной форме. Надежда на то, что оно будет адекватно воспринято адресатом, зиждется на вере в творческие способности последнего – в то, что он воспримет текст не как буквальную инструкцию, но как «намек», позволяющий воссоздать архитектуру моделируемого знания. Построение базы знаний может осуществляться на основе различных моделей представления знаний, например логической, продукционной, сетевой, фреймовой, или их комбинаций. Каждая из этих моделей, будучи инструментом, используемым в технологическом подходе к знанию, связана с определенными взглядами на структуру знания как такового.

«Кроме того, поскольку фреймовый подход связан с концепциями когнитивных структур, представляющих интерес для когнитивной психологии и когнитивной лингвистики, обнаружилась взаимосвязь одной из фундаментальных проблем академической философии как с технологическими проблемами представления знаний, так и с экзистенциальными проблемами организации знаний в когнитивных структурах индивида» (Hsin Mai Huang, 2002: 37). Фреймовой организации подчинено не только зрительное восприятие, но и переработка символической информации. Например, человек, только что приступающий к чтению рассказа и не знающий еще, что именно там написано, имеет, тем не менее, некоторый общий фрейм рассказа. Терминалы этого фрейма имеют пробелы, которые в ходе чтения должны быть заполнены сведениями об окружающей обстановке, главных героях, основном событии

и т. п. Вообще, человек имеет набор фреймов для различных видов деятельности, окружающих условий, для форм повествования, объяснения, аргументации. Эти фреймы и механизмы их взаимосвязи формируются и развиваются в течение его жизни. Концепция фреймов может рассматриваться как аналог «парадигмы» Т. С. Кuhn (1973: 63), примененной на уровне не только крупных научных революций, но и повседневного мышления. Подробнее различия в процессе восприятия человеком текста с бумаги и с экрана компьютера рассматриваются в работе Ю. С. Воронниковой. «С каждым фреймом ассоциирована информация о деятельности в различных типах обстоятельств: это, во-первых, информация, указывающая, каким образом следует использовать данный фрейм; во-вторых, информация о том, что предположительно может повлечь за собой его выполнение; в-третьих, информация о том, что следует предпринять, если эти ожидания не подтверждаются» (Ю. С. Воронникова, 2005: 275).

Связь этих вопросов с вопросами онтологии знания в наиболее яркой форме была продемонстрирована К. Роррег (1984), которые описываются следующим образом:

1. «Предположим, что все наши машины и орудия труда разрушены, а также уничтожены все наши субъективные знания о машинах и орудиях труда и умение пользоваться ими. Однако библиотеки и наша способность учиться, усваивать их содержание выжили. Понятно, что после преодоления значительных трудностей наш мир может начать развиваться снова».

2. «Как и прежде, машины и орудия труда разрушены, уничтожены также и наши субъективные знания, включая субъективные знания о машинах и орудиях труда и умение пользоваться ими. Однако на этот раз уничтожены и все библиотеки, так что наша способность учиться, используя книги, становится невозможной. В этом случае возрождение нашей цивилизации не произойдет в течение многих тысячелетий» (К. Роррег, 1984: 441).

Особый вопрос – роль текста в существовании знания. Современная философия определяет, что знание есть образование «текст – человек». При этом текст может быть понят прежде всего как вещественное образование («материальные тела» знаков, его составляющих). Человек же понимается здесь как участник ряда нормативных систем, необходимых для понимания и использования текста. Человек здесь не просто индивид, а фактически весь универсум культуры на определенном этапе ее развития. Это позволяет говорить о более сложном атрибутивном наборе, эквивалентном набору «текст – человек» (вернее, представляющем собой более подробную его запись): «текст – синтаксическая система» – систе-

ма референции» – репрезентатор» (Hsin Mai Huang, 2002: 193). Более того, если само понятие текста трактуется достаточно широко (например, если в число текстов включаются архитектурные сооружения, другие произведения искусства, технические устройства, посредством которых их создатели «хотели нечто сказать»), то расширяется и сфера применимости истолкования знания как атрибутивного набора «текст – человек». Существование в виде атрибутивного набора «текст – человек» характерно также для знания о текущих политических событиях и для других видов обыденного знания (например, выражаемого в частных письмах). Вообще же оценка результата мыслительной деятельности осуществляется на основании знакомства с текстом, в котором он представлен и обоснован. При этом требуется обзорность текста для субъекта понимания и оценки.

Новейший философский словарь констатирует, что и новые информационные технологии ликвидируют монополию одного способа работы со знаком, текстом и ставят под вопрос существующую модель образования. Поэтому необходимо подготовить студентов к восприятию мультимедийной информации, научить работать с аутентичными текстами (например, древнегреческими, историческими литературными произведениями классиков немецкой, английской литературы) с целью их понимания как с филологической точки зрения, так и с языковой, обучать студентов разным приемам и способам работы с текстом. Форма заданий-задач (например, «сравните...») – это не просто модная примета современных педагогических технологий (с начала XX в. известны задачи по лингвистике Бодуэна де Куртенэ). Для составления заданий-задач нужно взять научное понятие задачи, наполнить его языковым, филологическим содержанием как «воплощение проблемного обучения». Сформулировав основные требования к комплексу заданий-задач, мы получили: 1) доступность их сетевого решения; 2) целостность (так как ситуация, содержащаяся в задании, образует вместе с сетью www нечто замкнутое, относительно самостоятельное); 3) целесообразность (задания имеют для студентов внутренний смысл, вытекающий из их предыдущего опыта); 4) проблематика (структура ситуации, репрезентируемой в задании, задается так, чтобы ее можно увидеть с различных позиций, использовать весь потенциал сети, проходя различными гипертекстовыми путями к цели решения поставленной задачи).

Вся информация, необходимая для выполнения заданий, содержится в пространстве сети. Когда преподаватель пришел на занятие, а студенты не подготовлены, «не читали учебный материал», тогда их можно давать в качестве инди-

видуального задания, как аудиторного, так и домашнего. К заданиям часто даются сетевые подсказки, которые весьма подробны, информативны и очень «хитро» построены в виде интерактивных лингвистических, когнитивных, психологических задач. Попытка выполнения заданий, даже неудачная, включает мотивацию. Студенту становится интересно, а затем идет лекция преподавателя, только понимает ее студент уже совсем по-другому. Учебный материал усваивается лучше потому, что информация стала нужна именно в данный момент и именно этому студенту. Кроме того, пути нахождения студентом материалов для решения поставленной задачи в гипертекстовой сети представляют собой развернутые рассуждения студента, которые иллюстрируют ход решения на экране монитора, его этапы, которые показывают, на что надо обратить особое внимание, учат, как группировать материал, как выстроить гипотезу и проверить ее и т. д. Например, чтобы выполнить это задание, надо уметь перевести значение каждого слова в тексте и проработать все его включения в гипертекст, ссылки специальной литературы. Иногда это прямые отсылки к специальной литературе, иногда – только термины, которые помогают «зафиксировать» явление, которое важно для решения проблемы задания. Этим обеспечивается возможность «разворачивания» информационной насыщенности задания, их достраивания, включения в более широкий научный контекст виртуального дискурса. В ходе выполнения задания студент самостоятельно «открывает» исторические, литературные, лингвистические явления, которые направлены на развитие лингвистического мышления и демонстрацию методов работы с гипертекстами. Подсказки-«ответы» выполняют обучающую функцию. Смысловой и лингвистический анализ гипертекстов научит студентов «видеть» текст, воспринимать информацию с экрана, заложенную и гипертекстовом сегменте, для того, чтобы видеть общее в разных явлениях, различать «омонимичные» случаи, понимать истинные цели сообщения. Поэтому задача преподавателя – научить студента быть «отправителем» виртуального текста и его «получателем» и, конечно, прежде всего научить работать с информацией гипертекстов, которую нужно самостоятельно извлечь из сети, при этом понимать лингвистические «сигналы», «вычерпывать» смысл из потока информации, понимать «сцепление» в разных видах гипертекстов, проводить «монтаж» текстов в собственный гипертекст. Например, из текстов на экране монитора студент видит, задерживаясь на две секунды, на название текста. Что по названию можно понять? Очень многое: нужна ли эта информация, не приписывая тексту того, что в нем нет.

Успешность понимания в большей степени зависит от того, какими предварительными знаниями студент обладает. Например, чтобы понять любой текст, надо прежде всего знать слова, которые в тексте, уметь пользоваться онлайн-словарем. Не обязательно все знать заранее – учиться можно прямо в процессе, овладевая фоновыми знаниями, реализовывая сложные и простые проекты на различные темы, при этом знакомясь с процессами планирования, осваивая алгоритм пошагового выполнения заданий. Студент в ходе работы с гипертекстами приобретает декларативные знания в процессе изучения иностранных языков и соответствующих культур в области межличностных отношений, системы ценностей, убеждений, правил этикета национальных стереотипов, а также процедурные знания, предполагающие способности для установления контакта с разными культурами, и экзистенциальные компетенции, предполагающие открытость для новых культур, готовность отойти от стереотипов, изменить восприятие иной и собственной культур и собственную систему ценностей, а также «сетевую идентичность». Можно сказать, что театральность видения сетевых разговоров – это не специфика сети www, эта форма интеракций в сети www, коммуникация на основе гипертекстов с имажинальной игрой «масок», где человек выступает как автор текста, режиссер, драматург, постановщик и актер.

При обучении межкультурной коммуникации рекомендуют преодолевать стереотипы, но стереотипы – это не только представления, но еще и тексты, прецедентные тексты, например международные анекдоты. Пространство сети www надо изучать как содержание гетеростереотипов, имеющих хождение в изучаемых культурах. К тому же в аутентичных текстах заложены национальные стереотипы, которые обладают важным для коммуникации свойством: в них заложена готовность к конфликту с «чужим», и это может ослабить возможный культурный удар у студентов во время участия и виртуальной коммуникации. При выходе в сеть www студенты сталкиваются с большими объемами информации и должны адекватно воспринимать и понимать гипертексты и особенно информацию страноведческого характера; понимать социокультурные различия и особенности менталитета народа изучаемого языка; понимать лексические единицы с культурным компонентом при восприятии страноведческого текста; прогнозировать культурологические события, факты и сведения в тексте; понимать социолингвистические особенности текста, то есть умение определять регистр и стиль речи; понимать значение фразеологических, социокультурных оборотов; различать варианты иностранного языка (диалекты); находить в тексте и понимать конкретные социокультурные факты/сведения (для выборочного чтения). Основ-

ной постулат современной методики обучения иностранным языкам выражается требованием аутентичного использования изучаемого языка, когда нужен текст и аутентичные материалы; симулятивные виртуальные действия на занятиях (студенты получают культурные указатели, которые в определенном случае помогают соответственно действовать в сети www, например, тема "Kuchenbacken" на немецком сайте берётся вместе в контексте материалов сайтов «приготовление и сервировка»).

Формирование европейского пространства высшего образования идёт через подключение к европейскому пространству научных исследований. В высших учебных заведениях идет процесс переориентации преподавания с предметного подхода (классификация и описание фактов и явлений) на компетентностный, связанный в обучении иностранным языкам и культурам, с формированием определенных умений, компетентностей в конкретных сферах продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности.

УДК 004.921

А. Г. Белякова

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РИСОВАНИЮ ПЕЙЗАЖА

В статье раскрыты этапы формирования у детей представлений и умений изображать глубину пространства в пейзаже, определены художественные средства изображения глубины пространства: загораживание, уменьшение, цветовые и ракурсные изменения при удалении предметов. Усвоение и использование детьми последовательно каждое из четырех средств являются этапами формирования пространственных представлений.

The article reveals the stages of the formation of the children concepts and skills to portray the depth of space in the landscape, defined artistic means of image the depth space: overlapping, reduction, color and dimensional changes with distance objects. Acquisition and use by children each of the four funds consecutively are the stages of formation of spatial representations.

Ключевые слова: восприятие глубины пространства, пространственное рисование, трехмерное изображение, художественные средства, пейзаж.

Keywords: perception of depth space, spatial drawing, three-dimensional image, artistic possibilities, landscape.

Научная новизна представленного материала в статье заключается в том, что нами исследованы и предложены пути поэтапного последовательного формирования у детей пространственных

представлений. Традиционный подход в теории и практике строится на утверждениях, сделанных в начале XX в., что детям недоступно пространственное рисование, поэтому в настоящее время не осуществляется обучение детей младшего школьного возраста художественным средствам изображения глубины пространства. Однако мы утверждаем, что у детей XXI в. хорошо развито чувство эстетического восприятия воображаемого иллюзорно сложного пространства. Воспринимая сложные пространственные изображения в пейзажной живописи, в компьютерных играх, в объемном кино и мультипликации системы 3D (англ. three-dimensional – трехмерный), современные дети теряют интерес к примитивным, разработанным еще до технологического прогресса способам и приемам обучения рисованию.

Результаты нашего теоретического и экспериментального исследования позволили предложить авторскую программу и методику формирования пространственных представлений. Для успешного формирования у детей пространственных представлений и умений изображать глубину пространства в пейзаже необходимо обучение детей пространственному восприятию окружающей природы. Необходимо формирование у них представлений и умений изображать глубину пространства на плоскости и воспринимать глубину пространства в пейзажной живописи. Для этого мы используем художественные средства, определенные в процессе научного исследования и анализа искусствоведческой и психолого-педагогической литературы. Усвоение и использование детьми последовательно каждого из четырех художественных средств изображения глубины пространства мы определили как поэтапность формирования пространственных представлений в обучении.

На первом этапе мы обучали детей образно-игровому усвоению и использованию такого художественного средства, как заслонение или **загораживание дальних предметов** передними предметами, которое определяется понятием **оверлэппинг** (англ. overlapping), описанным Арнхеймом, как частичное совпадение, наложение, когда одна деталь до некоторой степени скрывает другую, находится на ней или расположена внутри [1]. Заслонение или загораживание – самый древний признак глубины с точки зрения истории изображения, используемый еще в Древнем Египте. Явление «фигура-фон» также принадлежит признаку заслонения, когда «одно находится за другим», а фон всегда кажется заслоняемым фигурой. Предметы при загораживании словно расположены в разных плоскостях, на переднем и заднем плане, что создает эффект глубины пространства.

На втором этапе мы обучали детей образно-игровому усвоению и использованию художественного средства **уменьшения предметов при удале-**

нии, которое вытекает из понятия **градиент** (лат. gradient – вектор, показывающий направление), – это постепенное увеличение или уменьшение некоторых перцептивных свойств в пространстве, описанное психологами Арнхеймом и Гибсоном [2]. Градиент усиливает глубину при изображении уменьшающихся предметов, при уменьшении длины штриха и толщины линии. Примером может служить изображение разбросанных по полю камней, где градиент – это и уменьшение размеров камней вдали, и уменьшение интервалов между камнями. К художественному средству уменьшения объектов при удалении мы относим и второй признак глубины пространства – ракурсную плоскость «пола», когда дальние уменьшенные расстоянием объекты изображены выше, а близкие объекты большего размера изображаются внизу картины, что создает передние и задние планы. При использовании художественного средства уменьшения сохраняются соразмерность и пропорции предметов при удалении.

На третьем этапе мы обучали детей образно-игровому усвоению и использованию такого художественного средства, как **изменение цветов при удалении**, относящегося к элементам цветовой и световоздушной перспективы (фр. perspective atmosphérique), мы определяем понятием **цветовой градиент**, связанным с цветом, яркостью и освещенностью, который особенно наглядно создает эффект глубины. Градиент цвета делает цвета более тусклыми с увеличением расстояния до наблюдателя. Также используем понятия **сфумато** (лат. sfumato) и **обскур** (лат. obscur), введенные еще Леонардо да Винчи, обосновавшим атмосферную цветовую и световоздушную перспективы. Сфумато означает затушеванный, исчезающий как дым, голубизна и размытость света и тени дальних планов, обскур – это затемнение, расплывчатость, туманность заднего плана при четкости переднего плана, оба средства используются для усиления изображения глубины пространства. В концепции пространственности Леонардо да Винчи перспектива представлена разделенной на три главные части: первая из них – это уменьшение, которое претерпевают величины тел на различных расстояниях; вторая часть – это та, которая трактует об уменьшении цветов этих тел; третья – это та, которая уменьшает отчетливость фигур и границ этих тел на разных расстояниях [3]. Проблема использования цветов для создания живописного пространства привлекает внимание как ученых, так и художников, решающих вопросы физической, психической и художественной характеристики цвета. Гете, отдавший 20 лет труда изучению цвета, считал, что каждый цвет воздействует на человека определенным образом. Как педагогическая проблема цветоведение и гармонизация цветов рассматривается нами с двух сторон: отбор и изучение

научных данных о свойствах цвета и разработка психолого-педагогических условий передачи этих данных для создания пространства средствами живописи. **Изменением цвета** мы в дальнейшем будем называть любое изменение цветового тона по светлоте, насыщенности (ахроматическое изменение цветового тона, когда изменяется количество цвета, например, при смешивании цвета с черным или белым) и изменение цветового тона собственно по цвету (хроматическое изменение цветового тона, когда цветовые тона отличаются длиной волн). Моделировку светом и тенью объемных фигур в пространстве мы тоже относим к световоздушной перспективе, но не выделяем в отдельный художественный прием из-за сложности усвоения младшими школьниками. Имеющиеся разработки по применению цветоведения и способам гармонизации цветов достаточно сложны и практически не используются педагогами изобразительного искусства. Мы рекомендуем изучение практического цветоведения и гармонизации цветов через «цветовой круг», на котором находим контрастные дополнительные цвета и аналогичные цветовые сочетания, близкие теплые и холодные далекие цвета. Активное творческое усвоение гармонии цветовых сочетаний, переход знаний и умений в устойчивое чувство гармонии цветов послужили основанием для утверждения необходимости преподавания цветоведения как отдельного модуля, самостоятельного предмета на всех возрастных этапах системы образования, и в первую очередь в изостудиях [4]. В наше исследование восприятия и изображения пространства **изменение цветов при удалении** входит как художественное средство для изображения глубины пространства и определено как элементы цветовой и световоздушной перспективы. Художники используют живописный прием «голубые туманные дали» со времен Леонардо до современных живописцев и художников кино и аниматоров.

На четвертом этапе мы обучали детей образно-игровому усвоению и использованию такого художественного средства, как **ракурсные искажения предметов при удалении**, относящиеся к элементам линейной перспективы. Передача глубины пространства на плоскости важна для художественной грамоты, лежащей в основе работы художника. Перспектива (лат. perspicere – насквозь видеть) – наука, изучающая законы линейного построения изображения предметов при разном их удалении от наблюдателя. Перспективой также называют и само изображение, построенное по законам линейной перспективы. Для восприятия и передачи глубины пространства в пейзаже ракурсы очень важны при изображении архитектуры городских и промышленных пейзажей с домами, замками, небоскребами, сужающимися вдаль проспектами. Мы обучали детей элементам линейной перспективы трех видов. Это **фронталь-**

ная перспектива (фр. perspective frontale) с одной центральной точкой схода параллельных линий, боковая перспектива (фр. perspective oblique – косая, наклонная) с двумя точками схода и воздушная перспектива (фр. perspective aeriennne) с тремя точками схода, перспектива ракурсов при виде сверху или снизу [5]. Линию горизонта низкую, среднюю, высокую также используем как художественное средство передачи глубины пространства, относящееся к элементам линейной перспективы. К линейной перспективе художники Возрождения относили и теорию теней собственных и падающих, возникающих от определенно расположенных источников света. Как с дополнительным художественным средством знакомим детей со светом и тенями, падающими и собственными, которые младшие школьники хорошо воспринимают в окружающей природе и в живописи, но рисуют только одаренные дети при специальном обучении. Мы не обучали детей обратной перспективе, используемой в иконописи, не обучаем параллельной перспективе, которая применяется в геометрии и черчении. Именно ракурсные искажения предметов при удалении по законам художественной перспективы как средство в рисовании пейзажа создает иллюзию глубины пространства.

1. Загораживание дальних предметов; "фигура-фон"; передний и задний планы.	2. Уменьшение предметов при удалении; соразмерность; сохранение пропорций.
Художественные средства изображения глубины пространства в пейзаже	
3. Изменение цветов при удалении; элементы цветовой и световоздушной перспективы.	4. Ракурсные искажения при удалении; элементы художественной линейной перспективы.

Этапы формирования пространственных представлений в обучении младших школьников рисованию пейзажа

Именно эти художественные средства являются единицами измерения сформированности умений воспринимать и передавать глубину пространства в детских рисунках, которые мы считали этапами формирования пространственных представлений у детей и критериями оценки детских рисунков (см. рисунок). В современных исследованиях утверждается, что изображение предмета в рисунке следует рассматривать в неразрывной связи с окружающей средой, которая в нашем исследовании определяется как глубина пространства. Проблема формирования пространственных представлений и умений изображать детьми глубину пространства на плоскости актуальна и требует дальнейшего исследования на примере разных жанров изобразительного искусства.

Поэтапность формирования у детей пространственных представлений в обучении рисованию

пейзажей способствует преодолению противоречий между обучением в изостудиях плоскому, примитивному изображению в детском рисовании и развитием у детей эстетического восприятия воображаемого иллюзорно сложного пространства в живописи, в компьютерных играх, в объемном кино и мультипликации системы 3D. При восприятии и обучении сложным пространственным изображениям у современных детей повышается интерес к пространственному рисованию.

Примечание

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / пер. В. П. Самохина. М.: Прогресс, 1974.
2. Там же.
3. Леонардо да Винчи. Избранное. М.: Гослитиздат, 1952.
4. Казакова Р. Г., Белякова А. Г. Детская одаренность: учеб. пособие / МПГУ, 3-е изд. М.: Прометей, 2009.
5. Parramon J. M. Dessiner en perspective. France. 1993.

УДК 371.398

А. А. Метлякова

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ

Статья посвящена проблеме развития воспитательного потенциала семьи в условиях информационного пространства учреждений дополнительного образования детей. В статье представлено авторское понимание содержания и структуры воспитательного потенциала семьи. Выявлены условия эффективной организации информационного пространства в учреждениях данного типа.

The article is devoted to the problem of developing educational potential of a family in the organized informational space of the institutions of children's supplementary education. The content and structure of the phenomenon 'educational potential of a family' are presented in the article. The author reveals the conditions of effective organization of informational space in the educational institutions under consideration.

Ключевые слова: воспитательный потенциал семьи, компоненты воспитательного потенциала семьи, информационное пространство учреждения дополнительного образования детей, информационные ресурсы, мотивация родителей.

Keywords: educational potential of a family, the components of the family educational potential, informational space of the institutions of children's supplementary education, informational resources, parents' motivation.

© Метлякова А. А., 2011

Необходимость развития воспитательного потенциала семьи в современных условиях можно обосновать согласованностью социально-личностных потребностей: *во-первых*, потребностью современного общества в педагогически активных семьях с высоким воспитательным потенциалом как полноправных субъектах собственной жизнедеятельности; *во-вторых*, потребностью родителей в информационно-педагогической поддержке, и потребностью детей в педагогически компетентных родителях; *в-третьих*, потребностью практики в научно-методическом обеспечении процесса развития воспитательного потенциала современной семьи.

Как феномен и научное понятие воспитательный потенциал семьи рассматривается в исследованиях Е. П. Арнаутовой, Н. В. Додокиной, В. М. Ивановой, Л. Н. Константиновой, А. А. Чуприной и др. Различные аспекты развития воспитательного потенциала семьи, его отдельные структурные компоненты рассмотрены в трудах А. И. Антонова, В. А. Болотова, А. Т. Бардиан, Т. А. Гурко, М. Ф. Дементьевой, И. Климентович, А. Т. Кокоевой, О. В. Кучмаевой, М. Медкова, Л. А. Никитиной, Е. Н. Пивненко, Р. К. Сержниковой, И. А. Хоменко, Е. А. Чередовой и др. Опираясь на методологические основания нашего исследования в русле *информационно-синергетического, аксиологического, системного, среднего и компетентностного подходов*, а также исследовательских позиций М. М. Прокопьевой [1], В. В. Коробковой [2], под «*воспитательным потенциалом семьи*» мы понимаем *совокупность реальных (актуальных, проявившихся уже) возможностей семьи; средств, условий, необходимых для осуществления семейного воспитания, и потенциальных устремлений с опорой на индивидуальные особенности конкретной семьи, реализуемых родителями как сознательно, так и интуитивно*. Считая, что воспитательный потенциал семьи является *динамичной структурой* (он может накапливаться, развиваться, обогащаться, раскрываться), и определяя данный феномен через *социально-педагогическую самоорганизацию семьи*, под «*развитием воспитательного потенциала семьи*» мы понимаем усиление, укрепление, качественное изменение социально-педагогической самоорганизации семьи, происходящее в процессе актуализации внутренних резервов семьи (мотивация, знания, опыт, отношение, деятельность, рефлексия и т. п.) и при взаимодействии с внешней социокультурной средой (учреждениями системы образования, культуры, социальной защиты населения, средствами массовой информации и т. п.), происходящее как целенаправленно, так и стихийно [3].

В рамках экспериментальной работы и теоретического анализа проблемы с точки зрения *возможностей развития воспитательного потенци-*

ала семьи педагогическими средствами в современной образовательной практике нами выделены четыре основных структурных компонента: **1) аксиологический** (представлен соблюдением и выполнением членами семьи духовно-нравственных норм и принципов поведения, ценностным отношением родителей к семье, ценностным отношением детей к семье), **2) компетентностный** (представлен педагогической компетентностью родителей и социальной компетентностью детей в быту и семейной жизни), **3) эмоционально-коммуникативный** (представлен характером внутрисемейных отношений и стилем семейного воспитания), **4) операционально-деятельностный** (представлен уровнем социально-педагогической самоорганизации семьи в быту, в трудовой, игровой, в учебно-познавательной, культурно-досуговой деятельности, в общении с социумом) [4].

Концептуальный анализ рассматриваемого феномена дает основание считать, что воспитательный потенциал семьи представляет интегральное образование, требующее как педагогического, так и психологического обоснования, условий, форм и средств его развития. В современных условиях развитие воспитательного потенциала семьи в целом – приоритетное направление образовательных учреждений, выстраивающих процесс активного взаимодействия с семьей. Как показывает анализ педагогической практики и результаты проведенного нами констатирующего эксперимента, специфика деятельности учреждений дополнительного образования детей (далее – УДОД) как особой гуманистически обогащенной среды способствует эффективному взаимодействию с семьей в этом направлении. Согласно исследованиям О. Ю. Арсентьевой, М. И. Болотовой, Ю. А. Верхотуровой, В. П. Голованова, И. Ю. Кульчицкой, Ю. А. Ларченко, Р. Д. Мубиновой, Е. Н. Сорокиной, Л. Н. Ходуновой, А. И. Щетинской и других, УДОД представляют открытую социально-педагогическую систему, готовую к укреплению и расширению взаимодействия с семьей, выработке единой педагогической позиции в воспитании детей; обладающую огромными ресурсами в поддержке семейного воспитания [5]. В нашем исследовании из 145 опрошенных родителей 75% респондентов видят роль специалистов УДОД в поддержке семейного воспитания, разрешении трудных вопросов собственной воспитательной практики.

Как показывает опыт работы учреждений, наиболее распространенными и эффективными формами по развитию воспитательного потенциала семьи в УДОД являются следующие: *психолого-педагогические консультации; работа психолого-педагогического клуба; родительские конференции; совместные с детьми родительские собрания; дни открытых дверей; активные груп-*

повые формы работы с родителями (тренинги, практикумы, круглые столы, дискуссии, деловые игры); игровое моделирование способов родительского поведения на родительских встречах; участие родителей в занятиях учебных групп, совместные с детьми КТД; организация совместного досуга родителей и детей (ярмарки, походы, праздники, гостиные); формирование различных видов родительских активностей (попечительские советы, родительские секции, родительские комитеты); почтовый ящик (вопросы-ответы) и др. Вместе с тем результаты констатирующего эксперимента, проведенного нами на базе УДОД г. Перми (опрошено 13 учреждений), показали, что наряду с вышеперечисленными формами, а зачастую и в дополнение к ним в деле поддержки семейного воспитания активно используется информационное пространство учреждения. Наиболее распространенные формы – консультирование родителей на веб-сайте учреждения; переписка с родителями в сети Интернет; информационные буклеты, памятки, «подсказки» для родителей по вопросам семейного воспитания, разрабатываемые специалистами; информационные стенды для родителей в зале ожидания (психолого-педагогические рекомендации «Родителям на заметку»); газета, журнал, издаваемый учреждением; использование в просвещении родителей заметок из федеральных, региональных печатных СМИ, интернет-изданий и т. п.; просмотр и обсуждение ТВ-передач, видеоматериалов на родительских собраниях, создание собственных ТВ-проектов и т. п. В нашем исследовании их эффективность подтвердили 80% специалистов УДОД и 73% родителей.

Как показывает практика, использование информационного пространства конкретного УДОД создает уникальные возможности для развития воспитательного потенциала семьи, развития субъектности родителей в вопросах семейного воспитания. Однако развитие воспитательного потенциала семьи в большинстве УДОД не ставится как самостоятельная педагогическая задача, хотя потребность в этом объективно имеется. Актуальность проблемы, обсуждаемой в статье, обусловлена отсутствием специальных исследований, посвященных проблеме развития воспитательного потенциала семьи в условиях учреждений дополнительного образования детей и недостаточным использованием имеющихся возможностей информационного пространства учреждений данного типа в обеспечении этого процесса.

Исходя из современных информационных и педагогических теорий, под «информационным пространством УДОД» мы понимаем открытую образовательную систему, объединяющую информационные и образовательные ресурсы учреждения, обеспечивающую информационное взаимодействие

субъектов (родителей, педагогов, детей) в процессе их образования и самообразования; развитие способности родителей и детей оценивать полезную и значимую информацию, отбирать ее и целенаправленно использовать в контексте семейного воспитания, удовлетворяя личностную потребность в саморазвитии и самореализации.

В процессе теоретического обоснования проблемы и конструирования модели поддержки семейного воспитания в условиях УДОД нами выявлены следующие педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса организации информационного пространства учреждения как средства развития воспитательного потенциала семьи.

Первое условие – проектирование и организация информационной поддержки родительской компетентности в информационном пространстве УДОД с целью развития воспитательного потенциала семьи. Информационная поддержка родительской компетентности в условиях УДОД предполагает развитие мотивации родителей к позитивным изменениям воспитательного потенциала собственной семьи через активное включение в информационное пространство учреждения. В связи с этим важным является четкое определение совокупности информационных ресурсов, входящих в структуру информационного пространства УДОД и имеющих позитивный потенциал для развития компонентов воспитательного потенциала семьи (образовательная веб-страничка для родителей на сайте учреждения; информационный стенд для родителей; печатные издания для родителей; медиатека видеороликов по семейному воспитанию «Информационный банк педагогических ситуаций», электронных материалов для обсуждения с родителями и т. п.).

Второе условие – проектирование и организация информационной поддержки детей по формированию социальной компетентности в быту и семейной жизни, ценностного отношения к семье с целью развития воспитательного потенциала семьи. Важной задачей внедрения данного условия является актуализация индивидуальной значимости семейных традиций, ответственного отношения детей к родителям, осознание института семьи как ценности и, как результат, повышение мотивации у детей к позитивным изменениям компонентов воспитательного потенциала. Реализация данного условия возможна при выделении совокупности информационных ресурсов, входящих в структуру информационного пространства УДОД (образовательная веб-страничка для детей на сайте учреждения; печатное издание о семье, разрабатываемое детьми; стенд «Наши семейные достижения»; медиатека видеороликов, электронных материалов по семейной тематике для обсуждения с детьми и др.).

Третье условие – обеспечение процесса развития воспитательного потенциала семьи в УДОД специалистами, владеющими технологиями информационной поддержки при взаимодействии с семьей. Важной задачей реализации выделенного условия является повышение компетентности педагогов УДОД по проблеме развития воспитательного потенциала семьи и создание методического обеспечения организации информационного пространства учреждения как средства развития воспитательного потенциала семьи. С точки зрения компетентностного подхода «профессиональную компетентность педагогов УДОД в использовании информационно-педагогических средств в контексте семейного воспитания» мы рассматриваем как интегративную профессионально-личностную характеристику, проявляющуюся в готовности и способности на основе знаний, умений, навыков и опыта, целенаправленно использовать информационные ресурсы в информационно-образовательном пространстве учреждения, творчески его проектируя и обеспечивая информационное взаимодействие субъектов (родителей, педагогов, детей) с целью создания условий для самообразования родителей по вопросам семейного воспитания и саморазвития детей. В качестве основных компетенций для обеспечения процесса развития воспитательного потенциала семьи определены *информационно-коммуникативные* (информирование и профессиональное консультирование родителей по конкретным проблемам семейного воспитания через публикации в печатном издании учреждения; создание собственной веб-странички и организация сетевого консультирования родителей на сайте учреждения; поиск информации в сети Интернет, на ТВ, в федеральной и региональной прессе и ее критическое осмысление и систематизация для использования в информационном пространстве УДОД и т. п.); *проектно-управленческие* (создание и продвижение проектов развития воспитательного потенциала семьи через информационную среду учреждения). С целью внедрения данного условия в практику нами разработаны специальные образовательные программы для педагогов: «Поддержка семейного воспитания в УДОД», «Развитие воспитательного потенциала семьи в УДОД», «Информационная поддержка семьи в УДОД» [6].

Учитывая выделенные условия, к критериям эффективности практической сформированности и эффективной организации информационного пространства УДОД в аспекте развития воспитательного потенциала семьи, на наш взгляд, следует отнести следующие: во-первых, наличие информационных потоков, действующих в системе (информационный стенд в зале ожидания; веб-сайт учреждения, где ведется систематическое консультирование родителей конкретным

специалистом; выпуск печатного издания «Подсказка для родителей», обсуждение ТВ-передач на встречах и т. п.); во-вторых, удовлетворенность информационных актуальных запросов родителей и педагогов (организация консультирования родителей на основе систематического мониторинга их образовательных запросов); в-третьих, эффективность предъявления и освоения педагогами актуальной информации через конкретный информационный канал; в-четвертых, эффективность применения родителями полученной информации в практике семейного воспитания.

В русле задач нашего исследования организация информационного пространства УДОД с целью развития воспитательного потенциала семьи строится на следующих принципах: достаточности информационных ресурсов; активного включения семьи в информационное пространство учреждения, приоритета деятельностного содержания над информационным; обратной связи с семьей; субъектности и развития участников информационной поддержки (родителей и детей) и др.

При этом эффективность содержания информационного пространства УДОД будет возрастать в том случае, если включение в него родителей и детей будет приводить не только к повышению уровня воспитательного потенциала семьи, формированию ценностного отношения детей к институту семьи и развитию родительской компетентности, но и к *внутреннему личностному росту, обеспечивая всем членам семьи субъектность позиции и стремление к позитивной самореализации компонентов воспитательного потенциала семьи.*

Таким образом, следует отметить, что проблема развития воспитательного потенциала семьи, в том числе в условиях учреждений дополнительного образования детей, является актуальной для современной образовательной практики и нуждается в дальнейшем теоретико-экспериментальном исследовании.

Примечания

1. Прокотьева М. М. Семья как самоорганизующаяся социально-педагогическая система: монография. М.: РАО ИПСР. 2002.
2. Коробкова В. В., Метлякова Л. А. Воспитательный потенциал современной семьи: структурно-компонентный анализ и диагностика: учеб.-метод. пособие. Пермь, 2011.
3. Там же.
4. Там же.
5. Ларченко Ю. А. Особенности взаимодействия учреждения дополнительного образования детей с семьей в воспитании подрастающего поколения // Педагогические науки. 2006. № 4. С. 115–117.
6. Поддержка семейного воспитания дошкольников в учреждении дополнительного образования детей: сб. ст. и метод. материалов / сост. С. Сулейманова, Е. В. Родоус. Пермь, 2010.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 372.881

И. В. Леушина

К ВОПРОСУ О КОНЦЕПЦИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье приводятся основные положения концепции моделирования иноязычной составляющей подготовки специалистов технического профиля и характеристики модельного ряда развивающего процесса обучения иностранному языку.

The article is focused on the main points of the conception of modelling the process of foreign language training of technical university students. Modelling characteristics of active foreign language teaching aimed at developing students are also presented.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, специалист технического профиля, концепция моделирования, модельный ряд.

Keywords: foreign language training, technical sphere specialist, simulating concept, modelling line.

Вопросы непрерывного развития личности на основе единства компонентов общего, профессионального и социокультурного образования разрабатываются в социальном, экономическом, организационном, педагогическом аспектах. Ведущими исследователями предлагается инновационное обучение, включающее новые организационные формы и технологии; рассматривается необходимость системного подхода, прогнозирования, моделирования и технологизации инновационных процессов, способствующих развитию интеллектуальных способностей, социальной активности и сознания обучающихся; ставятся проблемы разностороннего развития человека, его уникальности; обсуждаются различные аспекты профессиональной подготовки специалистов (Н. А. Алексеев, В. И. Андреев, Г. М. Андреева, С. Я. Батышев, А. П. Беляева, В. П. Беспалько, Е. В. Бондаревская, К. Я. Вазина, А. А. Вербицкий, М. А. Викулина, Г. Н. Волков, Б. С. Гершунский, Г. Н. Григорьев, Е. Н. Дмитриева, В. М. Журавковский, В. И. Загвязинский, Л. В. Загрекова, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, М. В. Кларин, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, М. А. Лямзин, В. Г. Максимов, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. Я. Найн,

А. М. Новиков, О. Г. Оберемко, Ф. В. Повshedная, В. В. Сериков, М. П. Сибирская, В. М. Соколов, Н. Ф. Талызина, А. В. Хуторской, А. А. Червова и др.).

Анализ образовательной деятельности современных технических вузов показывает, что подготовка специалистов не способствует в достаточной степени развитию у них системности и критичности мышления, раскрытию их креативных способностей; кроме того, в действующих учебных планах и программах нередко игнорируется роль гуманитарного и гуманитарного аспектов в формировании мировоззрения обучающихся. На этом фоне создается модель «системно развивающего образования личности» (Г. М. Моргунов), разрабатываются «методология моделирования нелинейной динамики образовательных систем» (И. В. Мелик-Гайказян), «технология проектно-целевого обучения» (Г. В. Мухаметзянова), направленные на оптимизацию профессиональной подготовки и процесса профессионального становления личности.

Значительные изменения в профессиональном образовании специалистов технического профиля в настоящее время вызваны, в частности, необходимостью приведения базовых теоретико-концептуальных положений в соответствие с потребностями практики. Как показала практика разработки уровневой системы подготовки инженерных кадров, ее гуманитарная составляющая, направленная на овладение студентами иностранными языками, может стать средством активизации их будущей профессиональной деятельности.

В условиях гуманитаризации технического образования, перехода к интегральному типу познания, повышающейся комплементарности иноязычной подготовки и увеличения потребности отечественной промышленности в высококвалифицированных технических кадрах возникает необходимость обращения к вопросу формирования и развития языковой личности профессионала именно в технической сфере. Новые условия для его решения создают уровневое профессиональное образование и реализация в его рамках системы «базовая школа – вуз» и далее «школа – вуз – предприятие», где учащиеся уже ориентированы на получение технического образования, а навыки и умения иноязычного общения рассматриваются и как инструмент для решения

специальных прикладных задач, и как средство общения в широком культурном социуме, и как весомый аргумент в соревновании за лучшее место на рынке труда.

На этом фоне выявляются противоречия:

– между современными потребностями общества в формировании социально-профессиональной компетентности специалиста технического профиля и несовершенством подходов к поиску критериев и показателей оценки всех ее составляющих;

– возрастающими требованиями со стороны работодателей к выпускникам технического вуза и отсутствием регламентирующего их профессионального стандарта;

– необходимостью иноязычной коммуникативной компетентности для специалистов технического профиля и недостаточным уровнем ее сформированности у выпускников технических вузов;

– богатым опытом отечественной методической школы в формировании языковой личности специалиста технического профиля и отсутствием четкой концепции моделирования иноязычной подготовки при построении индивидуальной лингвообразовательной траектории, позволяющей наиболее эффективно использовать этот опыт;

– гибкостью, вариативностью образовательных траекторий, предоставляемых уровневой системой высшего профессионального образования, и неопределенностью профессиональной идентичности выпускников при трудоустройстве по окончании вуза.

Современный рынок труда предъявляет весьма жесткие требования к выпускникам технического вуза, желающим занять достойное место в социальной и технократической иерархии российского общества. В условиях оживившихся контактов отечественных промышленников и предпринимателей с зарубежными партнерами работодатель предпочитает выпускников с хорошей иноязычной подготовкой, которые ориентируются в своей предметной области (машиностроение, металлургия, энергетика, информационные технологии и другие), уверенно чувствуют себя в иноязычной среде и обладают навыками инженерной деятельности в контакте с иностранными коллегами.

Иноязычная подготовка будущего инженера становится в один ряд со специальной подготовкой профессионала и по аналогии, например, с компьютерной подготовкой существенно влияет на конкурентоспособность конкретного выпускника вуза на рынке труда. В связи с этим актуальным является поиск путей обеспечения высокого уровня иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в техническом вузе на выбранной ими образовательной траектории в условиях многовариантного обучения иностран-

ному языку в системе непрерывного образования. Необходимость совершенствования иноязычной подготовки будущих специалистов технического профиля вызвана и тем, что в настоящее время четко просматривается несоответствие между квалификационными требованиями по иностранному языку к выпускникам технического вуза, зафиксированными государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, и постоянно меняющимися требованиями, предъявляемыми к ним конкретным работодателем. Возможны три варианта решения проблемы. Первый вариант – ужесточение требований ГОС ВПО к выпускнику в части иностранного языка, что связано с серьезной перестройкой всей системы профессионального образования. Второй вариант – снижение требований работодателей, что нереально в условиях развития производства и усложнения его технологической базы. Третий вариант – использование возможностей вариативной части профессионального цикла ФГОС ВПО в условиях конкретного вуза. Последний вариант, на наш взгляд, наименее затратен и представляет собой компромисс при взаимодействии вуза и предприятия в определенном регионе. Он может быть реализован с наибольшим эффектом в рамках уровневой системы высшего профессионального образования, обладающей существенным потенциалом для развития, при использовании предлагаемой нами концепции моделирования иноязычной подготовки специалистов технического профиля [1].

Разработанная концепция моделирования иноязычной подготовки специалистов технического профиля к будущей профессиональной деятельности основана на совокупности подходов (когнитивный, информационно-синергетический, акмеологический) и включает следующие основные положения:

– главной задачей преподавателя в техническом вузе является формирование у обучающегося системного, деятельностного инженерного мышления: процесс осуществляется в моделируемой информационной (образовательной) среде с учетом субъект-субъектных отношений и с использованием разработанных частных методик конкретных учебных дисциплин, способных оказывать существенное влияние на целостную систему подготовки специалистов;

– иностранный язык в качестве необходимого средства решения специальных прикладных задач и интеллектуализации инженерной деятельности входит в единую, целостную систему профессиональной подготовки в рамках непрерывного образования, позволяющей раскрыть и реализовать потенциальные образовательные возможности личности;

– гуманитарная часть индивидуального когнитивного пространства личности обеспечивает минимальное различие между учебными, модельными, условиями деятельности студента технического вуза и реальными – его выпускника;

– инновационные методики преподавания других дисциплин используются как один из источников методического обогащения иноязычной подготовки в техническом вузе для составления алгоритма (последовательности действий), образующего стержень акметраектории обучения иностранному языку в соответствии с программными целями иноязычной подготовки, а также индивидуальными потребностями специалистов, формирующимися в конкретных социально-экономических условиях;

– комплементарно-вариативный принцип, предусматривающий сочетание комплементарности с варьированием различных подходов для реализации иноязычной подготовки специалистов технического профиля, обеспечивает улучшение показателей профессиональной подготовки, в том числе за счет получения дополнительного позитивного эффекта от профессионально ориентированного обучения (эффект эмерджентности);

– модельный ряд иноязычной подготовки является инструментом развивающего процесса обучения иностранному языку, применимым для построения личности значимой лингвообразовательной траектории в образовательной среде технического вуза.

Иноязычная подготовка рассматривается как составляющая системы подготовки специалистов технического профиля и одновременно как совокупность взаимодействующих компонентов педагогической системы высшего профессионального образования, обеспечивающая обучающимся получение знаний, формирование навыков и умений в различных видах речевой коммуникации, комплекса компетенций, необходимых для их профессиональной деятельности, а также дальнейшего развития и саморазвития языковой личности профессионала. Она базируется на принципах непрерывного образования, таких как непрерывность, поступательность, плановость, интегративность, преемственность, самообразование.

В условиях перехода к третьему поколению федеральных государственных образовательных стандартов требуется обеспечить полное соответствие иноязычной подготовки уровневой системе высшего профессионального образования и в большей степени использовать преимущества последней, такие как вариативность построения образовательной траектории, гибкость при выборе технологий обучения, повышение роли самостоятельной работы студентов. Для этого иноязычная подготовка должна стать «отражением» уровневой системы, приобрести большую строй-

ность и системность, что становится возможным при условии ее рассмотрения с позиции теорий моделирования и систем при создании в качестве теоретической основы этого процесса концепции моделирования иноязычной подготовки специалистов технического профиля как конструктивного принципа в построении системы обучения иностранному языку.

Совершенствование процесса обучения в вузе предполагает представление его в виде определенной системы, изучение которой в целях решения задач исследования, проектирования, прогнозирования и оптимизации неразрывно связано с созданием, в рамках концепции моделирования иноязычной подготовки специалистов технического профиля, модельного ряда – совокупности математических, смысловых, структурных, предметных, формально-статистических и других моделей в соответствии с известными классификациями – из-за сложности описания единой интегральной модели иноязычной подготовки.

При этом система обучения иностранному языку характеризуется как реальная (по происхождению), социальная (по субстанциональному признаку), сложная (по уровню сложности), открытая (по характеру взаимодействия с внешней средой), динамическая (по признаку изменчивости), вероятностная (по способу детерминации), целеустремленная (по наличию целей), самоуправляемая (по признаку управляемости) по аналогии с самоорганизующимися системами в технике (по принципам синергетики) [2].

Применение моделирования для проведения научно-исследовательской работы предполагает осознание и оценку исследователем имеющегося материала по теме работы, его систематизацию, формулировку целей моделирования и определение тех существенных черт объекта моделирования, которые влияют на вид моделей. В нашем случае исследуется иноязычная подготовка как составляющая системы подготовки специалистов технического профиля в условиях уровневого высшего профессионального образования, а главной целью моделирования является обеспечение наилучшего результата подготовки. Собственно модели иноязычной подготовки играют роль своеобразного ориентира, «путеводителя» по многомерному, многоаспектному и многофакторному образовательному пространству последовательно по всем уровням образовательной системы, и минимальное отклонение от этих теоретических, идеализированных моделей в педагогической практике должно привести к реализации самых оптимистичных прогнозов [3].

Общепризнанным является мнение о том, что модель используется при разработке теории объекта в том случае, когда непосредственное исследование его не представляется возможным

вследствие ограниченности современного уровня знаний и практики. Постоянное развитие и совершенствование моделируемого объекта вынуждает корректировать вслед за оригиналом его модель, пересматривать теоретическую платформу её существования для того, чтобы по модели можно было исследовать тенденции развития оригинала. Моделирование основывается на абстрактно-логических процедурах научного исследования. Сущность абстрагирования (как одной из наиболее существенных мысленных операций в процессе создания модели) состоит в том, что рассматривается не вся бесконечная совокупность свойств, а только незначительная часть. Ограничение области исследуемых свойств и отношений обусловлено особенностями объекта моделирования и целями исследования [4].

Выбор моделирования в качестве способа исследования лингвообразовательного процесса обусловлен прежде всего преимуществами системного подхода, позволяющего создать цельное, системное представление об изучаемом объекте как о сложной совокупности взаимосвязанных, взаимодействующих компонентов. Существующий и многократно апробированный аппарат теории систем вполне может быть применим к таким нестрогим и неформальным объектам, как педагогические системы вообще и система обучения иностранному языку в частности.

Любой моделированию предшествует подготовительная работа, чтобы обеспечить максимальную адекватность модели (с учетом её концептуального, общедидактического и частнометодического аспектов) объекту исследования. В нашем случае для этого были проанализированы совре-

менные подходы к обучению иностранному языку и цели обучения иностранному языку, выявлены проблемы, возникающие в лингвообразовательном процессе в ходе их достижения и решение которых является актуальной задачей при моделировании иноязычной подготовки.

К основным проблемам лингвообразования (в рамках уровневой образовательной системы), на наш взгляд, можно отнести следующие:

- необходимость обеспечения интеграции профессиональной и общекультурной подготовки, формирования коммуникабельности и готовности к профессиональному и личностному самоопределению в изменяющихся условиях поликультурного взаимодействия;
- целесообразность перехода к модульному построению учебных планов с обеспечением возможностей для самостоятельной углубленной профессионализации студента в избранной области;
- противоречия между квалификационными требованиями, регламентированными основной образовательной программой подготовки специалистов, и условиями обучения (акцент на создание образовательной среды, необходимой для полифункционального развития познавательной и личностной сферы обучающегося);
- незавершенность концепций оптимизации процесса обучения в методике обучения иностранному языку;
- несовершенство способов измерения заданного образовательными стандартами уровня иноязычной компетенции в рамках компетентностного подхода к формированию требований к выпускнику, оценки степени реализации стандартов и их эффективности;

Модельный ряд иноязычной подготовки и задачи, решаемые на моделях

Модельный ряд иноязычной подготовки	Задачи исследования, решаемые на моделях
Компетентностная модель выпускника в связи с иноязычной инженерной деятельностью	Прогнозирование и проектирование результатов образования
Схема подготовки специалиста технического профиля – информационно-синергетическая модель	Проектирование образовательной среды и учет динамики формирования компетентности
Структурная модель иноязычной подготовки	Задачи оптимизации лингвообразовательной траектории (адекватное описание объекта исследования, циклическое управление системой, задача многомерной оптимизации)
Схема построения и решения графа педагогических технологий	
Схема оптимизации обучения иностранному языку методом Спендли – Хекста	
Схема оптимизации обучения в n-мерном образовательном пространстве	
Пример дифференциации группы обучающихся	Исследование и количественная оценка эффективности иноязычной подготовки (задачи исследования динамики изменения оценочных показателей различных видов деятельности, наглядное представление результатов, анализ вариантов лингвообразовательной траектории)
Лепестковая диаграмма коэффициента усвоения по выбранным оценочным показателям (структурно-функциональная модель)	
Методическая карта иноязычной подготовки со срезами по ее составляющим (структурно-функциональная модель)	
Графическая интерпретация образовательной траектории обучающегося по видам речевой деятельности	

– проблему сохранения и развития знаний, навыков и умений как средства развития познавательных, творческих и личностных возможностей в условиях реализации концепции непрерывного образования, использования развивающего эффекта обучения.

Решение указанных проблем возможно при моделировании иноязычной подготовки в техническом вузе в рамках уровневой системы подготовки специалистов технического профиля [5].

Нами разработаны модели развивающего процесса обучения иностранному языку в техническом вузе (см. таблицу) с применением системного подхода для решения задач по исследованию взаимосвязи параметров и характеристик системы, прогнозирования и оптимизации, в частности, исследования такой макрохарактеристики деятельности всех участников образовательного процесса, как оптимальная лингвообразовательная траектория в образовательном пространстве с привлечением акмеологического подхода, среди которых выделяются: структурная модель иноязычной подготовки будущих специалистов технического профиля; компетентностная модель выпускника в связи с иноязычной инженерной деятельностью; информационно-синергетическая модель – схема подготовки специалиста технического профиля; структурно-функциональные модели лингвообразовательной траектории обучающегося по видам речевой деятельности, позволяющие на основании простой обработки результатов контрольных срезов регулировать построение учебного процесса, причем не ограничивающиеся только одним определенным видом деятельности в рамках социально-профессиональной компетентности будущих специалистов технического профиля.

Прослеживается тесная взаимосвязь показателей уровня сформированности иноязычной компетенции с «информационными профессионально важными качествами» [6], необходимыми для инженерной деятельности будущего специалиста технического профиля в соответствии с компетентностной моделью выпускника. Таким образом, разработанные модели, в рамках авторской концепции моделирования иноязычной подготовки в техническом вузе как неотъемлемой составляющей подготовки специалистов технического профиля, эффективно способствуют формированию и развитию языковой личности профессионала в технической сфере. Перспективы дальнейшей работы заключаются в практическом применении данного модельного ряда в условиях нелинейности и вариативности профессиональной подготовки будущих специалистов технического профиля.

Примечания

1. *Леушина И. В.* Совершенствование подготовки специалистов технического профиля на основе моделирования ее иноязычной составляющей в условиях уровневого высшего профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2010.

2. *Спицнадель В. Н.* Основы системного анализа. СПб.: Изд. дом «Бизнес-пресса», 2000.

3. *Леушина И. В.* Теоретический аспект моделирования иноязычной подготовки студентов технического вуза // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2008. № 3(3). С. 81–85.

4. *Советов Б. Я., Яковлев С. А.* Моделирование систе. М.: Высш. шк., 1985; *Яблонский А. И.* Модели и методы исследования науки. М.: Эдиториал УРСС, 2001.

5. *Леушина И. В.* Совершенствование подготовки...

6. *Батаршев А. В., Алексеева И. Ю., Майорова Е. В.* Диагностика профессионально важных качеств. СПб.: Питер, 2007.

А. В. Лазарева

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье приводится авторская интерпретация понятия «коммуникативная компетентность будущего менеджера» и результаты констатирующего исследования. Обосновывается необходимость развития коммуникативной компетентности в образовательном пространстве экономического вуза. Описывается развивающая программа (теоретическое обоснование, цель, ведущие принципы, содержание и средства развития).

The article presents the author's interpretation of the concept "communicative competence" and the results of the diagnostic research of students – future managers' communicative competence. The necessity of developing the communicative competence in the educational space of economic high school is grounded. Describing the developing program, the author considers successively its theoretical substantiation, aim, the main principles, the means of development.

Ключевые слова: будущие менеджеры, коммуникативная компетентность, курс иностранного языка, развивающая программа.

Keywords: future managers, communicative competence, foreign language course, developing program.

Происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые, в частности, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир и его продуктивной адаптацией в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, лично и социально интегрированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально-лично-поведенческого феномена выступило понятие «компетентность». Суть компетентностного подхода в учреждениях высшего профессионального образования – подготовка специалиста, способного проявить на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ее социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования [1].

Согласно требованиям государственного стандарта образования третьего поколения выпускник-менеджер должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями. К об-

щекультурным компетенциям (ОК) относятся: готовность к кооперации с коллегами, работе с коллективом; стремление к личностному и профессиональному саморазвитию; умение критически оценивать личные достоинства и недостатки; осознание социальной значимости своей будущей профессии; обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности. Требования, предъявляемые к профессиональным компетенциям (ПК) менеджера, следующие: владение различными способами разрешения конфликтных ситуаций; способность к анализу и проектированию межличностных, групповых и организационных коммуникаций; способность к самооценке, умение делать правильные выводы и непрерывно повышать квалификацию [2]. Характеристики ключевых компетенций будущего выпускника-менеджера позволяют сделать вывод о том, что важным компонентом профессиональной компетентности является коммуникативная компетентность. Возросшие требования к результатам освоения основных образовательных программ и потребность работодателей в конкурентоспособных специалистах определяют необходимость исследования проблемы развития коммуникативной компетентности в условиях вузовского обучения.

Коммуникативную компетентность будущего менеджера мы рассматриваем как сложное образование, состоящее из взаимосвязанных компонентов: мотивационно-личностного, эмоционального, рефлексивного и поведенческого (А. А. Бодалев, С. А. Братченко, Л. М. Эррера).

С целью измерения уровня развития коммуникативной компетентности у студентов – будущих менеджеров был использован следующий диагностический инструментарий:

1) для изучения мотивационно-личностного компонента – ориентировочная анкета Смекала – Кучеры (направленность на себя, на взаимодействие, на задачу), опросник А. А. Реана (мотивация успеха и боязнь неудачи);

2) для изучения эмоционального компонента – методика исследования эмпатийных тенденций И. М. Юсупова, тест на определение уровня ситуативной и личностной тревожности Спилбергера – Ханина;

3) для изучения рефлексивного компонента – экспресс-диагностика уровня самооценки Н. П. Фетискина, с целью определения уровня рефлексивности – методика А. В. Морозова;

4) для изучения поведенческого компонента – тест оценки уровня общительности В. Ф. Ряховского.

Выборку составили студенты второго курса в количестве 110 человек, обучающихся по направлению «менеджмент» в Нижегородском институте менеджмента и бизнеса.

Опираясь на выделенные нами критерии, мы выявили различную степень развития каждого из вышеуказанных компонентов и распределили испытуемых по трем уровням развития коммуникативной компетентности:

– низкий (11% студентов): студенты направлены только на себя: склонны к соперничеству, раздражительны, тревожны, интровертированы. Заняты самими собой, своими чувствами и переживаниями и мало реагируют на потребности людей вокруг себя. При выполнении задания видят прежде всего возможность удовлетворить свои притязания. Обладают мотивами на неудачу, либо мотивационный полюс ярко не выражен. Слабо выражены эмпатийные способности: затрудняются первыми начать разговор, отдают предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с коллективом. Эмоциональные проявления в поступках окружающих кажутся непонятными и лишены смысла. Высоко тревожны (реакция на кратковременную ситуацию – реактивная тревожность и привычное для испытуемого состояние – личностная тревожность). Неадекватная (заниженная/завышенная) самооценка, пассивность, замкнутость в общении, нежелание вступать в диалог. Достаточно осторожны, мнительны, вследствие чего слишком большое внимание уделяется перепроверке собственных действий, решений и мнений и в общении, и в деятельности. Отсутствует саморегуляция в общении;

– средний (83% студентов): доминирует отдельный вид направленности студентов – на взаимные действия либо на задачу. Присутствует определенная тенденция мотивации на достижение успеха. В межличностных отношениях судить о других склонны по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. В общении внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем влиянии чувств собеседника теряют терпение. Предпочитают не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята. Не наблюдается раскованности чувств, и это мешает полноценному восприятию окружающих. Студенты низко тревожны, что проявляется в пассивности и отсутствии чувства ответственности. Способны ситуативно оказывать влияние на своего партнера (низкий уровень рефлексии). Адекватная самооценка, стремление к самореализации в общении. Иницируют общение, не имея способности его поддерживать, отсутствует содержательный аспект в процессе общения;

– высокий (профессиональный) уровень (6% студентов): у студентов присутствует направленность на взаимные действия и задачу: стремятся при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентированы на совместную деятель-

ность и социальное одобрение, зависимость от группы, наблюдается потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с одноклассниками; присутствует заинтересованность в решении проблемы, выполнение работы как можно лучше, ориентация на сотрудничество, способны отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели. Характеризуются наличием мотивированной направленности на достижение успеха. Высокий уровень эмпатии. Обладают оптимальным уровнем реактивной и личностной тревожности. Самооценка адекватна. Умеют чувствовать ситуацию, видеть себя со стороны, знают и четко понимают, что делают. Имея потребность в общении, легко вступают в диалог, дискуссию, в совместную деятельность, поддерживают общение, проявляя активность и открытость, саморегуляцию в общении. Способны влиять на мнение других, аргументированно отстаивают личную точку зрения, позицию, толерантны к партнеру.

Требования государственного образовательного стандарта, данные проведенного нами констатирующего эксперимента в экономическом вузе делают проблему развития коммуникативной компетентности у студентов – будущих менеджеров остроактуальной.

Мы полагаем, что дисциплины социологической направленности (психология, социология, иностранные языки, менеджмент) в экономическом вузе создают благоприятные условия для развития коммуникативной компетентности у студентов – будущих менеджеров. С целью проверки выдвинутого нами предположения мы разработали и реализовали программу «Английский язык как средство развития коммуникативной компетентности у студентов – будущих менеджеров в условиях экономического вуза».

Построение развивающей программы нацелено на решение следующих задач: 1) повышение уверенности в собственных способностях и личностном потенциале, направленности на собеседника и задачу; формирование мотивов к успеху; 2) принятие личности партнеров в общении, проявление эмпатийных способностей, ответственности, умеренная степень реактивной тревожности в различных ситуациях общения; 3) развитие рефлексии, осознание собственной позиции, адекватная самооценка личной значимости в процессе делового общения; 4) активная включенность в общение, способность его инициировать и поддерживать, усидчивость и терпение при столкновении с различными затруднениями и проблемами, осмысленность и содержательность высказываний. Эти задачи отражают содержательные характеристики компонентов, требующие приоритетного развития в процессе обучения иностранному языку.

В основе развивающей программы положена идея перехода студентов в процессе изучения английского языка на более высокий уровень коммуникативной компетентности посредством диалогизации участников общения. Иностранный язык – явление социальное, в основе которого лежит деятельность людей, их взаимодействие и отношения. Обучение английскому языку в вузе имеет коммуникативную направленность, где студент – активный участник процесса общения. Иностранный язык позволяет включиться в межличностный диалог: в процессе обучения студенты учатся тактике диалогического и группового общения, решают различные коммуникативные задачи, т. е. овладевают умениями общаться, налаживать контакты с другими людьми, учатся проявлять инициативу. Занятия имеют социальный характер, фронтальная работа заменяется на партнерскую и групповую. Такое воздействие формирует у них умение изучать и оценивать качества других людей и коллектива в целом, способствует приобретению социального опыта общения с людьми.

Исходя из вышесказанного, мы делаем вывод, что иностранный язык создает положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности: возможность свободного выражения своих мыслей, чувств в процессе иноязычного общения; каждый участник общения находится в постоянном фокусе внимания остальных (И. А. Бим, И. А. Зимняя, Г. А. Китайгородская, Р. П. Мильруд, Е. И. Пассов, О. А. Немцова и др.).

Основополагающим для нас при разработке программы стала технология коммуникативного обучения иноязычной культуре Е. И. Пассова. Создавая развивающую программу, мы руководствовались принципами построения содержания урока иностранного языка: речевая направленность, ситуативность, функциональность, новизна, личностная ориентация, коллективное взаимодействие, моделирование [3].

Принципы построения занятия по иностранному языку не только обеспечивают успешное усвоение программного материала, но и создают условия для взаимодействия и установления межличностных отношений, что для нас имеет первостепенное значение. Опираясь на концепцию коммуникативного подхода в обучении, на общепсихологические принципы общения и взаимодействия (А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), мы определили ведущие принципы интенсификации программы, реализация которых способствует развитию коммуникативной компетентности будущих менеджеров.

Принцип диалогизации общения (М. М. Бахтин, И. В. Васильева, А. А. Леонтьев и др.). Суть этого принципа заключается в организации

во время занятия иностранным языком межличностного общения, позволяющего выйти за рамки привычного статусного общения, обеспечивающего уважение чужого мнения, доверие участников общения друг к другу. Межличностный диалог – высший уровень общения и главная цель подготовки специалиста к будущему профессиональному общению.

Принцип активности (Б. Г. Ананьев, Н. А. Бернштейн, А. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.). Организация работы на занятиях по иностранному языку в вузе способствует формированию и развитию позиций студентов путем включения каждого в интенсивное групповое взаимодействие. Активность испытуемых экспериментальной группы носит особый характер: участники общения вовлекаются в специально разработанные действия (проигрывание той или иной ситуации, выполнение упражнений).

Принцип партнерского общения (коллективистической направленности учебного процесса: И. В. Петрибная, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский и др.). Путем организации групповой работы над конкретной ситуацией у студентов формируется потребность в совместной деятельности, которая способствует достижению результата. Совместная деятельность организуется так, чтобы учащиеся сознавали, что от каждого из них зависит успешность общего дела. Учитываются интересы других участников взаимодействия, а также их чувства, эмоции, переживания.

Реализация этого принципа создает в группе атмосферу безопасности, доверия, открытости, которая позволяет участникам группы экспериментировать со своим поведением, не стесняясь ошибок. Снимается эмоциональное напряжение, образуется эмоциональный фон взаимодействия.

Принцип ситуативности (В. Н. Дружинин, Е. Н. Емельянов, Г. А. Китайгородская и др.). Для нас особую значимость имеет принцип ситуативности. Коммуникативное обучение иностранному языку осуществляется на основе ситуаций, понимаемых как система взаимоотношений. Учебная ситуация как единица обучения моделирует ситуацию как единицу будущего профессионального делового общения. Соотнесение учебных ситуаций с будущим профессиональным общением позволяет сформировать у студента уверенность в своих силах, обеспечить высокий уровень коммуникативной компетентности в будущей деятельности.

Принцип компрессивности (А. А. Бодалев, А. А. Деркач и др.). Данный принцип подразумевает развитие нескольких компонентов в структуре коммуникативной компетентности в ходе одного действия, активной формы общения. Таким средством, в частности, выступает деловая игра: студент выполняет квазипрофессиональную де-

тельность, которая объединяет черты учебной и будущей профессиональной деятельности. В этих условиях усвоение знаний, формирование умений и навыков осуществляется в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации. В игре каждый студент приобретает навыки социального взаимодействия, имеющие коллективистскую направленность, направленность на достижение успеха, способность распознавать эмоциональное состояние партнера.

Содержание разработанной развивающей программы строилось в соответствии с учебным планом курса «Английский язык для менеджеров» кафедры иностранных языков Нижегородского института менеджмента и бизнеса. Представим фрагменты системы занятий английским языком, нацеленной на повышение уровня коммуникативной компетентности (см. таблицу).

Цель проведения занятия по иностранному языку как учебной дисциплины – формирование и развитие речевых навыков и умений, усвоение

основных лингвистических единиц и грамматических структур в деятельности и на конкретном материале, максимально приближенном к ситуациям реального делового общения. Это значит, что английский язык выполняет не только дидактическую функцию, но и развивающую. Развивающая работа проводится на всех этапах речевой деятельности студентов. Решая образовательные (коммуникативные) задачи в процессе иноязычной подготовки, студенты решают задачи по развитию коммуникативной компетентности.

Приведем алгоритм занятия английским языком на примере деловой игры «Кандидат. Собеседование при приеме на работу». Каждый студент выбирает подходящую, достойную, на его взгляд, кандидатуру на должность потенциального руководителя фирмы, характеризуя положительные личностные и профессиональные качества, не называя имени. Остальная часть группы должна определить, о ком идет речь, занятие превращается в дискуссию. В конце определяют

Содержание деятельности студентов на занятиях по английскому языку

Компонент	Приоритетные задачи по развитию коммуникативной компетентности	Примеры развивающих занятий
1. Мотивационно-личностный	1. Направленность на взаимодействие (собеседника), позитивное отношение к нему. 2. Направленность на дело, достижение успеха	1. Психорисунок/дискуссия «Мое положение в группе», «Менеджер и его жизнь». 2. Деловая игра «Собеседование при устройстве на работу». 3. Деловая игра-сотрудничество «Переговоры между российской и зарубежной фирмами о совместном производстве оборудования». 4. Дискуссия «Вид оплаты труда в вашей фирме». 5. Прием групповой работы «Займи позицию. За или против рекламы»
2. Эмоциональный	1. Проявление эмпатии в деловом общении. 2. Умеренная реактивная и личностная тревожность	1. Деловая игра «Собеседование при устройстве на работу». 2. Деловая игра-конфликт «Срыв поставки товара». 3. Ситуация деловых переговоров по телефону. 4. Ролевая игра «Менеджер туристического агентства и недовольный услугами клиент»
3. Рефлексивный	Создание условий: – для развития адекватной самооценки; – развития способности оказывать влияние на партнера; – самореализации в общении	1. Деловая игра «Собеседование при устройстве на работу». 2. Индивидуальная и групповая рефлексия в конце занятия. 3. Дискуссии: пребывание в отеле, посещение выставок, заключение контракта, поставка товаров. 4. «Что мне нравится и не нравится в людях» (обоснование собственной точки зрения). 5. Техника рефлексивного слушания
4. Поведенческий	Активность, направленность на содержательный аспект в общении, способность его инициировать и поддерживать	Разыгрывание диалогов на разные темы, например «Внешность. Характер. Эмоции человека», «Встреча в аэропорту партнера по бизнесу»

ся лидеры группы, под руководством которых хотело бы работать большинство участников игры. Далее следует продолжение, второй этап деловой игры – «Собеседование при приеме на работу». Конкретная модель управленческой ситуации найма специалиста: часть группы принимает роль работодателя, заинтересованного в высококвалифицированном специалисте, остальные – соискатели вакантной должности. В итоге проводимое собеседование должно удовлетворить обе стороны. Отрабатывая навыки профессионального общения на английском языке, студенты осознают себя в роли специалиста, достигают взаимопонимания, в ходе диалога находят компромисс, представляя себя на месте другого. Выступая не в привычном для них статусе, студенты раскрепощаются, создается положительная эмоциональная атмосфера занятия, проявляют активность пассивные, замкнутые студенты, что приводит к снижению не только так называемой «языковой», но и реактивной тревожности. Осознание собственной значимости в общении повышает самооценку. Правильная самооценка усиливает мотивацию на достижение успеха в решении заданной задачи. Студенты демонстрируют интерес к совместной деятельности, поэтому стремятся аргументированно высказываться, отстаивать собственную точку зрения, сотрудничать с одноклассниками. Совместная деятельность невозможна без общения, групповое общение – процесс эмоциональный, позволяющий оптимизировать активность каждого студента, самореализоваться в общении, следовательно, возрастает желание высказаться, реагировать на ответ собеседника, формируется направленность в достижении поставленной задачи. Появ-

ляется необходимость учитывать эмоциональное состояние партнера. Деловая игра заканчивается анализом ошибок, положительных моментов, обменом мнениями и впечатлениями.

Разыгрывание диалогов (самостоятельное написание, с недостающими фразами, незаконченные диалоги) на разные темы, например «Знакомство с партнером по бизнесу», деловые телефонные переговоры с иностранными партнерами, обсуждение условий контракта на поставку товара развивают направленность на собеседника и задачу. Студенты думают, что сказать, следовательно, повышается уровень поведенческого компонента: активность и содержательный аспект в общении.

Разработанная программа (система занятий английским языком, успешно проводимая нами в течение двух лет) с использованием диалогически ориентированной методики позволяет создать условия, необходимые для повышения уровня коммуникативной компетентности у студентов – будущих менеджеров, способствует эффективно межличностному деловому общению и взаимодействию.

Примечания

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. № 5. 2003.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 «менеджмент» (квалификация (степень) «бакалавр» от 20 мая 2010 № 544. С. 5–11. URL: <http://www.mnogozakonov.ru/catalog/date/2010/5/20/61194/>
3. Пассов Е. И., Кибирева А. В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и её реализация). СПб.: Златоуст, 2007.

УДК 378.02

Ю. В. Артемова

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ФАКУЛЬТЕТА ЖУРНАЛИСТИКИ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены подходы к определению понятий «конкурентоспособность» и «конкурентоспособность специалиста». Выявлена сущность понятия «конкурентоспособность журналиста». Определены психологические, биопсихологические свойства и социально и профессионально значимые качества личности, необходимые выпускнику факультета журналистики.

The article examines approaches to defining the concepts “competitiveness” and “specialist’s competitiveness”. The author reveals the concept “journalist’s competitiveness” and determines psychological, biopsychological properties and socially and professionally important personal qualities which are essential for a graduate of a faculty of journalism.

Ключевые слова: конкурентоспособность, конкурентоспособность специалиста, конкурентоспособность журналиста, конкурентная среда, профессиональные качества конкурентоспособного журналиста.

Keywords: competitiveness, specialist’s competitiveness, journalist’s competitiveness, competitive environment, professional qualities of a competitive journalist.

Сегодня высшая школа России ориентируется в своем развитии на качественную подготовку специалиста, отвечающую изменениям, происходящим на рынке труда. Возникла необходимость в специалистах совершенно нового типа: инициативных, коммуникативных, имеющих навыки делового общения, владеющих иностранными языками, легко адаптирующихся в новых условиях и т. д.

Пересмотр приоритетов в системе подготовки студентов факультета журналистики определил одну из важнейших целей журналистского образования – подготовку будущих журналистов к самостоятельной творческой профессиональной деятельности как необходимое условие формирования конкурентоспособной личности будущего специалиста в области журналистики.

Однако трудно не согласиться с В. И. Шаповаловым в том, что «общественное сознание пока ещё настороженно воспринимает понятие “конкурентоспособность”, зачастую оно отвергается как неприемлемое для культурного человека» [1]. В обществе прочно укоренился стереотип успешного человека как личности, способной для достижения собственной выгоды идти «любимым пу-

тём». Как ни странно, особенно тесно данный стереотип связан именно с личностью журналиста.

Так, в рамках подготовки к XXVI Всемирному конгрессу Международной федерации журналистов социологи Гэллап Интернэшнл опросили более 55 тысяч респондентов в 60 странах мира. На вопрос «Согласны ли Вы с высказыванием: “Я не доверяю журналистам – они вряд ли говорят правду?”» каждый второй житель на планете (49%) считает, что журналистам нельзя доверять, и только каждый третий (35%) имеет противоположное мнение.

Провозглашение свободы слова стало толчком к началу экономической конкуренции между СМИ. Журналисты конкурируют за право первыми рассказать о социально важном событии, стремясь преподнести его как можно более ярко, неординарно, чтобы способствовать повышению личного рейтинга и корпоративного успеха СМИ в непростой конкурентной борьбе. Профессиональная конкуренция журналиста – это сложный, многоуровневый феномен, объединяющий все сферы журналистской деятельности и требующий от самого журналиста максимальной самореализации себя в профессии.

Между тем современные исследования понятия «конкурентоспособность» ставят под сомнение его стереотипную трактовку как негативно-го качества специалиста.

Термин «конкурентоспособность» как научное понятие появляется в отечественной науке в конце XX в. и до сегодняшнего момента остаётся наименее изученным как в философии, психологии, так и в педагогике.

Наиболее плодотворно проблема конкурентоспособности персонала (дефиниции, роль в управленческой деятельности, социально-психологическая структура, методические основы оценки конкурентоспособности, подходы к подготовке конкурентоспособного специалиста и др.) разрабатывалась в теории менеджмента зарубежными (И. Ансофф, А. Вайсман, Ф. Вудкок, Дж. Грейсон, А. А. Мескон, Т. Санталайнен) и отечественными (В. А. Дятлов, Е. Б. Попова, В. В. Травин, Р. А. Фатхутдинов, В. И. Шаповалов) исследователями.

Её отдельные аспекты в системе высшего профессионального образования нашли отражение в работах В. И. Загвязинского, В. П. Кузовлева, Н. В. Кузьминой, Н. Д. Никандрова, В. М. Монахова, П. Е. Решетникова, А. В. Репринцева, В. А. Сластенина, А. И. Щербакова.

Проблемами профессионального развития и саморазвития конкурентоспособности студентов – будущих специалистов занимались В. И. Андреев, Ю. В. Андреева, В. С. Безрукова, В. Н. Мезинов, О. Мельничук, Л. М. Митина, Ф. Р. Тукта-

ров, Э. Р. Хайруллина, В. И. Шаповалов, А. Яковлева.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что под конкурентоспособностью чаще всего понимается объективная подготовленность и субъективная готовность работника участвовать в конкурентных отношениях, возникающих в трудовой сфере.

В отличие от определения конкурентоспособности, принятого в экономических дисциплинах, Л. М. Митина, Ю. А. Кореляков, Г. В. Шавырина предлагают под конкурентоспособностью понимать «способность максимального расширения собственных возможностей с целью реализации себя лично, профессионально, социально, нравственно» [2].

Е. А. Богдановой [3] «конкурентоспособность» определена как степень развития индивида и его квалификации, то есть качественные характеристики работника.

В. Н. Мезинов определяет конкурентоспособность как «динамическое, системное, многоуровневое личностное образование, обеспечивающее внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром, характеризуется высшим уровнем проявления способностей как возможностей человека для достижения конкурентных преимуществ на каком-либо поприще. Конкурентоспособность формируется в определенных социокультурных условиях, порожденных социальными и культурными традициями, менталитетом и ментальностью народа» [4].

По мнению В. И. Шаповалова, конкурентоспособность – «социально ориентированная система способностей, свойств и качеств личности, характеризующая ее потенциальные возможности в достижении успеха (в учебе, профессиональной и внепрофессиональной жизнедеятельности), определяющая адекватное индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях, обеспечивающая внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром» [5].

В качестве сущностных признаков конкурентоспособности исследователь выделяет: интеллектуальный потенциал, самоактуализацию, адекватную самооценку, самообучение, коммуникабельность, интернальность, нравственный императив, способность принимать ответственные решения, ценностно-ориентированную адекватность, готовность к профессиональному самоопределению.

Конкурентоспособность имеет свои параметры и уровни. Так, на этапе обучения специалистов в профессиональном учебном заведении она прослеживается как показатель качества подготовки [6]. На стадии трудоустройства оно может проявляться как конкурентное преимущество [7] в показателях качества.

Анализируя конкурентоспособность, И. П. Данилов рекомендует выделять следующие её категории: *философскую* как движущую силу общества; *экономическую* как основу существования; *рыночную* как соперничество на рынке; *юридическую* как подтверждающую соответствие законодательству; *социальную* как соответствующую требованиям социального развития организации, страны; *психологическую* как подтверждающую соответствие ожиданиям [8].

Высокий уровень конкурентоспособности, по мнению А. А. Кирсанова, это важнейшее требование учащегося как будущего специалиста, который, по сути, определяет степень его профессиональной компетентности [9].

Среди многих качеств, определяющих конкурентоспособность, В. И. Андреев обоснованно выделяет десять приоритетных: четкость целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, лидерство, стремление к саморазвитию, стрессоустойчивость, стремление к профессиональному росту и высокому качеству продукта труда [10].

Мы рассматриваем конкурентоспособность применительно к выпускнику факультета журналистики и определяем ее как сложное, многоаспектное образование, включающее в себя совокупность личностных и профессиональных качеств, отражающих систему отношений человека к обществу, профессии и самому себе.

Конкурентоспособность журналиста проявляется в скрытой и явной форме и на разных уровнях (межличностном, корпоративном, региональном, российском и международном и т. д.). Конкурентоспособность журналиста зависит от многих факторов и условий: от уровня профессиональной культуры и компетентности, развития личностных и профессиональных качеств, способности к профессиональному росту, стремлению к саморазвитию и наиболее полной самореализации творческого потенциала.

Выявляя сущность данного понятия, обратимся к такой дефиниции, как «конкурентоспособность специалиста».

Исследования показывают, что к качествам, определяющим конкурентоспособность специалиста, относятся гибкость и профессиональная мобильность, умение «презентовать себя»; владение методами решения большого класса профессиональных задач, способность справляться с различными профессиональными проблемами, уверенность в себе, ответственность, ориентация на успех, готовность постоянно обогащать свой опыт [11]. Эти качества формируются под влиянием глубокого интереса к выбранной специальности, определяются профессионализмом преподавателей, производственной практикой, актив-

ностью в самообразовании, скоростью восприятия, понимания и прочного усвоения больших массивов сложно организованного значения.

В акмеологии конкурентоспособность специалиста исследовалась с точки зрения достижения наивысших вершин профессионализма в профессиональной деятельности и творчестве – акме (К. А. Абульханова-Славская, С. А. Анисимов, А. А. Деркач, А. А. Бодалев, Н. В. Кузьмина, Е. А. Климов); исследовались различные аспекты проявления конкурентоспособности специалистов в различных сферах деятельности: руководителя на государственной службе (А. Р. Килба, К. А. Красильникова, И. Л. Лаптева, Н. В. Сотникова), менеджера в коммерческих организациях (О. В. Гладилина, О. Н. Тодорова), педагога (Н. В. Соловьева), преподавателя высшей школы (А. В. Гагарин) и др.

В модели конкурентоспособного специалиста О. Мельничук и А. Яковлевой определяются следующие требования к специалисту [12]: понимание сущности и социальной значимости своей специальности; следование этическим и правовым нормам общества; наличие аксиологических устремлений, т. е. идеалов, ценностей, приоритетов, мотиваций и т. д.; знание законов межличностного общения и умение использовать их на практике; способность принимать решения и нести за них ответственность; наличие чисто человеческих, гуманных побуждений – чувства справедливости, сочувствия, готовности помочь, любви к семье и др.; «непроизводственные» резервы личности – патриотизм, следование законам здорового образа жизни, умение создать благоприятный психологический климат в коллективе, участие в общественной жизни, работоспособность и другие.

Интересной представляется позиция В. И. Андреева, который исследует конкурентоспособность молодых специалистов с точки зрения личностных ключевых особенностей. Главное, по его мнению, чётко определить модель личностной конкурентоспособности будущих специалистов. Конкурентоспособная личность – это личность, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами [13].

С. А. Хазова конкурентоспособность специалиста определяет «как интегративную характеристику, обеспечивающую ему более высокий профессиональный статус, более высокую рейтинговую позицию на соответствующем отраслевом рынке труда, устойчиво высокий спрос на его услуги» [14].

Н. К. Нуриев указывает на то, что конкурентоспособность специалиста зависит от его «воо-

ружённости» информационными технологиями поддержки своих способностей [15].

Задача трудоустройства должна стоять не перед потенциальным выпускником, а перед студентом, который еще находится в процессе обучения и становления как личность и специалист.

О. В. Перезовова выделяет критерии конкурентоспособного студента на современном рынке труда с позиции качества трудовых ресурсов (рабочей силы, персонала) по четырем основным параметрам: профессиональная квалификация, компетентность, уровень знаний; мотивация; культура (ценности, ориентации и уровень развития); поведенческие характеристики (поведение на рынке труда – включает такие компоненты, как четкий план построения карьеры и поиска работы, определенность целей трудоустройства) [16].

Таким образом, конкурентоспособность будущего выпускника во многом определится наличием у него таких качеств, как активность, коммуникабельность, самостоятельность в принятии решений и ответственность за результаты своей работы и работы коллектива.

Конкурентоспособность выпускника определенной ступени высшего профессионального образования может выступить показателем качества его профессиональной подготовки, обеспечивающей готовность к профессиональной деятельности в социуме [17]. Такой подход предполагает уже на этапе профессиональной подготовки формировать механизмы управления собственной карьерой, определяя вектор профессионального становления специалиста и обеспечивая его социальную защищённость в жёсткой конкурентной среде.

Конкурентная среда может быть определена как совокупность всех условий, внешних и внутренних факторов, окружающих личность, влияющих на формирование её конкурентоспособности и стимулирующих потребность к соревнованию, социально активному действию и развитию психологических механизмов конкурентоспособного поведения. Следовательно, чем жёстче конкурентная среда, тем сильнее должна быть развита конкурентоспособность личности для адаптации в данной конкурентной среде.

Предпринятый психолого-педагогический анализ структурных компонентов конкурентоспособного специалиста позволяет выделить социально значимые и профессионально важные качества, психологические и биопсихологические свойства конкурентоспособного журналиста.

К социально значимым и профессионально важным качествам конкурентоспособного журналиста нами отнесены: способность к творческому применению профессиональных знаний в решении практических задач и проблем, творческая смелость как личностная характеристика

и способность к обоснованному риску, высокий уровень мотивации профессиональной деятельности, достижения успеха в ней, приобретение знаний в новых достижениях науки и техники, высокий уровень профессиональной компетенции, оригинальное мировосприятие, активная профессиональная позиция, открытость и коммуникабельность, воля и работоспособность, эмоциональная отзывчивость, целеустремленность и решительность, активность и инициативность, высокий уровень эстетической культуры, креативность.

В системе социально значимых и профессионально важных качеств в особую группу можно выделить комплекс интеллектуально-эвристических умений: умение анализировать, обобщать, абстрагировать, моделировать, прогнозировать, генерировать идеи, воображение, видение противоречий, проблем, способность отказываться от ошибочных идей, критически мыслить; независимость суждений.

К психологическим и биопсихологическим свойствам конкурентоспособного журналиста относятся: воля и чувства, темперамент, психологическая устойчивость, уравновешенность, экстравертность, возрастные особенности, предприимчивость и др.

Модель формируемых качеств конкурентоспособного журналиста представляется нам в виде полифункциональной структуры, включающей в себя ряд взаимосвязанных компонентов и обеспечивающей высокую профессиональную эффективность будущего выпускника факультета журналистики. Нами были выделены следующие компоненты:

1) мотивационно-ценностный, включающий рефлексию студентом собственной системы ценностей, творческое отношение и интерес к будущей профессии, ориентацию на достижение высоких результатов в ней;

2) когнитивный, включающий интеллектуально-познавательные качества личности, творческое мышление, механизмы понимания, осмысления и рефлексии;

3) эмоционально-волевой, в котором представлены нравственная рефлексия, проявление личной ответственности за результаты своей работы и работы коллектива, потребность в самостоятельном преодолении возникающих профессиональных задач;

4) креативно-деятельностный, включающий разнообразные способы творческой деятельности в процессе работы.

Названные выше свойства и качества журналиста не есть статическая и неизменяемая система. В деятельности, особенно в условиях конкуренции, рыночных отношений, данная система постоянно изменяется, те или иные качества ак-

туализируются, образуют сложные комплексы, постоянно изменяя внутренние связи, соотношения.

Формирование конкурентоспособности будущего журналиста в университете должно представлять собой специально организованный педагогический процесс, направленный на развитие личностных и профессиональных качеств, необходимых конкурентоспособному специалисту. Критериями оценки данного процесса выступают сформированность системы ценностных ориентаций, потребность в достижении успеха, способность к самооценке, саморазвитию, самосовершенствованию, способность адаптироваться к новым условиям, умение презентовать себя и результаты своего труда, коммуникативность, способность к творчеству и инновационной деятельности.

Профессиональный потенциал конкурентоспособного журналиста весьма эффективно может формироваться и осуществляться благодаря применению в конкурентной среде новых информационных и педагогических технологий. Особенность этих технологий состоит в том, что они не только позволяют усовершенствовать отраслевые структуры, повышать гибкость при выполнении многих ценных видов деятельности, разрушая тем самым существовавшие прежде стереотипы конкуренции, но создают потенциал для деструкции существующих организаций и структур.

Примечания

1. Шаповалов В. И. Конкурентоспособность специалиста // Высшее образование в России. 2005. № 10. С. 96–97.
2. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие для студентов высш. пед. зав. / Л. М. Митина, Ю. А. Кореляков, Г. В. Шавырина и др.; под ред. Л. М. Митиной. М.: Изд. центр «Академия», 2005. С. 27.
3. Богданова Е. А. Конкурентоспособность работников на предприятии (методологический аспект) // Социологические исследования. 1992. № 11. С. 11–13.
4. Мезинов В. Н. Формирование конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе университета: дис. ... д-ра пед. наук. Елец, 2009. С. 147–148.
5. Там же. С. 96.
6. Анжеловский А. А. Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: монография. Челябинск, 2006; Куряков А. Конкурентоспособность как необходимое условие развития личности // Развитие личности. 2004. № 2. С. 195–207.
7. Шаповалов В. И. Сущностные характеристики конкурентоспособной личности // Наука и образование в условиях модернизации России: материалы 7-й Рос. научн.-метод. конф., 10–11 мая 2006 г. Сочи, 2006.
8. Данилов И. П., Портнов В. П. Конкурентоспособность и конкурентная борьба регионов: проблемы

и пути решения в условиях ВТО: монография. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2009.

9. Кирсанов А. А. Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста. Казань: Изд-во КГТУ, 2000.

10. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1996.

11. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. М., МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. С. 15.

12. Мельничук О., Яковлева А. Модель специалиста // Высшее образование в России. 2000. № 5. С. 19–25.

13. Андреев В. И. Конкурентология: учеб. курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань: Центр инновационных технологий, 2004.

14. Хазова С. А. Показатели конкурентоспособности как критерии профессиональной компетентности специалистов по физической культуре и спорту. URL: <http://www.adygnet.ru/konfer/konfifk2006/soob/3/3Ha-zova.htm>.

15. Нуриев Н. К. Оценка уровня конкурентоспособности специалиста // Высшее образование в России. 2005. № 12. С. 109–113.

16. Перезовова О. В. Модель конкурентоспособного студента как основа системы профессионального обучения будущего менеджера // Актуальные проблемы науки и практики в современном мире: материалы межрегион. научн.-практич. конф. молодых учёных. М., 2009.

17. Адольф В., Степанова И. Конкурентоспособность – показатель качества ВПО // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 77–79.

УДК 378

И. В. Загоскина

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

Статья посвящена проблеме формирования интеллектуальной культуры будущих экономистов. Охарактеризованы этапы формирования интеллектуальной культуры будущих экономистов.

The article is concerned with the matter of developing intellectual culture of future economists. The stages of developing the future economists' intellectual culture are characterized.

Ключевые слова: культура, интеллект, формирование, этапы, интеллектуальная культура, интеллектуальные умения и навыки, самостоятельная работа, саморазвитие.

Keywords: culture, intellect, developing, stages, intellectual culture, intellectual skills and habits, independent work, self-development.

В различных сферах современного общества, в том числе и в педагогике, постоянно происходят преобразования, предъявляются новые требования к подготовке специалистов. Наряду с профессиональными знаниями и умениями большое значение приобретают личностные качества: общая культура, инициативность, способность принимать решения, готовность к приобретению новых знаний. Одной из задач профессионального образования является создание условий для формирования интеллектуального развития студентов. Интеллектуальная культура – важный аспект профессионализма будущего экономиста, так как позволяет осуществлять в будущем продуктивную профессиональную деятельность, является для выпускника гарантией успешности, благополучия и возможности сделать карьеру.

Культура – универсальное понятие, относящееся к любому социальному явлению, к различным явлениям общественной жизни, а также и к характеристике сознания, мышления в целом или каких-то их частей и сторон. Как всякое социальное явление, интеллект также может быть охарактеризован с помощью понятия «культура». Люди наделены интеллектом, существует интеллектуальная жизнь людей, и поэтому, говоря о культуре их интеллекта, мы говорим об их интеллектуальной культуре.

Актуальность проблемы формирования интеллектуальной культуры студентов обусловлена тем, что во время обучения им приходится сталкиваться с большим объёмом информации, который необходимо отобрать, проанализировать,

систематизировать, обобщить, классифицировать и т. п. Важно развивать и мотивировать познавательную активность студентов с момента начала обучения в вузе. Познавательная активность, а особенно творческая, способствует развитию мышления и, стало быть, интеллекта.

Развитие интеллекта, по мнению Э. Клеппарда, «особенно явно проявляется в студенческом возрасте, что полностью опровергает положение о “психической окаменелости” юности и взрослости» [1]. По данным Б. Г. Ананьева, «структура интеллекта динамично меняется на протяжении всего возрастного развития и внутри самого студенческого возраста. Так, в возрасте 18–21 года корреляционная плеяда из разных функций (памяти, мышления, восприятия, внимания) выступает в виде цепочки связей. В студенческом возрасте важную роль играет фактор внимания, но в этот период оно занимает только четвёртое место по числу и мощности корреляционных связей, хотя уровень его концентрации повышается. Устойчивость внимания», – по мнению автора, – «повышается лишь с 22 лет, что говорит о важности целенаправленной работы над организацией внимания студентов в учебном процессе. Развитие мышления тесно связано с развитием памяти. В 18–19 лет отмечается относительная стабилизация мыслительных функций» [2].

Э. А. Щербаков считает, что «интеллект выражает качественную сторону мышления. Интеллект определяется быстротой принятия правильных решений в условиях дефицита или избытка информации. В основе интеллекта, по его мнению, лежат семь свойств ума: счётная способность, речевая гибкость, речевое восприятие, пространственная ориентация, память, способность к рассуждению, быстрота восприятия информации. Чем больше развиты эти качества, тем выше интеллект» [3]. Существуют различные виды мышления: творческое, логическое, диалектическое, критическое и латеральное, которые показывают наивысший уровень развития интеллекта.

Важной задачей профессионального образования является развитие мышления студентов, повышение культуры их умственного труда. «Язык, мышление и культура взаимосвязаны настолько тесно, что практически составляют единое целое, состоящее из этих трёх компонентов, ни один из которых не может функционировать (а следовательно, и существовать) без двух других» [4].

Существует несколько трактовок понятия «интеллектуальная культура»:

– «Интеллектуальная культура – это культура умственного труда, определяющая умение ставить цели познавательной деятельности, планировать её, выполнять познавательные операции

различными способами, работать с источником и оргтехникой» [5].

– Н. М. Капустина, А. А. Харунжев определяют интеллектуальную культуру как «наивысший уровень развития возможностей и способностей человека познавать окружающую его среду, людей, самого себя, науку, общественную, региональную и национальную культуры. Интеллектуальная культура делает личность самостоятельной, самоопределяющейся, творческой, занимающейся самообразованием, умеющей в сложной ситуации сделать выбор путей, приближающих человека к истине» [6].

Становление интеллектуальной культуры может происходить спонтанно: в результате возрастных изменений в интеллектуальной сфере студентов, по мере накопления ими опыта умственного труда, под влиянием изучения различных дисциплин. В современном вузе необходимы оптимальные педагогические условия для формирования интеллектуальной культуры, которые дадут возможность выпускать в будущем из стен вуза культурных людей с высоким уровнем интеллектуальных способностей. Интеллектуальная культура является для выпускника гарантией успешности, благополучия и возможности сделать карьеру.

Интеллектуальная культура не даётся человеку в готовом виде, а формируется в процессе овладения знаниями. Формирование интеллектуальной культуры будущих экономистов должно основываться на умениях и навыках, приобретённых ранее.

Проанализировав Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения (ФГОС-3) высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 Экономика (квалификация (степень) «Бакалавр»), учебный план экономического факультета Вятской государственной сельскохозяйственной академии, мы выявили ряд предметов, имеющих отличие от направления подготовки «Менеджмент»: микро- и макроэкономика, эконометрика, финансы и кредит, мировая экономика, деловое общение, экономика труда, экономика фирмы, экономика отраслевых рынков, история экономики, логистика, экономика общественного сектора, экономика недвижимости, регионалистика, внутрифирменное планирование, организация производства, оценка бизнеса, информационные системы в экономике. Таким образом, выделяя эти предметы, мы выявляем специфику будущих экономистов, отличающую их также и от других специалистов.

Благодаря правильной организации учебного процесса можно создать этапы процесса формирования интеллектуальной культуры. Для решения проблемы данного исследования трансфор-

мируем модель М. С. Кагана [7], который предлагает 5 компонентов деятельности: мотивационный, ориентационный, операционный, энергетический, оценочный. В нашем исследовании выделим следующие этапы (см. табл. 1):

- 1) мотивационный;
- 2) интеллектуально-информационный;
- 3) личностно-деятельностный;
- 4) творческий;
- 5) рефлексивно-оценочный.

Рассмотрим более подробно этапы формирования интеллектуальной культуры будущих экономистов в соответствии с требованиями основных образовательных программ бакалавриата.

На мотивационном этапе основными задачами являются формирование и развитие мотивации к интеллектуальной деятельности, потребности к личностному и профессиональному саморазвитию, умение ставить цели, готовность к продуктивному взаимодействию в образовательном и экономическом процессе, овладение навыками выражения своих мыслей и мнения в межличностном и деловом общении на иностранном языке.

Обучение на мотивационном этапе может осуществляться в формах проблемной лекции, семинара, экскурсии, занятий с использованием ИКТ (электронные презентации).

Преподаватель выполняет побудительную функцию к деятельности, настраивает студентов на ситуацию успеха, поддерживает желание работать, рисует позитивную перспективу в достижении цели.

Результатом мотивационного этапа является формирование мотивации к интеллектуальной деятельности.

На интеллектуально-информационном этапе задачами выступает формирование у студентов целостного образа поставленной проблемы. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению «Экономика» студенты должны научиться выявлять проблемы экономического характера при анализе конкретных ситуаций, анализировать во взаимосвязи экономические явления, использовать источники экономической информации, анализировать и интерпретировать данные отечественной и зарубежной статистики об экономических процессах и явлениях, давать сравнительные характеристики экономических показателей.

На втором этапе формирования интеллектуальной культуры студенты приобретают необходимые им знания по работе с информацией. Большое значение уделяется поисково-исследовательской деятельности студентов. Преподаватель выполняет информационно-координирующую функцию, обеспечивает интеллектуальное подкрепление учебной работы.

Результатом интеллектуально-информационного этапа является понимание и осмысление студентами информации по заданной проблеме.

На личностно-деятельностном этапе задачами являются организация усвоения учебного материала, формирование у студентов интеллектуальных умений: умения управлять вниманием, мотивировать свою деятельность, умения приобретать и перерабатывать информацию (выделять главное, обобщать, сравнивать, конкретизировать, доказывать, опровергать), рационально запоминать и логически осмысливать материал, решать проблемные познавательные задачи, самостоятельно выполнять задания, умение применять полученную информацию, умения оценивать результаты своей деятельности, используя источники экономической информации. Также необходимо научиться использовать иностранный язык в межличностном и профессиональном общении, развивать навыки извлечения необходимой информации из оригинального текста на языке по проблемам экономики и бизнеса.

Основная роль в обучении принадлежит научно-исследовательской и учебно-исследовательской работе. Задания должны быть направлены на формирование интеллектуальных умений. Студенты совместно с преподавателем работают над разработкой, реализацией и апробацией учебного проекта. Руководитель проекта выполняет координирующую функцию.

Результатом личностно-деятельностного этапа является овладение студентами интеллектуальными умениями и навыками.

На творческом этапе основной задачей является формирование действий и приёмов интеллектуальной деятельности. Творческий этап – логическое продолжение личностно-деятельностного этапа, обеспечивающее закрепление приобретённых ранее интеллектуальных умений.

К интеллектуальной деятельности относятся действия, операции и приёмы по планированию, организации и контролю учебной деятельности студентов.

Преподаватель выполняет организационно-координирующую функцию, педагог выступает в роли консультанта и эксперта.

Результатом данного этапа являются сформированные действия, операции и приёмы интеллектуальной деятельности, а также развитые интеллектуальные умения.

На рефлексивно-оценочном этапе задачами являются анализ и оценка проведённой деятельности, рефлексия и оценка приобретённых умений и навыков. Необходимо обратить полученный результат в мотив для дальнейшей интеллектуальной деятельности.

Педагог выполняет оценочно-координирующую функцию. Организация рефлексивно-твор-

Этапы формирования интеллектуальной культуры

Этапы	Педагогические задачи	Деятельность преподавателя	Основные экономические понятия	Организационные формы
1. Мотивационный	Сформировать: – мотив к интеллектуальной деятельности; – потребность к личностному и профессиональному саморазвитию; – умение ставить цели; – готовность к продуктивному взаимодействию в образовательном и экономическом процессе; – навыки выражения своих мыслей и мнения в межличностном и деловом общении на иностранном языке (ФГОС-3)	– Настроить студентов на ситуацию успеха; – поддержать побуждение к работе; – нарисовать позитивную перспективу в достижении цели	– Экономика / Wirtschaft; – труд / Arbeit; – деньги/ Geld; – товар / Ware и т. д.	– Проблемная лекция; – семинар; – экскурсия; – занятия с использованием ИКТ
2. Интеллектуально-информационный	– Сформировать целостный образ поставленной проблемы; – выявлять проблемы экономического характера при анализе конкретных ситуаций; – анализировать во взаимосвязи экономические явления (ФГОС-3); – анализировать и интерпретировать данные отечественной и зарубежной статистики об экономических процессах и явлениях, выявить сравнительные характеристики экономических показателей (ФГОС-3)	– Информационно-координирующая функция преподавателя; – интеллектуальное подкрепление учебной работы	– Рынок / Markt; – рыночная экономика/Marktwirtschaft; – социально-рыночная экономика / soziale Marktwirtschaft; – экономические принципы / ökonomische Prinzipien; – товарное производство / Warenproduktion; – факторы производства / Produktionsfaktoren; – спрос / Angebot; – предложение / Nachfrage и т. д.	– Проблемная лекция; – семинар; – активная поисково-исследовательская деятельность; – занятия с использованием технологии проектного обучения; – занятия с использованием ИКТ; – самостоятельные научно-исследовательские работы
3. Личностно-деятельностный	– Организация усвоения учебного материала; – формирование интеллектуальных умений; – использование экономической информации (ФГОС-3); – формирование навыков самостоятельной работы, самоорганизации и организации выполнения поручений (ФГОС-3); – использовать иностранный язык в межличностном и профессиональном общении (ФГОС-3); – развитие навыков извлечения необходимой информации из оригинального текста на языке по проблемам экономики и бизнеса (ФГОС-3)	– Организация контроля над началом и завершением работы; – обеспечение студентам права выбора заданий	– Безработица / Arbeitslosigkeit; – инфляция / Inflation; – ВВП / VIP; – формы предприятий / Unternehmensformen и т. д.	– Научно-исследовательская работа; – учебно-исследовательская работа
4. Творческий	Формирование действий, приёмов интеллектуальной деятельности	Организационно-координирующая функция	– Реклама / Werbung; – имидж / Image; – менеджмент / Management; – маркетинг / Marketing и т. д.	– Проектная деятельность; – научно-исследовательская работа; – участие в научно-практической конференции
5. Рефлексивно-оценочный	– Анализ, оценка и интерпретация полученных данных; – рефлексия приобретённых умений и навыков; – обратить результат в мотив для интеллектуальной деятельности	Оценочно-координирующая функция		– Творческие задания; – экспертная и групповая оценка

ческого этапа может осуществляться в формах творческих заданий, обсуждений, интервью, анкетирования, экспертной и групповой оценки полученных результатов проектной деятельности.

Результатами рефлексивно-оценочного этапа являются овладение студентами экономическими знаниями; оценка эффективности результатов деятельности; развитие интеллектуальных умений и навыков; формирование интеллектуальной культуры.

Рефлексия должна присутствовать в конце каждого этапа.

Все этапы формирования интеллектуальной культуры взаимосвязаны между собой, отражают специфику будущих экономистов. Формирование интеллектуальной культуры будущих экономистов мы рассматривали в рамках изучения предметов (микро- и макроэкономика, эконометрика, финансы и кредит, мировая экономика, деловое общение, экономика труда, экономика фирмы, экономика отраслевых рынков, история экономики, логистика, экономика общественного сектора, экономика недвижимости, регионалистика, внутрифирменное планирование, организация производства, оценка бизнеса, информационные системы в экономике, иностранный язык), которые включены в учебный план подготовки данных специалистов.

Таким образом, уточним (табл. 2) понятие «интеллектуальная культура», представленное авторами Федерального портала российского образования [8]: интеллектуальная культура будущих экономистов – это культура умственного труда, позволяющая ставить цели, самостоятельно и самоорганизованно планировать её, владеть различными мыслительными приёмами, работать с источниками экономической информации, иметь навыки работы с компьютером как средством управления информацией, работать с информацией в глобальных сетях.

Интеллектуальная культура формируется в процессе изучения многих предметов. Большие возможности для развития интеллектуальной культуры заложены в гуманитарных предметах. Большой интерес в исследовании следует уделить

самообразованию, саморазвитию и самостоятельной работе студентов.

Технология проектного обучения, как и любая технология, требует чёткого алгоритма проведения, представления результатов деятельности. Алгоритм проведения заключается в следующих действиях:

- идентификация проблемы, определение замысла проекта;
- поиск и соединение информации;
- стимулирование обучаемых к самооценке, самоанализу;
- презентация проекта.

В ходе экспериментальной работы по формированию интеллектуальной культуры будущих экономистов в Вятской государственной сельскохозяйственной академии на занятиях по иностранному языку был проведён интегрированный исследовательский проект в качестве альтернативного способа организации учебного материала, который исключает традиционные принципы планирования организации обучения языку. Выбором темы проекта «Сравнительный анализ аграрной продукции Германии и Кировской области» послужила специфика вуза, направление квалификации (степени) бакалавр экономики «Аграрная экономика» в соответствии с учебным планом сельскохозяйственной академии. Студентам изначально был задан мотив к интеллектуальной деятельности, они самостоятельно ставили цели, выявляли проблемы экономического характера, анализируя конкретные ситуации, интерпретировали данные отечественной и зарубежной статистики об экономических явлениях, выявляли сравнительные характеристики экономических показателей.

Студенты работали в двух небольших группах, самостоятельно занимались поиском и обработкой необходимой информации на немецком языке по экономическим проблемам. Материалы об аграрной продукции, производимой в Кировской области, были найдены на родном языке, а затем переведены на немецкий язык.

Результатом работы явилось представление доклада каждой группой и упражнений на понимание информации. Кроме того, на научной студенчес-

Таблица 2

Сравнительный анализ понятия «интеллектуальная культура»

Интеллектуальная культура личности	Интеллектуальная культура будущих экономистов
<ul style="list-style-type: none"> – Планирование деятельности; – выполнение познавательных операций; – работа с источником; – работа с оргтехникой 	<ul style="list-style-type: none"> – Умение ставить цели; – самостоятельное и самоорганизованное планирование деятельности; – владение различными мыслительными приёмами (особенно анализ, синтез, систематизация, интерпретация); – работа с источниками экономической информации; – навыки работы с компьютером как средством управления информацией, работа с информацией в глобальных сетях

кой конференции доклад одной из студенток по данной теме был признан лучшим, где высоко оценили научность и информативность выступления.

Групповая деятельность позволяет научить студентов общению, умению работать в команде, что является одним из основных требований при устройстве на работу современного специалиста. Овладение навыками самостоятельной работы полезно как в изучении иностранного языка, так и других предметов, например, при написании курсовых и дипломных работ.

Применение технологии проектного обучения позволяет также освоить методы самостоятельной работы, самоорганизации и организации, необходимые для развития различных видов мышления, на основе полученных знаний и личного опыта научиться самостоятельно решать поставленные задачи и проблемы, выработать потребности саморазвития. Данная технология является одним из инструментов формирования интеллектуальной культуры.

Таким образом, формирование интеллектуальной культуры способствует не только личностному, но и профессиональному росту по различным критериям: компетентность, активность, креативность, ответственность и т. п. Важно, чтобы каждый выпускник эффективно использовал свой интеллектуальный потенциал.

Примечания

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2003. С. 104.
2. Там же. С. 105.
3. Боловина Т. Э. Активизация интеллектуального развития старших подростков на интегрированных уроках: дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2006. С. 27.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово/Slovo, 2000. С. 39.
5. Федеральный портал «Российское образование». URL: http://www.edu.ru/index.php?page_id=50&op=word&wid=825.
6. Капустина Н. М., Харунжев А. А. Базовая культура личности: метод. рек. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2002. С. 6.
7. Каган М. С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. С. 175–176.
8. Федеральный портал «Российское образование». URL: http://www.edu.ru/index.php?page_id=50&op=word&wid=825.

УДК 378.147.88

О. Н. Большакова

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ВУЗА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлена разработанная автором модель подготовки студентов к самостоятельной творческой, инновационной деятельности, включенную в педагогическую систему вуза, основанную на принципе системного подхода и целостности образовательного процесса. Рассмотрена необходимость подготовки субъектов образовательного процесса вуза: преподавателей и студентов.

This paper presents the author's model of preparing students for independent, creative and innovative activities incorporated in the educational system of the university. The model is based on the principles of system approach and integrity of educational process. The necessity of training the subjects of educational process of high school is stressed.

Ключевые слова: самостоятельность, самопознание, самореализация, творческая активность, педагогическая система, субъекты образовательного процесса.

Keywords: autonomy, self-knowledge, self-actualization, creative activity, teaching system, subjects of educational process.

Формирование гражданского общества, рыночного сектора экономики, процессов регионализации, изменений в сфере занятости, перегруппировки спроса на рабочую силу в пользу отраслей непродуцированной сферы с учетом возрастания потребностей общества к качеству и конкурентоспособности человеческих ресурсов – все это способствует пересмотру традиционных, устаревших подходов к профессиональному образованию молодежи в нашей стране.

На современном этапе развития нашего социума возникает необходимость реализации модели опережающего образования. В подготовке специалистов оно ориентируется, в отличие от традиционного, не столько на конкретную профессиональную деятельность, сколько на формирование готовности к освоению новых знаний, приобретение многофункциональных умений, а также обеспечивает профессиональную мобильность и конкурентоспособность выпускника, отвечающего запросам современного и перспективного рынка труда.

А. А. Вербицкий выделил в исследовании проблем высшего образования следующие тенденции:

– осознание каждого уровня образования как органической составной части системы непрерыв-

ного народного образования, где предполагается преемственность между школой и вузом, вузом и будущей производственной деятельностью студентов;

– индустриализация обучения (т. е. компьютеризация и технологизация);

– переход от информационных форм к активным методам и формам обучения (включая элементы проблемности, научного поиска, использование резервов самостоятельной работы студентов);

– переход от жестко регламентированных, контролируемых, алгоритмизированных способов организации учебного процесса к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым, предполагающим стимуляцию, развитие, организацию самостоятельной творческой деятельности студентов;

– организация взаимодействия студентов и преподавателей как коллективная совместная деятельность с переходом с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента.

Исследуя проблему управления и самоуправления в образовательных системах, А. Н. Атрашенко дает определение системы: «это многоуровневая совокупность взаимосвязанных и целенаправленно взаимодействующих элементов и подсистем, обособленная от внешней среды и взаимодействующая с ней как целое, границы которой задаются пределами управления, отмечает, что «в связи с происходящими процессами гуманизации и демократизации, развитием рыночных отношений в России возникает много вопросов, связанных с самоуправлением и соуправлением в системе образования. Большое значение уделяется управлению и самоуправлению в образовании на государственном уровне» [1]. Так, в Законе РФ «Об образовании», как отмечает А. Н. Атрашенко, важная роль отводится разграничению полномочий между федеральными, национально-региональными, местными органами управления, а также образовательными учреждениями. Система образования характеризует социальную организацию образовательного субъекта, его состав, структуру, назначение, цель, функцию. Исследуя вопрос назначения образовательной системы, ученый отмечает, что она характеризует образовательный субъект с процессуальной стороны, описывает процесс становления личности, процесс создания образовательной среды при помощи педагогических средств, а уровни системы образования накладывают свой отпечаток на образовательные системы, функционирующие на этих уровнях. Так как в системе можно выделить три подсистемы: преобразовательную, вспомогательную и управления, то в системе образования преобразовательная систе-

ма будет образовательной системой, которая включает в себя субъект образования, объект образования и педагогическую систему, являющуюся средством преобразования (образования) личности обучающегося (объекта). В предлагаемой модели определяем педагогическую модель как субъект-субъектные отношения. В отличие от традиционной педагогической модели, где отношения субъект-объектные, педагог прямо воздействует на учащегося, «которого он должен преобразовать, доделать, переделать», субъект-субъектная педагогическая модель нацеливает педагога на создание благоприятной для учащихся образовательной среды. «Перед учителем видоизменяются задачи обучения: ему будет необходимо научить учащегося уметь извлекать знания из создаваемой учителем образовательной среды, то есть давать ему методологические знания, способствовать развитию самостоятельности, исследовательских, управленческих умений» [2]. Далее А. Н. Атрашенко отмечает признак образовательной системы, которым является «преобразование человеком самого себя в процессе образовательной деятельности при помощи педагогической системы, создающей специально организованную среду по формированию личности» [3].

В соответствии с новыми требованиями к высшему профессиональному образованию мы определили следующие исходные принципы, способствующие развитию образовательного процесса вуза:

- принцип непрерывности образования,
- принцип эффективности социального взаимодействия,
- принцип системного подхода,
- принцип целостности образовательного процесса.

Концептуальной основой нашего исследования является формирование у студентов самостоятельной деятельности инновационной направленности на личностной основе как интегративной совокупности интеллектуальных, волевых, эмоциональных качеств личности студентов, способствующих развитию саморегуляции, самоактуализации, самосознанию, профессиональной ответственности, самосовершенствованию, саморазвитию, самоуправлению, самоконтролю, самооценке, обеспечивающих им успешное осуществление дальнейшей профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях становления социума.

Первым концептуальным положением, определяющим содержание нашего исследования, стало усиление взаимосвязи формирования научно-практических умений и теоретических знаний на основе соединения теоретического обучения с потребностями студентов в самостоятельной де-

тельности инновационной направленности, связанной с их личностно-ценностными ориентациями.

Вторым концептуальным положением, определяющим содержание данного исследования, стало расширение возможностей психолого-педагогических воздействий, влияющих на процесс формирования готовности студентов к самостоятельной деятельности инновационной направленности, а именно: формированию качеств личности студентов, способствующих развитию саморегуляции, самоактуализации, самосознанию, профессиональной ответственности, самосовершенствованию, саморазвитию, самоуправлению, самоконтролю, самооценке.

Третьим концептуальным положением являлась проблема развития педагогического самосознания на основе единства научно-методической подготовки, развития собственного опыта научно-исследовательской и педагогической деятельности, а также саморазвития психолого-педагогических качеств личности, способствующих успешной организации подготовки студентов к самостоятельной деятельности инновационной направленности.

Четвертым концептуальным положением стала организация работы по формированию у студентов самостоятельной, творческой деятельности, способствующей подготовке к проявлению инициативы в будущей профессиональной и инновационной деятельности, основанной на принципе системного подхода и целостности образовательного процесса.

На этапе становления нашего вуза (филиала Иркутского государственного университета в городе Братске, основанном в сентябре 1996 г., обозначаемого далее как «Филиал») педагогическая система представляла традиционную систему управления, характерную для постперестроечного периода образовательных учреждений РФ. Главным руководящим лицом являлся директор Филиала, в его подчинении работали: заместитель директора по научной работе, организатор по воспитательной работе и декан факультета очного (и заочного) обучения. На период организации работы Филиала начинали работать кафедры по вновь открываемым специальностям. На период открытия Филиала функционировала одна кафедра по специальности «Юриспруденция». Сейчас Филиал готовит специалистов по 10 специальностям, в том числе: «Психология» и «Социально-культурный сервис и туризм», «Прикладная информатика (в экономике)», «Менеджмент организации», «Реклама», «Коммерция (торговое дело)», «Документоведение и документационное обеспечение управления», «Журналистика», «Связи с общественностью». Численность обучающихся в Филиале студентов составляет

4500–5000 человек. Город Братск достаточно молод, в этом году ему исполнилось 56 лет, и до недавнего времени в городе функционировал один вуз – Братский государственный университет, изначально готовивший специалистов технических специальностей, но со временем открылись и гуманитарные факультеты. Для молодежного города Братска одного вуза стало недостаточно, тем более что местоположение БрГУ (он находится за 30 км от центрального района г. Братска) неудобно для студентов, проживающих в Центральном районе города. Поэтому после 90-х гг. в центре малого промышленного города открываются филиалы вузов, крупных городов. В связи с открытием филиалов вузов возникает необходимость в научных кадрах, которыми город в тот момент не располагал в достаточном количестве. Филиал ИГУ в г. Братске тоже испытывал недостаток в научных кадрах, и сейчас привлекает к преподаванию в вузе, с одновременным обучением в аспирантуре, выпускников нашего вуза. Поэтому вопрос о методической работе с преподавателями нашего Филиала является актуальным, в том числе и по проблеме организации работы по подготовке студентов к самостоятельной деятельности инновационной направленности.

На данный момент важной является проблема подготовки выпускников общеобразовательных учреждений нашего города к обучению в вузе в следующих аспектах. Во-первых, современные требования к учебному плану вуза предполагают большой объем самостоятельной работы студентов, в том числе и контролируемой, до 50% объема учебной работы. Во-вторых, выпускники наших общеобразовательных учреждений в общей массе не подготовлены к самостоятельному обучению в вузе, а творческой исследовательской деятельностью, как правило, занимается небольшой процент школьников – участников научно-практических конференций молодежи. В-третьих, в общеобразовательных учреждениях города редко проводятся уроки-лекции, уроки-семинары, уроки-конференции и т. п., что затрудняет адаптационный период абитуриентов в вузе в новых для них условиях образовательного процесса, где основной формой обучения является лекция и сопутствующие ей семинары, практикумы, лабораторно-практические занятия. Как показали наши исследования, у абитуриентов на недостаточно высоком уровне развиты качества личности, способствующие их готовности к самостоятельной деятельности инновационной направленности.

Исходя из намеченных нами путей организации работы по формированию у студентов самостоятельной, творческой деятельности, способствующей подготовке к проявлению инициативы в будущей профессиональной и инновационной

деятельности, мы провели ряд психолого-педагогических исследований по данной проблеме; определили уровень педагогической подготовки к организации практической работы по обозначенной проблеме; выявили материальные условия и методическую оснащенность вуза, предоставляющие возможность организации работы в данном направлении в условиях малого промышленного города.

Для выявления готовности к самостоятельной творческой, исследовательской деятельности нами проведено психолого-педагогическое исследование студентов, обучающихся по специальности «Психология», составивших экспериментальную группу, и студентов, обучающихся по специальности «Социально-культурный сервис и туризм», составивших контрольную группу, в филиале Иркутского государственного университета в городе Братске. Одновременно выявлена готовность преподавателей вуза к организации работы по формированию у студентов самостоятельной, творческой деятельности, способствующей подготовке к проявлению инициативы в будущей профессиональной и инновационной деятельности.

Совместно со студентами-психологами старших курсов разработали следующие формы организации работы, составляющие модель организации работы по формированию у студентов самостоятельной творческой деятельности, способствующей подготовке к проявлению инициативы в будущей профессиональной и инновационной деятельности:

- комплекс диагностических методик по выявлению уровня развития психологических качеств личности, способствующих успешной подготовке студентов к самостоятельной творческой, исследовательской деятельности;

- психологическая коррекционно-развивающая программа «Позитив»;

- программа службы психолого-педагогического сопровождения (поддержки) студентов в процессе их обучения и профессионализации «Общение»;

- программа «Логос», предусматривающая подготовку молодых и начинающих преподавателей, организацию работы временных творческих групп на кафедрах по проблеме формирования у студентов самостоятельной творческой деятельности, способствующей подготовке к проявлению инициативы в будущей профессиональной и инновационной деятельности;

- творческие лабораторно-исследовательские группы среди студентов при кафедрах вуза;

- методические рекомендации по внедрению в учебный процесс самостоятельных творческих заданий.

Исходя из полученных результатов констатирующего этапа эксперимента, согласно концепту-

альной основе нашего исследования, нами разработана модель организации работы по формированию у студентов самостоятельной творческой деятельности, способствующей подготовке к проявлению инициативы в будущей профессиональной и инновационной деятельности (см. рис. 1).

Созданная модель предполагает два направления работы по усовершенствованию механизма управления работой по формированию у студентов самостоятельной творческой деятельности, способствующей подготовке к проявлению инициативы в будущей профессиональной и инновационной деятельности.

Первое направление – это подготовка педагогических кадров к решению проблемы организации работы по формированию у студентов самостоятельной творческой деятельности, способствующей подготовке к проявлению инициативы в будущей профессиональной и инновационной деятельности. Данное направление включает в себя организацию работы по комплексно-целевой программе «ЛОГОС» (профессиональное совершенствование преподавателей), предусматривающей дифференцированный подход к подготовке педагогических кадров. Преподаватели объединяются в группы: «Школа молодого специалиста и начинающего преподавателя», «Временные творческие коллективы преподавателей при кафедрах», «Научно-исследовательские лаборатории студентов под руководством преподавателей», «Индивидуальное проектирование студентов и преподавателей» (ВКР).

Второе направление – это организация самоуправления студентов. Для решения проблемы самообразовательной деятельности разработана программа службы психолого-педагогического сопровождения (поддержки) студентов в процессе их обучения и профессионализации «ОБЩЕНИЕ» с деятельностью отделов: «Консультант» – лекционно-консультационный отдел по основам самоорганизации учебной деятельности, информационно-аналитический отдел – это газета «Alma-mater», организация работы по ознакомлению с профессией – «Введение в профессию», консультационно-психологический отдел – программа «ПОЗИТИВ», организация эффективно-общения со студентами на сайте «КУРС».

Полученные результаты констатирующего этапа эксперимента по выявлению уровня развития профессиональной ответственности, саморегуляции, самосознания, самоактуализации, самостоятельности, учебной мотивации у студентов-психологов, обучающихся в филиале Иркутского государственного университета в городе Братске, показали необходимость дальнейшей коррекционно-развивающей работы. Для этого исследовательской группой студентов-психологов разработана программа «ПОЗИТИВ», способствующая



Рис. 1. Модель подготовки студентов к самостоятельной деятельности инновационной направленности

психологической коррекции у студентов самостоятельности и профессиональной ответственности. Главной целью программы стало развитие таких качеств личности, как гибкость общения, самоконтроль, самопонимание и межличностное общение, формирование ценностных ориентаций, внешней и внутренней мотивации к получению образования в данной профессиональной деятельности, осознание студентами роли самоактуализации в будущей профессиональной деятельности. Для подбора комплекса диагностических методик и разработки занятий психологической коррекционно-развивающей программы были привлечены студенты-психологи, обучающиеся на старших курсах и участвующие в научно-исследовательской работе лабораторной группы. Кроме развития профессиональных навыков и умений студентов-старшекурсников поисковая работа способствовала развитию навыков самостоятельного поиска и решения проблем в научно-исследовательской деятельности, проявлению творчества.

Исследования готовности студентов-первокурсников к самостоятельной деятельности инновационной направленности показали недостаточно высокие результаты у основной массы абитуриентов вуза. Поэтому следующим шагом нашей опытно-экспериментальной работы было апробирование программы службы психолого-педагогического сопровождения (поддержки) студентов в процессе их обучения и профессионализации «Общение» (по идее Е. П. Криничка) [4]. Работа службы предполагает скорейшую адаптацию студентов к учебно-познавательному процессу и развитие стремления к научно-исследовательской деятельности. Поэтому мы определили работу основных отделов службы:

1. *Лекционно-консультационный отдел по основам самоорганизации учебной деятельности*, действует с целью оказания помощи в самоорганизации учебной деятельности в вузе вновь поступившим студентам.

2. *Информационно-аналитический отдел*, действует с целью успешной адаптации и активизации деятельности студентов в данном вузе.

3. *Отдел организации работы по ознакомлению с профессией*, действует с целью оптимизации интереса к выбранной профессии и становления личности-профессионала согласно современным требованиям мирового сообщества, поэтому нацелен проводить различные формы работы по расширению и углублению знаний о профессии и способах организации ее освоения в вузе.

4. *Консультационный отдел*, действует с целью своевременного выявления студентов с повышенной степенью тревожности и организации психологического комфорта личности в студенческой среде.

5. *Отдел организации эффективного общения со студентами в Интернет*, действует с целью эффективного привлечения студентов вуза к общению для своевременного выявления проблем адаптации в студенческой среде, максимально используя современные средства коммуникации. Создан сайт под названием «КУРС».

Комплексная согласованная работа всех служб вуза, профессорско-преподавательского состава во взаимодействии со студентами, безусловно, способствует активизации учебно-познавательной деятельности студентов с последующим их привлечением к научно-исследовательской деятельности. Предварительно была определена стационарная группа студентов старших курсов, обучающихся по специальности «Психология» и старшекурсников всех имеющихся в вузе специальностей. Такое взаимодействие студентов способствует развитию самостоятельности вновь пришедших в вуз студентов, самоуправления, повышению уровня профессиональной мотивации и творчества. Работа службы психологического сопровождения (поддержки) профессионального становления студентов помогает не только в решении проблемы адаптации и профессионализации, но и в определении основных методов адаптации, разработке методик и программ психологического сопровождения студентов, новых форм организации работы со студентами и преподавателями вуза. Рациональным зерном в работе службы явился метод привлечения старшекурсников к разработке занятий разных форм, анкет, подбору методик диагностирования, созданию сайта, что способствовало их активизации в самоуправлении, развитию творческой поисковой деятельности, а также формированию ответственности, навыков взаимодействия с курсниками, общения со студентами младших курсов, для которых они являлись консультантами-проводниками.

В связи с новым подходом к образованию, преподаванию учебных дисциплин, организации самостоятельной деятельности инновационной направленности со студентами вуза в филиале внедрена авторская программа «ЛОГОС», предусматривающая подготовку молодых и начинающих преподавателей, а также организацию работы временных творческих групп преподавателей на кафедрах по проблеме формирования у студентов вуза самостоятельной деятельности инновационной направленности. Главное назначение программы – это развитие у преподавателей способности к личностному саморазвитию и профессиональному самосовершенствованию. Необходимость осуществления работы по программе в том, что подготовка преподавателей к работе со студентами – это прежде всего комплексный подход, что предусматривает не

только личностное самосовершенствование педагога, но и освоение форм, методов и средств, способствующих эффективной работе со студентами в данном направлении. Для этого мы использовали такие формы работы с преподавателями по организации подготовки студентов к самостоятельной деятельности инновационной направленности:

- семинары-практикумы (школа преподавателя-исследователя);
- психолого-педагогические тренинги;
- работа ВТК (временных творческих коллективов);
- школа молодого и начинающего педагога;
- диагностическая коррекционная работа с педагогами.

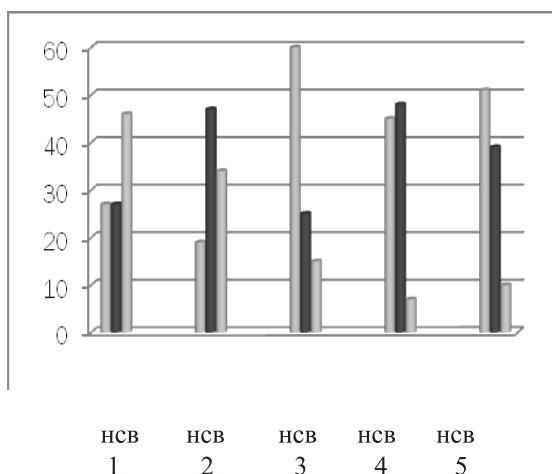
В подтверждение эффективности внедрения программы «ЛОГОС» на рис. 2 представлены результаты работы с преподавателями вуза.

Внедрение в практику работы с преподавателями вуза программы «ЛОГОС» показало положительную динамику профессионально-личностного совершенствования по проблеме организации подготовки студентов к самостоятельной творческой деятельности.

Самостоятельная работа – это средство вовлечения студента в самостоятельную познавательную деятельность, формирующую у него психологическую потребность в систематическом самообразовании, это вид учебного труда, позволяющий целенаправленно формировать и развивать самостоятельность как личностное качество.

Самостоятельная работа на кафедре педагогики и психологии ФБ ИГУ разделена на обязательную и контролируемую, а также по выбору самих студентов. Мы считаем, что рационально разработанные *аудиторные и внеаудиторные формы и виды самостоятельной работы*, их интеграция в единую образовательную систему будут способствовать формированию полноценных знаний, способов умственного труда, творческого мышления, самостоятельности и активности, что, в свою очередь, способствует развитию культуры учебной деятельности и учебного процесса преподавателей и студентов. Автором разработано методическое пособие для преподавателей и студентов «Организация самостоятельной работы студентов». В пособии представлена специфика организации самостоятельной работы студентов в вузе в условиях реализации компетентностной парадигмы образования, а также лично-ориентированного подхода. Методическое пособие содержит характеристику основных форм организации самостоятельной работы студентов в вузе. Интерес представляют предложенные автором разнообразные формы организации и виды СРС и возможность внедрения рейтинговой оценки, позволяющей более объективно подойти к характеристике выполнения студентами самостоятельной творческой работы. Самостоятельная работа студентов в аудиторное время весьма многообразна и может предусматривать: выполнение самостоятельных и контрольных работ; решение задач; работу со спра-

До эксперимента



После эксперимента

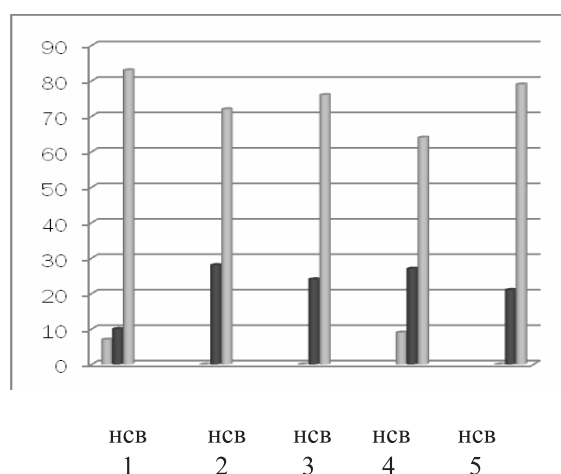


Рис. 2. Показатели уровня готовности преподавателей к организации работы по подготовке студентов к самостоятельной деятельности инновационной направленности (%)

Уровни: н – низкий; с – средний; в – высокий, 1 – интерес к данной деятельности
 2 – осознание необходимости выполнения данных функций, 3 – наличие информации по проблеме организации данной работы, 4 – глубина, прочность, устойчивость организационных знаний и умений по проблеме, 5 – самостоятельность в организации подготовки студентов к данному виду деятельности

вочной и методической литературой; защиту выполненных работ методом проектов; оперативный опрос; собеседование, коллоквиумы; деловые игры, круглые столы; доклады по УИРС; тестирование и т. д. В методическом пособии представлены разработанные и внедренные нами в практику образовательного процесса семинарские занятия и СРС для дисциплин «Педагогика», «Педагогическая психология», «Методика преподавания психологии», «Психология педагогического общения». Эти занятия организованы согласно исследованию В. С. Цетлина, посвященного конкретизации дидактического представления о течении процесса обучения. Он обосновывает три этапа процесса обучения, два из которых входят в так называемую урочную фазу, а третий составляет неурочную фазу. Эти этапы, по утверждению автора, различаются по целям учителя и учащихся, по полноте той системы, в которой выступает фрагмент содержания учебного материала, по характеру его связей с жизненной практикой и по тому, какими средствами на данном этапе осуществляется обучение. Первый этап представляет собой, по утверждению автора, организацию и самоорганизацию применения содержания в учебной практике, деятельность учителя направлена на создание наиболее благоприятных условий для ознакомления учащихся с фрагментом содержания учебного материала. Второй этап подводит учащихся к непосредственному участию в жизни общества путем применения учебных ситуаций, максимально приближенных к жизни: деятельность учителя направлена на усвоение учащимися фрагмента содержания до того уровня, какой необходим, чтобы использовать его в жизни. Наконец, третий этап – это этап организации и самоорганизации применения содержания в самой жизненной практике; деятельность учителя направлена теперь на непосредственное включение учащихся в необходимые для общества и для самой личности, ее полноценной жизни и всестороннего развития формы и виды деятельности. Связь с жизнью на этом этапе носит личностный характер, учащиеся приобретают непосредственный опыт труда и поведения в обществе [5].

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает опыт работы по организации исследовательской деятельности студентов. Прежде всего, это эффективные *формы* организации исследовательской деятельности студентов. К ним мы относим: творческие задания каждому студенту на аудиторных занятиях, привлечение студентов к участию в научно-практических конференциях, работу в лабораторных группах, работу над проектами совместно с производственными, образовательными и социальными организациями. В последнее время заинтересованные в помощи вуза по решению проблем

руководители предприятий сами проявляют инициативу, приглашая наших студентов на практику. Таким образом, формируется благоприятная среда для *работы над проектами совместно с производственными, образовательными и социальными организациями, по их заказу.*

Обосновывая опыт работы по развитию у студентов умений и навыков научно-исследовательской деятельности, проявлению творчества, самостоятельности и инициативы, определяем:

- организация научно-исследовательской и поисковой работы студентов не только на аудиторных занятиях, согласно учебному плану вуза, но и в специально созданных формах, таких как лаборатории при кафедрах, исследовательские кружки при лабораториях, совместная научно-исследовательская работа в творческих группах преподавателей и студентов, активизирует познавательную деятельность;

- для согласованной творческой деятельности необходимо организовывать работу по сплочению исследовательских групп, формированию качеств личности, способствующих выработке навыков совместного творческого труда;

- участие студентов в научно-поисковой, исследовательской деятельности помогает осуществлению задачи формирования самостоятельности, саморегуляции, самоконтроля, профессиональной ответственности, а это способствует проявлению инициативы и самоактуализации в профессиональной деятельности.

Таким образом, организуя работу по подготовке студентов к самостоятельной творческой деятельности, способствующей проявлению инициативы в будущей профессиональной и инновационной деятельности, основанной на принципе системного подхода и целостности образовательного процесса, мы отмечаем существенные изменения психологических показателей в развитии самостоятельности студентов экспериментальной группы, обучающихся по специальности «Психология» (см. таблицу, рис. 3). (В контрольной группе обучаются студенты по специальности «Социально-культурный сервис и туризм».)

Итак, приходим к следующему выводу. Спроектированная нами модель подготовки студентов к самостоятельной творческой деятельности, органично вписанная в педагогическую систему вуза, может быть эффективна при соблюдении принципа системного подхода и целостности образовательного процесса. При этом возрастает возможность формирования личности-профессионала, отвечающей заказу современного социума, то есть самостоятельной, креативной, компетентной, готовой к инновациям. Безусловно, на наш взгляд, одним экспериментальным исследованием проблема подготовки студентов к самостоятельной творческой деятельнос-

Сводная таблица динамики развития самостоятельности студентов до и после эксперимента в контрольной и экспериментальной группах (%)

	Уровни развития	Неустойчивый (низкий)		Активный (средний)		Устойчивый (высокий)	
		1	5	1	5	1	5
Курсы		1	5	1	5	1	5
Группы/эксперимент		до	после	до	после	до	после
ГРУППЫ	Когнитивная сфера						
	Контрольная	24,5	17,7	64	62,5	11,5	19,8
	Экспериментальная	20,8	0	62,5	40,5	16,7	59,5
	Потребностно-мотивационная сфера						
	Контрольная	33,7	45,9	40,1	37,6	26,2	16,5
	Экспериментальная	21,3	6,1	53,2	38,9	25,5	55
	Деятельностно-практическая сфера						
	Контрольная	12,2	0,9	66,8	70,2	21	28,9
	Экспериментальная	14,4	0,2	63,8	40,8	21,8	59

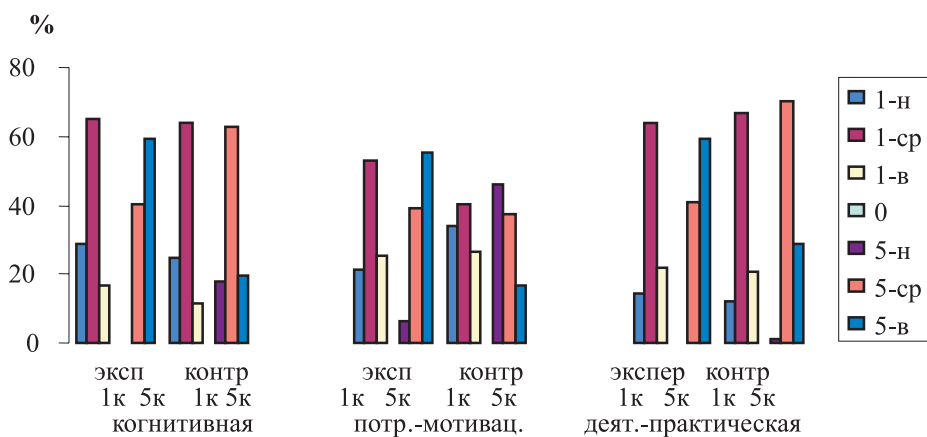


Рис. 3. Динамика развития самостоятельности студентов экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента

ти, способствующей проявлению инициативы в профессиональной сфере, не может быть решена полностью. Это только проект для дальнейшего поиска компромисса в построенной нами иерархии системы педагогического процесса вуза.

Примечания

1. Атращенко А. Н. Управление и самоуправление в образовательных системах: монография. Томск, 2008. С. 3.

2. Там же. С. 42.

3. Там же. С. 43.

4. Кринчик Е. П. Некоторые проблемы профессионального становления студентов на факультете психологии МГУ // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 1. Психология. 2006. № 1. С. 82–89.

5. Педагогика: учеб. пос. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Пед. о-во России, 1998.

УДК 377.169.3

Т. В. Третьякова, А. В. Лейфа

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ НА ОСНОВЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В статье автором описывается модель, которая основывается на теоретическом анализе проблемы формирования толерантности и выявлении основных принципов и средств, использование которых отразится на самом процессе формирования толерантности будущих социальных педагогов на основе этнопедагогического подхода. Основными составляющими модели являются следующие блоки: целевой, содержательный, технологический и аналитико-результативный.

The author describes the model based on the theoretical analysis of the problem of forming students' tolerance. Its cardinal principles are grounded on the basis of ethnopedagogy whose use will influence the process of developing tolerance of future social teachers. The main constituents of the model are: target and content blocks, technological and analytical parts.

Ключевые слова: модель, моделирование, толерантность, социальная педагогика, формирование толерантности, этнопедагогический подход.

Keywords: model, modelling, tolerance, social pedagogics, tolerance forming, ethnopedagogical approach.

Актуальность исследования

Российская Федерация – одно из самых крупных многонациональных государств в мире. На ее территории проживает около 150 этнических групп, каждая из которых характеризуется своей самобытностью, уникальностью, языковым своеобразием. Поэтому проблема толерантности является основой межнациональных отношений, межнациональной интеграции и не может оставаться без внимания.

Несмотря на все реформы, происходящие в России, которые оказывают влияние на социальную сферу общества, реалиями сегодняшнего дня остается наличие межэтнической напряженности, нетерпимости в обществе к представителям различных национальностей и религиозных убеждений. Создание государственных и общественных структур, занимающихся проблемами молодежи и института семьи, способно оказать квалифицированную помощь уязвимым слоям населения в устранении проблемных процессов и явлений в обществе, что подразумевает подготовку квалифицированных кадров – социальных педагогов.

Предметом деятельности социального педагога является проблемная ситуация развития «клиента» социально-педагогической деятельности, которая заключается в ослаблении негативного влияния социальных связей и ближайшего окружения на личность. Включаясь в проблемную ситуацию, социальный педагог принимает активное участие в решении трудных жизненных ситуаций «клиентов» своей профессиональной деятельности, актуализирует личностный потенциал, активно создает целесообразные социальные отношения, формируя тем самым ситуацию преодоления проблемы.

Для выполнения круга профессионально значимых задач социальному педагогу необходимы не только знания, умения и навыки, но и личностно-профессиональные качества [1]. К личностно-профессиональным качествам социального педагога можно отнести: доброжелательность в отношениях с «клиентами», уважение убеждений, ценностей, культуры, нужд, предпочтений ребенка или семьи в целом; эмпатию и терпимость к индивидуальности, интересам и социальным потребностям «клиента».

Сегодня все большее значение приобретает толерантность в профессиональной деятельности социального педагога как одна из основ построения общественных и межличностных отношений. Сущность проявления толерантности заключается: в терпимости по отношению к себе-другому, при работе с детьми и семьями «группы риска»; в уважении мнения «клиента» социально-педагогической деятельности; в умении оценить ситуацию глазами другого; в проявлении доброжелательности; в правильном поведении в спорных ситуациях профессиональной деятельности [2].

Толерантность является важным личностно-профессиональным качеством будущего социального педагога, которое определяет эффективное взаимоотношение с «клиентом» и включает в себя такие ценностные характеристики профессионала, как уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности «клиентов», а также выступает внутренним стержнем социопсихологического бытия, определяющим отношение человека к себе и к окружающему миру и признающим локальную этнокультуру других участников социально-педагогической деятельности.

Формирование толерантности как личностно-качества студентов вызывает интерес у многих исследователей-практиков (А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, А. В. Байбородова, М. И. Рожков, М. А. Ковальчук и др.), поскольку для современного российского общества характерно повышенное внимание к вопросам национальной

культуры. В области образования вопрос о толерантности находит отражение и в законе РФ «Об образовании», где защита национальных культурных традиций в условиях многонационального государства обозначена как одно из приоритетных направлений государственной политики. Частью механизма реализации данных идей является социальный педагог, но для этого необходимо, чтоб у самих социальных педагогов уровень толерантности был достаточно высоким.

Анализ профессиональной подготовки будущих социальных педагогов показал, что в процессе обучения будущих социальных педагогов в вузе больший упор делается на предметы, формирующие профессиональные знания и умения, а дисциплинам, которые могут способствовать формированию личностных качеств, отводится второстепенное место в целостной системе профессиональной подготовки. Малоизученными остаются вопросы формирования толерантности как профессионально важного личностного качества будущего социального педагога, несмотря на изученность различных аспектов толерантности.

Как отмечают многие исследователи (М. Б. Насырова, Г. Ю. Мяшин, В. Ю. Штыкарева, М. Б. Кожанова, В. В. Мирошниченко и др.), важную роль в формировании толерантности как одного из профессионально значимых личностных качеств будущих социальных педагогов играет этнопедагогический подход, как область научных знаний, предмет и средств формирования личности в целом.

В основе этнопедагогического подхода лежат знания, которые представляют собой научный взгляд на явление воспитания и обучения, где анализируются социальные и педагогические процессы, взаимосвязи, взаимодействия, взаимовлияния педагогики и культурных традиций народов. Предметом этнопедагогики как науки является педагогическая культура рода, этносоциума, нации или народности (Г. Н. Волков).

Методологическая ценность этнопедагогического подхода для формирования толерантности будущих социальных педагогов в вузе заключается в том, что данный подход предполагает использование такой совокупности приемов и способов, которая бы учитывала локальную этнокультуру и национальные особенности участников социально-педагогической деятельности, способствовала приобщению к познанию ими чужой культуры, прививала им готовность к взаимодействию с представителями других культур в ходе целенаправленного и последовательного использования всего педагогического потенциала.

Основные результаты и их обсуждение

В качестве метода исследования проблемы формирования толерантности у будущих соци-

альных педагогов в вузе в контексте этнопедагогического подхода нами было выбрано моделирование (Н. М. Амосов, Г. С. Безрукова и др.). Модель представляет собой условный образ объекта, т. е. отражает структуру и функционирование объекта.

Модель представляет собой целостную и динамичную систему взаимообусловленных компонентов, характеризующих основные этапы формирования толерантности будущих социальных педагогов.

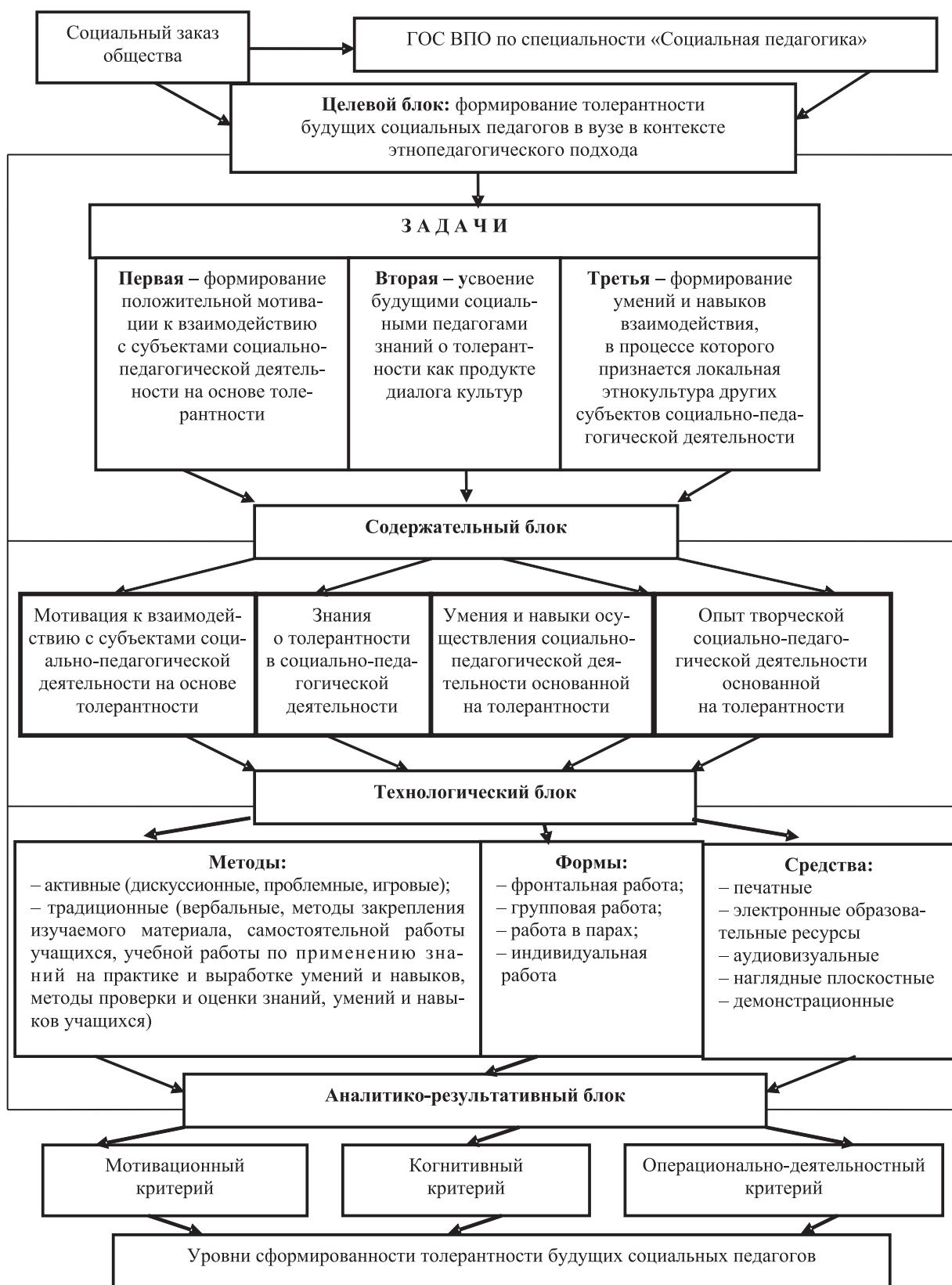
Разработка модели основывается на теоретическом анализе проблемы формирования толерантности и выявлении ведущих принципов и средств, использование которых способствует эффективному формированию толерантности у будущих социальных педагогов в вузе в контексте этнопедагогического подхода. В структурном отношении модель состоит из следующих блоков: целевого, содержательного, технологического, аналитико-результативного (см. рисунок).

Целевой блок модели представлен целью и задачами. Данный блок является важным компонентом модели на подготовительном и начальном этапах деятельности. Цель модели – формирование толерантности будущих социальных педагогов в вузе в контексте этнопедагогического подхода.

Цель реализуется через постановку задач: формирование положительной мотивации к взаимодействию с субъектами социально-педагогической деятельности на основе толерантности; усвоение будущими социальными педагогами знаний о толерантности как продукте диалога культур; формирование умений и навыков взаимодействия, в процессе которого признается локальная этнокультура других субъектов социально-педагогической деятельности.

Содержательный блок модели формирования толерантности будущих социальных педагогов в вузе на основе этнопедагогического подхода включает в себя: мотивацию к взаимодействию с субъектами социально-педагогической деятельности на основе толерантности; знания о толерантности в социально-педагогической деятельности; умения и навыки осуществления социально-педагогической деятельности, основанной на толерантности; опыт творческой социально-педагогической деятельности, основанной на толерантности.

Технологический блок модели формирования толерантности будущих социальных педагогов в контексте этнопедагогического подхода представлен *методами обучения* (активные: дискуссионные, игровые, проблемные; традиционные: вербальные методы, методы закрепления изучаемого материала, методы самостоятельной работы учащихся, методы учебной работы по примене-



Модель формирования толерантности будущих социальных педагогов в вузе на основе этнопедагогического подхода

нию знаний на практике и выработке умений и навыков, методы проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся), *формами организации обучения* (фронтальная работа, групповая работа, работа в парах, индивидуальная работа) и *средствами обучения* (печатные: учебники, учебные пособия, хрестоматии, раздаточный материал; электронные образовательные ресурсы: мультимедийные учебники, сетевые образовательные ресурсы, мультимедийные универсальные энциклопедии; аудиовизуальные: слайды, слайд-фильмы, видеofilьмы образовательные, учебные кинофильмы, учебные фильмы на цифровых носителях; наглядные плоскостные: плакаты, карты настенные, иллюстрации настенные, магнитные доски; демонстрационные: муляжи, макеты, стенды, музыкальные инструменты и костюмы различных этносов).

Обязательным блоком педагогической деятельности, направленной на формирование толерантности будущих социальных педагогов, является **аналитико-результативный блок**. Данный блок включает критерии (мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный) и уровни (низкий, средний и высокий) сформированности толерантности будущих социальных педагогов.

Рассмотренная структура толерантности, а также анализ составляющих процесса формирования толерантности будущих социальных педагогов в вузе в контексте этнопедагогического подхода позволяют нам определить критерии сформированности толерантности будущих со-

циальных педагогов: *мотивационный* (интерес будущего социального педагога к проблеме толерантности; положительная мотивация к формированию толерантности как личностно-профессионального качества, внутреннего стержня социопсихологического бытия, определяющего отношение человека к себе и к окружающему миру; стремление к усвоению социально-педагогических, этнопедагогических знаний; к саморазвитию личностно-профессиональных качеств, к самосовершенствованию; стремление к компенсации слабых звеньев толерантности как черты личности), *когнитивный* (знания о структуре и особенностях проявления толерантности; знания о путях самосовершенствования, построение индивидуальных планов и программ формирования толерантности, способах рефлексии; усвоение знаний о толерантности как продукте диалога культур), *операционально-деятельностный* (определяет активизацию в профессиональной деятельности индивидуально-своеобразной системы умений и навыков взаимодействия, в процессе которого признается локальная этнокультура других людей; отношение, которое проявляется в поведении личности).

Успешная реализация модели формирования толерантности будущих социальных педагогов зависит от педагогических условий. Основываясь на теоретическом анализе проблемы формирования толерантности будущих социальных педагогов в вузе в контексте этнопедагогического подхода, нами были выявлены и обоснованы пе-

Таблица 1

Изменение уровня сформированности толерантности по критериям

Компоненты	Группы	До эксперимента	После Эксперимента	p
		M ± m	M ± m	
Мотивационный	ЭГ	2,7 ± 0,4	3,9 ± 0,3	< 0,05
	Уровень	2 – критический	3 – допустимый	
	КГ	2,8 ± 0,3	3,2 ± 0,3	> 0,05
	Уровень	2 – критический	3 – допустимый	
	p	p > 0,05	p < 0,05	
Когнитивный	ЭГ	2,1 ± 0,3	4,7 ± 0,6	< 0,05
	Уровень	1 – недопустимый	4 – должный	
	КГ	2,1 ± 0,5	3,2 ± 0,7	> 0,05
	Уровень	1 – недопустимый	3 – допустимый	
	p	p > 0,05	p < 0,05	
Операциональный	ЭГ	28,5 ± 4,3	71,0 ± 8,3	< 0,05
	Уровень	1 – низкий	3 – средний	
	КГ	29,5 ± 4,8	38,3 ± 6,7	> 0,05
	Уровень	1 – низкий	3 – средний	
	p	p > 0,05	p < 0,05	
Деятельностный	ЭГ	0,8 ± 0,1	0,4 ± 0,1	< 0,05
	Уровень	1 – низкий	3 – средний	
	КГ	0,8 ± 0,2	0,6 ± 0,1	> 0,05
	Уровень	1 – низкий	3 – средний	
	p	p > 0,05	p < 0,05	

дагогические условия успешной реализации модели формирования толерантности будущих социальных педагогов в контексте этнопедагогического подхода. **Первым педагогическим условием** является интеграция междисциплинарных связей этнопедагогике с дисциплинами профессиональной подготовки будущих социальных педагогов. **Вторым педагогическим условием** выступает изучение учебной дисциплины «Этнопедагогика» с учетом профессиональной подготовки будущих социальных педагогов и региональных особенностей. В качестве **третьего педагогического условия** мы выявили использовали потенциала этнопедагогического подхода во внеаудиторной деятельности будущих социальных педагогов.

Преобразующий эксперимент проводился в виде лонгитюдного исследования в течение четырех лет (6 семестров). В преобразующем эксперименте приняло участие 53 студента специальности «Социальная педагогика» – 2 группы, поступившие в 2006 г., из них 26 студентов составили контрольную группу (КГ) и 27 студентов – экспериментальную группу (ЭГ). Состав ЭГ и КГ был примерно одинаков по количеству, социально-психологическим характеристикам, возрасту и полу.

Преобразующий эксперимент проводился поэтапно. На протяжении всего эксперимента действовали все три условия гипотезы, однако на каждом из его этапов доминировало одно условие.

Результаты, полученные в констатирующем эксперименте, свидетельствовали о несформированности толерантности как в ЭГ, так и в КГ по всем критериям. Учитывая полученные после формирующего эксперимента результаты, можно сделать вывод о том, что уровень сформированности толерантности в ЭГ повысился значительно по сравнению с КГ (см. таблицу).

Таким образом, уровень сформированности толерантности в ЭГ оказался выше, чем в КГ, это стало возможным благодаря педагогическим условиям, способствующим эффективной реализации модели формирования толерантности будущих социальных педагогов в вузе в контексте этнопедагогического подхода.

Примечания

1. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Слостенина. М., 1999. С. 340–346.

2. *Бережнова А. Н.* Этнопедагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав. М., 2007. С. 123–136.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 37.016:81'242

М. С. Давыдова

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ СЛОВЕСНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается проблема развития творческого воображения учащихся на уроке русского языка. Творческое воображение является необходимым условием развития личности современного школьника, совершенствованием его практико-познавательной деятельности. Автор показывает, что средством развития творческого воображения и связной речи школьников становится архитектурный образ. Этот аспект обучения развития связной речи учащихся является инновационным. В качестве примера приводится анализ урока обучения сочинению-описанию по воображению «Каким я вижу город будущего».

The paper dwells on the problem of stimulating pupils' creative imagination at the lessons of speech development. Creative imagination is the necessary condition of developing modern school student's personality and stimulating the practical-cognitive activity. The author shows the architectural image to be a means of developing pupils' creative imagination and coherent speech. This aspect of speech development is innovative. As an example, we analyse a lesson aimed at teaching students to write a descriptive composition on the topic "How I see the city of the future".

Ключевые слова: воображение, творческое воображение, практико-деятельностный процесс, личность школьника, архитектурный образ.

Keywords: imagination, creative imagination, practical activity centered process, pupil's personality, architectural image.

В настоящее время одними из главных задач обучения становятся развитие личности школьника, воспитание эстетического чувства восприятия действительности, формирование уважительного отношения к другим культурам, чувства национального самосознания. За современным обучением признаётся ведущая детерминанта – формирование личности как целостной психической системы. В контексте традиционных подходов к организации обучения ведущим становится развитие речи и мышления, так как именно вербальные процессы глубже отражают развитие личности.

Используя на уроках развития речи архитектурные образы, мы обогащаем духовный мир личности учащихся. Этот аспект нашей методики отличается новизной и ярко выраженной практической направленностью. Мы формируем у учащихся представление об архитектурном пространстве мировой исторической культуры.

На уроках русского языка мы проводим уроки развития речи – обучение сочинению-описанию по воображению. Традиционно работа при обращении к произведениям искусства осуществляется на основе непосредственного восприятия архитектурного памятника, но не менее интересен и эффективен процесс, основанный на развитии творческого воображения и интеллектуальных способностей учащихся. В этом случае происходит развитие образного, ассоциативного мышления и воображения школьников.

Главной задачей урока мы ставим познавательно-практическую деятельность учащихся, которая основывается на предметно-чувственном восприятии. При восприятии мира, архитектурных объектов в сознании человека возникают различные образы-представления. Обращаясь к архитектурным образам на уроках русского языка, учащиеся узнают и выделяют главную роль архитектурных объектов – создание материально-пространственной и предметной среды для человека.

Организация творческой деятельности школьников, ориентированной на познание, создание, преобразование, использование объектов, ситуаций, явлений в новом качестве, находит отражение в компонентном составе (целевой, деятельностный, содержательный, результативный) системы обучения. Работа по развитию творческого воображения возможна на основе личностно-деятельностного взаимодействия учителя и учащихся в процессе организации урока. Немаловажную роль играет принцип современного образования – принцип осуществления межпредметных связей (развитие речи, музыка, технология, математика, история, мировая художественная культура, изобразительное искусство, обществознание и др.) [1].

Воображение имеет важное значение в развитии творческой личности, является основой наглядно-образного мышления. «Воображение – процесс преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на

этой основе новых представлений. Процесс воображения протекает в неразрывной связи с двумя другими психическими процессами – памятью и мышлением. Образы формируются на основе нашего предшествующего опыта, на основе представлений о предметах и явлениях объективной реальности» [2].

Образы воображения воссоздаются только путём переработки сторон имеющихся у человека образов реальной действительности. На уроке происходит своеобразная переработка материала, выражающаяся в восполнении представлений необходимыми деталями, т. е. в процессе воспроизведения речи начинает проявляться деятельность воображения детей.

В качестве примера развития творческого воображения приведём анализ проведённого урока развития речи в 7-м классе – обучение сочинению-описанию по воображению на тему «Каким я вижу город будущего». Покажем, как выстраивается система работы, в процессе которой обучаем учащихся языку и речи. Ближними целями и задачами урока были поставлены следующие: овладение навыком написания сочинения-описания по заданной теме; формирование воображения и образного, ассоциативного мышления; расширение языкового кругозора и знаний учащихся в области искусства архитектуры; продолжение работы по развитию творческого начала в восприятии архитектурных объектов.

Средствами обучения и оборудованием урока явились альбомы с фотографиями городов нашей страны и мира (путеводители по Москве, Киеву и др.), каталоги и рекламные проспекты туристических фирм с описанием и фотографиями мировых столиц (Парижа, Рима, Венеции и др.), рисунки и макеты домов, выполненные учителем и учениками. Была организована выставка альбомов, открыток, книг, рисунков домов будущего.

Открытие темы урока. Вступительное слово учителя. Чтение и обсуждение эпиграфа. Постановка целей и задач урока.

– Сегодня мы попытаемся совершить экскурс в наше будущее, будущее развития страны и науки. Всем хочется знать, что ждёт нас в будущем? Как изменится мир, земля? Какие будут города, архитектурная среда? Давайте вместе подумаем и обсудим ответы на эти вопросы. Итогом нашего урока станет написание сочинения-описания по воображению «Каким я вижу город будущего».

На этапе вербализации впечатлений – чтении и объяснении эпиграфа урока «Под небом голубым есть город золотой...» (Б. Гребенщиков) – мы выделили два непереносимых условия, которые должны помочь нам в создании города будущего.

Город должен быть с незагрязнённой окружающей средой, с чистыми улицами и голубым небом. Мы видим город, в котором будут жить люди с добрым сердцем, отзывчивые на чужие беды.

На начальном этапе урока были поставлены проблемно-нравственные вопросы, которые помогли настроить учащихся на изучение темы урока.

– Что образует архитектурно-пространственную среду города?

– Какое значение имеют архитектурные объекты для людей?

– Какие типы архитектурных сооружений вы знаете?

Учащимся предлагалось заполнить таблицу-карточку на основе данной ниже лексики: изба, автовокзал, амбар, амфитеатр, аббатство, башня, юрта, собор, храм, хижина, городское укрепление, мост, плотина, гостиница, арка, гильдия, клуб, базилика, городище, коттедж, магазин, гумно, детинец, колокольня, архитектура, небоскрёб, мечеть, ратуша, склад, замок, аэропорт, особняк, рынок, монастырь, кремль, башня, ферма, терем, гостинный двор, пирамида, крепость, ипподром (табл. 1).

– Почему так привлекает и завораживает красота архитектурных сооружений? Что особенно притягивает взгляд, когда вы смотрите на старинные постройки?

Таблица 1

Типы архитектурных сооружений

Жилища	Административные и общественные здания	Культовые здания	Фортификационные укрепления	Промышленные и производственные сооружения	Транспортные и инженерно-технические сооружения
Изда Гостиница Коттедж Небоскрёб Обособняк Терем Юрта Хижина	Амфитеатр Клуб Магазин Ратуша Рынок Гостинный двор	Аббатство Базилика Колокольня Мечеть Монастырь Пирамида Собор Храм	Башня Городище Детинец Замок Кремль Крепость Городское укрепление	Амбар Гильдия Гумно Склад Ферма	Автовокзал Арка Архитектура Аэропорт Башня Ипподром Мост Плотина

– Как вы думаете, почему в настоящее время изменилось отношение к охране и восстановлению памятников архитектуры? Выскажите своё мнение по поводу восстановления памятников культуры в России и в вашем городе.

Ключевой вопрос урока – «Каким вы видите город будущего?». Далее определили значение темы урока – главного слова «город».

1. Что такое город? (*Населённый пункт; место, где живут люди.*)

2. Что вам нравится и что не нравится в вашем городе и почему?

3. Хотели бы вы попасть в наш город будущего и почему?

При проведении игры «Четвёртый лишний» мы выяснили, чего не может быть в нашем воображаемом городе.

Прекрасный, мрачный, солнечный, красочный. (Мрачный.) Чистый воздух, много цветов, красивые деревья, грязные улицы. (Грязные улицы.) Высокие дома, пестрая картина, покосившиеся хижины, причудливая архитектура. (Пестрая картина.) Цвет: розовый, бирюзовый, оранжевый, чёрный. (Чёрный.)

На уроке развития речи был привлечён художественный текст. Из текста мы узнали, каким видит город будущего писатель-фантаст. Работа осуществлялась с помощью карточек. Первая карточка включала в себя отрывок из произведения И. Ефремова «ОЛГОЙ-ХОРХОЙ».

Карточка 1

В самом деле, окружающий нас пейзаж казался невероятным сновидением. Отвесные кручи красных скал слева и справа от нас адели настоящим пламенем в лучах заходящего солнца. Глубокая синяя тень разливалась вдоль подножия гор и по дну ущелья, сглаживая мелкие неровности и придавая местности мрачный оттенок. А надо всем этим высилась сплошная стена алого огня, в которой причудливые формы выветривания создавали синие провалы. Из провалов выступали башни, террасы, арки и лестницы, также ярко пылавшие, – целый фантастический город из пламени. Прямо впереди нас, вдали, в ущелье, сходились две стены: левая – огневая, правая – исчерна-синяя. Зрелище было настолько захватывающим, что все мы застыли в невольном молчании.

Задаём вопросы по тексту.

– Подберите заголовки. Определите главную мысль, идею текста.

Была осуществлена работа с терминами архитектуры с помощью «Толково-сочетаемого словаря искусства» [3]: *башня, арка, лестница, терраса*. Учащимся было предложено прочитать статью АРКА в словаре искусства, следуя образцу статьи Толково-сочетаемого словаря, показать сочетательные возможности термина ар-

хитектуры с прилагательными, глаголами. Составить словосочетания со словом арка в качестве главного и в качестве зависимого, проверить получившиеся сочетания по словарю искусства.

– Какими красками передаётся описание этого города?

– С помощью чего автор создаёт образ воображаемого города?

– А вам понравился ли этот город? Почему?

При работе с художественным текстом нам удалось выяснить психическое настроение создателя, автора текста, и наших реципиентов, учащихся.

Далее было определено содержание темы урока «Каким я вижу город будущего» – организация архитектурной среды воображаемого города, выясняли, как учащиеся воспринимают архитектурное пространство города. Школьникам были заданы следующие вопросы.

– Что образует архитектурную среду города? (*Различные здания, сооружения: магазины, театры, музеи, банки, больницы, вокзалы, клубы, школы, институты и т. д.*)

– Какой вы видите свою школу?

Учащимся показываются фотографии школ различных стилевых направлений. (*Школа будущего будет представлять собой красивое двухэтажное здание в стиле классицизма с огромными окнами. Большие плоскости стен постройки будут украшать архитектурный декор. На фасаде сооружения будет висеть табличка с надписью «Добро пожаловать».*)

На этапе творческого круга вопросов учащиеся имели возможность почувствовать себя архитекторами города будущего с помощью приёма перемещения себя в мир иной культуры, т. е. в другие времена и пространство [4]. Упражнение называлось «Почувствуйте себя в другом мире». Учащимся задавались такие вопросы.

– Определите своё местонахождение в городе будущего. Как бы вы себя чувствовали в этой среде?

– Какие бы дома вы построили?

Прежде чем построить свой дом, ребята предлагали выбрать окружающий пейзаж, пожелали, чтобы дом находился за чертой города, определяли стиль постройки.

– Какие строительные материалы вы знаете? Какой материал вы бы использовали для постройки своего дома?

Учащимся предлагалось выбрать из приведённых ниже слов ответы и заполнить таблицу: железо, медь, пенопласт, стекло, керамика, древесина, камень, кирпич, известняк, бетон, пластмасса, мрамор, линолеум, фарфор, фаянс, минеральная вата, торфяные плиты, полимеры, гипсовые блоки, штукатурка, минералы, битум, галька, керамзит, асбестоцемент, гранит (см. табл. 2).

При создании своего города будущего учащиеся отвели роль стремительно развивающейся технике, современным материалам. В результате работы с карточкой выяснилось, что школьники мало знают современные строительные материалы. В основном были названы следующие материалы: *кирпич, стекло, гранит, мрамор, золото, серебро, пластмасса и т. д.*

Учащиеся мечтали о городе с чистой окружающей средой. Ребята отмечали важную роль архитектуры в жизнедеятельности людей, поскольку красота архитектуры помогает людям видеть прекрасное в обыденном, в окружающей нас действительности.

– Какое место города будущего вы хотите описать и почему?

– Какие достопримечательности вам нравятся? Какое впечатление производят? Опишите их архитектурные особенности и отметьте то новое, что привнесли архитекторы города будущего в эти сооружения.

В процессе знакомства с архитектурой города будущего учащиеся выражали своё отношение к архитектурным объектам с использованием коммуникативных стереотипов: *на мой взгляд, я считаю, мне кажется, мне представляется, я думаю, я полагаю и т. п.* Например: *На мой взгляд, данное произведение архитектуры достаточно полно соответствует особенностям планировочной композиции.*

Учащиеся придумывали новые проекты городов и рассказывали о них, рисовали макеты улиц. Учащимся был предложен приём – придумывание собственных метафор, связанных со сферой языка и искусства [5]. Подбирали и объясняли метафорическое значение названий получившихся городов: *дом-дерево, дом-цветок, дом-шар, дом-веер, дом-снежинка, дом-небоскрёб, дом-дворец, дом-шатёр, дом-изба, дом-фонтан и т. д.* Придумывали название для своего города будущего по модели: сущ. + сущ. Р. п. (*Город Солнца, Весны, Цветов и т. д.*); прил. + сущ. (*Фруктовый сад, розовая дельта, золотой холм и т. д.*); сло-

вообразовательная модель по аналогии современных городов (*Снежинск, Апельсиновск, Сладкоград и т. д.*).

Также была проведена «Игра». Предлагалось назвать словосочетание, которое будет отличать город воображаемой реальности, описывать панораму города. Подумайте, а если город будущего будет находиться на морском побережье (*Волнистые, как водоросли, улицы; дома в форме ракушек и т. д.*); на широкой равнине (*Множество в беспорядке разбросанных домиков, похожих на цветы; дом с красивой четырехлепестковой крышей и т. д.*) и др.

Следующим этапом развития вербализации полученных впечатлений явилась подготовка по конструированию текста сочинения.

В качестве творческого задания стало составление собственного варианта плана сочинения-описания и анализ плана, предложенного учителем. Работа над зачином сочинения-описания по воображению осуществлялась устно в порядке обсуждения. Ребята выбирали варианты зачинов сочинения, придумывали свои.

Творческим этапом урока стало написание сочинения-описания на тему «Каким я вижу город будущего», «Я один из архитекторов...»; «Дом, в котором я хотел бы погостить/жить»; выполнение учащимися собственной фантазии, рисунка.

Результатами нашего урока явились: высказывание детьми собственных мыслей, переживаний, рассуждений, ощущение своей сопричастности к архитектурной среде, написание сочинения-описания по воображению. Учащиеся имели возможность проявить активную творческую самостоятельную (исследовательскую) деятельность. Наблюдался повышенный эмоциональный настрой школьников с помощью поиска ответов на проблемные концептуальные вопросы урока. При организации учебной деятельности ребят была создана положительная атмосфера, обеспечивающая логическую и эмоциональную структуру занятия.

Таблица 2

Строительные материалы

Конструкционные	Декоративные	Теплоизоляционные	Акустические	Гидроизоляционные	Вяжущие
<u>Металлические</u>	Древесина	<u>Органические</u>	Асбестоцемент	Битум	Галька
Железо	Камень	Торфяные плиты	Гипсовые блоки	Керамика	Керамзит
Медь	Гранит	<u>Неорганические</u>	Пластмассы	Линолеум	Стекло
<u>Неметаллические</u>	Известняк	Асбестоцемент	Минеральная вата	Минералы	
Бетоны	Мрамор	Минеральная вата	Пластмассы		
Пластмассы	Линолеум	Пенопласт	Полимеры		
Древесина	Керамика		Штукатурка		
Камень	Фарфор				
Песчаник	Фаянс				
Кирпич					

Приведём отрывок детского сочинения.

В каком доме я хотела бы погостить.

Я бы хотела посетить старинный замок, чтобы ощутить атмосферу таинственности.

Древние арки, башни построек всегда впечатляли меня. Созданные из камня, замки кажутся вечными и нерушимыми... Думаю, вряд ли кто отказался бы от предложения погостить в роскошном замке средневековых времён со множеством особо сделанных окон и прочных дверей.

Оказаться среди нерушимых стен – то же, что и побывать в затерянном уголке мифа. (Анна К.)

Проведённый урок отвечал определённым методическим требованиям: отчётливая целенаправленность; систематическая последовательность структуры урока. Восприятие архитектурной среды учащимися происходило через преобразование окружающей действительности на основе произвольного, пространственного воображения и ассоциативного мышления.

Учащиеся, переработав прошлый опыт, вспоминали свои жизненные впечатления, творчески построили свою новую ментальную реальность – воображаемый художественный образ города будущего. А мы, учителя, узнали их чувства, планы и потребности. Воображение школьников позволило пробудить чувствительность к данной фантастической реальности, дало возможность почувствовать все нарушения общей гармонии (различные катаклизмы, нарушения в природно-ландшафтной и архитектурной среде). Дети построили свой мир в соответствии с идеалом, отсюда появлялись фантастические названия городов будущего и др. Сознание обучаемых было включено в иные культурные реалии и ценностные ориентации.

Таким образом, творческое воображение является необходимым условием развития практически-познавательной деятельности школьника. Мы увидели, что особенно важное значение этот психический процесс приобретает при обучении языку и речи, которое обуславливает важность развития творческого воображения на уроках русского языка. Формированию творческого воображения на уроках способствует: предметно-познавательная деятельность урока; использование наглядно-образных средств урока; включение в процесс заданий, стимулирующих деятельность воображения, постановка проблемно-нравственных вопросов, требующих от учащихся предельного внимания. В творчестве осуществляется самораскрытие личности каждого ребёнка.

Примечания

1. Сычугова А. П. Обучение речи: культуроведческий подход: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед.; под ред. А. А. Ходяковой. Киров, 2008. С. 39; 86–89; 103; 198.

2. Маклаков А. Г. Общая психология: учеб. для вузов. СПб., 2008. С. 284–290.

3. Сычугова А. П. Словарь искусства: семантико-функциональный толково-сочетаемый словарь искусства: живопись, графика, скульптура, архитектура. Киров, 2008. С. 26.

4. Сычугова А. П. Обучение речи: культуроведческий подход.

5. Там же. С. 103.

УДК 842

Ю. В. Машкина

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ*

Статья посвящена проблеме применения информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам, в освоении грамматического аспекта речи, в частности. В статье рассматривается возможность использования компьютерных технологий для формирования грамматических навыков иноязычной речи; определяются основные лингвометодические задачи, которые призван решать компьютер.

The article deals with the issues of using computer technologies in foreign language teaching and, precisely, with learning grammar. It describes the possibility of computer assisted grammar learning and formulates the main methodological goals for the computer to solve.

Ключевые слова: грамматика, информационно-коммуникационные технологии, методика обучения иностранным языкам, мультимедийные программы.

Keywords: grammar, CALL, methods of foreign language teaching, computer technologies.

Возможность применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении иностранному языку (ИЯ) широко обсуждается в научных кругах, является объектом пристального внимания как методистов, преподавателей, студентов, так и лиц, заинтересованных в качественном изучении языка самостоятельно или в режиме дистанционного обучения.

Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении иноязычной грамма-

* Статья подготовлена в ходе выполнения НИР «Методическая концепция информатизации обучения иностранному языку и ее реализация посредством мультимедийных технологий» при финансовой поддержке федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2010 гг. Проект реализуется в рамках Научно-образовательного центра мультимедийных технологий обучения иностранным языкам ГОУ ВПО НГЛУ. Подробная информация о деятельности Центра доступна по адресу: www.call.lunn.ru

тике как воплощению логических схем и ментального членения действительности народа-носителя языка следует подвергать тщательному анализу в целях поиска оптимальных стратегий, конкретных приемов и форм обучения [1]. Вслед за Е. С. Полат полагаем: необходимо определиться, «для решения каких дидактических задач в практике обучения иностранным языкам могут оказаться полезными ресурсы и услуги, которые предоставляет всемирная сеть» и в целом ИКТ [2].

Представленная статья посвящена рассмотрению задач обучения грамматической стороне речи, возможностям применения информационных технологий для их решения.

В методике преподавания иностранного языка отсутствует единый универсальный метод. Необходимо сочетать и комбинировать различные методы обучения в зависимости от целей, условий обучения и других факторов. Предпочтение отдаётся обучению на основе личностно-ориентированных технологий. Они стимулируют творческую активность обучаемых, повышают их мотивацию к изучению языка. Содержание обучения языку ориентировано на формирование и развитие всех компонентов коммуникативной компетенции. Грамматическая компетенция базируется на системе речевых навыков и умений, на знаниях о грамматическом строе языка. Грамматические навыки и умения занимают ведущее место в процессе приобретения способности к коммуникации. Объем часов для формирования и совершенствования грамматических навыков и умений ни в коей мере нельзя считать достаточным. Возникает вопрос об охвате всех обучающихся контролем по выполнению грамматических упражнений. Проблема особенно остро встает при организации заочной формы обучения.

Роль и место грамматики в процессе обучения языку часто меняется под воздействием ряда факторов: а) эволюции теории лингвистики; б) практических результатов в обучении ИЯ; в) государственной политики в области образования.

Сегодня наблюдаем существование двух противоречивых тенденций: с одной стороны, сокращение часов на обучение грамматике, с другой – сохранение её доминирующей роли в порождении высказываний. Грамматика напрямую сказывается на практическом владении языком. Большинство исследователей отмечают необходимость применять подход к обучению грамматической стороне речи, который представляет «золотую середину» [3]. Подход должен стать альтернативой существующим тенденциям. Он призван повысить эффективность усвоения грамматической системы языка. Вся работа над грамматикой должна быть направлена: а) на достижение практи-

ческой цели в овладении языком; б) развитие способности к коммуникации на языке. При формировании коммуникативной компетенции и, в частности, ее составляющей – языковой и речевой компетенции, требуется а) уделять внимание формальной стороне грамматического навыка, отвечающей за правильное построение структуры предложения согласно нормам языка; б) функциональной стороне, обуславливающей функционирование грамматической формы в речи адекватно поставленным коммуникативным задачам.

Развитие когнитивной лингвистики и психологии, обращение к когнитивным процессам при овладении иностранным языком определили становление когнитивного (концептуального) подхода к преподаванию грамматики.

Грамматика рассматривается как морфосинтаксическая система языка. Обучение ей направлено на ознакомление с функциями и свойствами элементов, составляющих эту систему. Если знания говорящего на языке интуитивны и приобретены в процессе сложной когнитивной деятельности, то «обучение грамматике вписывается в рамки коммуникативного подхода, предполагающего, что усвоение грамматики иностранного языка происходит в процессе решения коммуникативных задач, т. е. при употреблении форм в речи» (Е. Р. Поршнева, О. В. Спиридонова) [4].

Важнейшей задачей в обучении грамматике является не передача знаний о грамматическом строе языка, а формирование навыков и умений, «выявление и осознание, одновременно индуктивно и дедуктивно, грамматических концептов и их нюансов, а также способов их кодировки носителями языка в морфосинтаксических формах» [5].

Построение лингвистических представлений, формирование грамматических концептов обучаемого не зависят от вводимых преподавателем описаний грамматической системы языка. Они обеспечиваются когнитивной деятельностью самого обучаемого. В этом случае становится бесспорной необходимость задействования всех стратегий построения грамматических представлений учащегося: когнитивных, метакогнитивных, социоаффективных. Такой подход предполагает анализ обширного текстового материала, выдвижение гипотез, подтверждение или опровержение их, выдвижение новых, финальное обобщение, выраженное в виде схемы или правила [6]. Пошаговый алгоритм предъявления, с одной стороны, и освоения – с другой, грамматического материала отсылает нас для решения этих задач напрямую к использованию информационно-коммуникативных технологий.

Компьютер можно рассматривать как важное «средство технической поддержки учебного процесса», как «устройство, способное выполнять

педагогические функции и несущее в себе конкретные знания и передающее эти знания в процессе диалога с обучаемым» [7]. Особое значение приобретают в данном контексте компьютерные программы индивидуализированного обучения языкам. Они позволяют перевести деятельность по формированию навыков в режим самостоятельной работы. Освободившееся аудиторное время можно использовать для формирования речевых умений. Большинство исследователей в области обучения грамматике на основе ИКТ сходятся во мнении, что «эффективность овладения грамматическими категориями можно значительно повысить путем использования современных компьютерных мультимедийных программ» [8]. К их достоинствам относятся: а) наглядность представления изучаемого материала; б) быстрая обратная связь, т. е. реакция компьютера на правильный или неправильный ответ обучаемого; в) наличие в программах грамматических справочников, позволяющих получать дополнительную информацию для работы над учебным материалом, для подготовки ответа на задание компьютера; г) индивидуализация обучения; д) оперирование большими объемами информации; е) комплексное мультисенсорное воздействие на восприятие путём использования текста, звука, мультимедии, видео; ж) неограниченное количество обращений к заданиям.

Обучающие программы по грамматике должны решать обозначенные выше дидактико-методические задачи. Кроме того, они выполняют информационную и тренировочную функции, состоят из нескольких блоков.

Так, информационный блок программы предполагает наличие справочных материалов [9]. Это могут быть грамматические справочники разной степени детализации и разного объема. Каждая разновидность справочника рассчитана на определенную категорию пользователей, не привязана к какому-то конкретному курсу. Справочник по грамматике может быть полным. Его пользователями, как правило, являются: а) учащиеся школ и гимназий с углубленным изучением иностранного языка; б) студенты языковых вузов; в) желающие самостоятельно усовершенствовать знания в области грамматики. Универсальность справочного материала в обучающей программе не всегда является ее достоинством. Объяснение грамматического материала логичнее и эффективнее проводить на лексике, изучаемой в текущем тематическом блоке.

В программе может быть предусмотрен и краткий справочный материал, предназначенный для оперативной работы по конкретной теме или серии тем. В учебный процесс включается краткий грамматический справочник в виде «бегущей строки».

Второй блок – тренировочный. Он включает систему упражнений. Такие упражнения позволяют: а) формировать рецептивные грамматические навыки чтения и аудирования; б) формировать продуктивные грамматические навыки (письменная речь); в) контролировать уровень сформированности грамматических навыков на основе тестовых программ, встраиваемых в обучающие программы; г) оказывать обучаемому справочно-информационную поддержку, извлекая необходимую информацию из автоматизированных справочников по грамматике, включать системы обнаружения грамматических ошибок на морфологическом и синтаксическом уровнях [10].

Система упражнений, принятая в программе, обеспечивает: а) формирование формальных навыков оперирования грамматическими формами; б) развитие умений, связанных с правильным употреблением изучаемых грамматических явлений. Мультимедийные средства обучения грамматике должны при этом обеспечивать интерактивность работы с обучающимся, предоставлять ему обратную реакцию на выполненное задание, контролировать его учебную деятельность и управлять ей.

Значимым, по нашему мнению, остается отбор учебного материала. Нет необходимости повторять в электронном виде текст печатного пособия или учебника, на основе которого разрабатывается курс. Курс сводится, как правило, к заданиям, способствующим усвоению материала программы, учебника на разных уровнях.

Процесс создания мультимедийных обучающих программ по грамматике включает следующие этапы:

- 1) разделение предложенного курса на определенное число тем и подтем;
- 2) отбор для каждой темы или подтемы вполне конкретного грамматического материала;
- 3) создание для каждой темы или подтемы набора сценариев, в рамках которых будут закрепляться грамматические правила;
- 4) подбор в соответствии со сценариями необходимых текстов, аудио- и видеоматериалов;
- 5) программирование сценариев [11].

Проблема разработки и внедрения компьютерных средств обучения иностранному языку в последние годы находится в центре внимания. Она входит в число наиболее актуальных направлений научной и методической деятельности вузов [12]. Существует большое количество программ обучения грамматике английского языка, систем и компьютерных учебников по языку, имеющих в своем составе разделы «Грамматика». Накопленный к настоящему времени опыт показывает, что несистемное применение ИКТ не раскрывает их потенциал в полной мере по ряду причин [13]. Назовем ниже эти причины.

Во-первых, большинство из разработанных мультимедийных продуктов являются «безадресными» [14], т. е. не учитывают цели обучения ИЯ в конкретном типе учебного заведения (школа, вуз и т. д.), не включают требуемый программой и Госстандартом учебный материал в реальный учебный процесс.

Во-вторых, имеющиеся программы, как правило, предполагают работу в режиме самоучителя (без обратной связи с преподавателем).

В-третьих, подавляющее большинство программных средств обучения иностранному языку не адаптируемы, т. е. материалы, включенные в них, не подлежат редактированию. Их содержание поэтому не может быть согласовано с требованиями рабочей программы и учебного плана.

В-четвертых, мультимедийные программы часто не учитывают базовые принципы методики обучения иностранному языку, не принимают во внимание природу формирования иноязычных навыков и умений. Это не позволяет достичь цели обучения в полном объеме.

В-пятых, имеющиеся учебные программы не предусматривают интеграции мультимедийных средств обучения в учебный процесс.

Опираясь на положения технического и эргономического оформления, методики работы, можно сделать вывод: на данный момент не существует универсального, оптимального с точки зрения структуры и содержания мультимедийного комплекса. Проблема его создания заключается в более полном использовании возможностей компьютера, выступающего в роли обучающего. Этот факт расценивают по-разному – от абсолютного отрицания до утверждения, что ЭВМ могут быть переданы все основные и вспомогательные функции обучающего. Существует мнение, что компьютер, осуществляя ряд функций обучающего, не сможет полностью заменить преподавателя. Причина такого положения кроется в следующем: 1) на компьютере нельзя полностью имитировать аспекты деятельности преподавателя, которые связаны с его воспитательными функциями; 2) преподаватель по сравнению с компьютером лучше отслеживает причины допущения студентами тех или иных ошибок, проводит их систематизацию и разрабатывает программу по их коррекции [15]; 3) целью обучения на современном этапе является развитие способности иноязычного общения; воспроизведение процесса коммуникации в рамках человеко-машинного взаимодействия в настоящее время остается маловероятным. Продолжая эту мысль, В. Дику критически оценивает бесконтрольное использование компьютера и интернет-ресурсов. Он предполагает, что «процесс обучения может быть ограничен лишь формированием навыков

чтения и письма и возвратом к элементарному грамматическому анализу» [16].

Принимая во внимание многие спорные вопросы, мы убеждены все-таки в высоком обучающем потенциале применения ИКТ в усвоении грамматического аспекта изучаемого языка. Роль преподавателя в обучении иностранному языку в большей степени связана с развитием умений в видах речевой деятельности, в то время как работа по формированию грамматических навыков на основе языковых и условно-речевых упражнений может быть организована с применением обучающих программ. Такое применение может стать эффективным при условии, что обучающая программа ориентирована на задачи обучения грамматике в конкретных условиях обучения, реализует в себе научную концепцию их решения. В основе концепции должны лежать лингводидактические и психологические закономерности овладения грамматической стороной речи. Ее дидактико-методическим воплощением станет технология обучения, реализующая в системе упражнений методические принципы, стратегии, способы, приемы и формы на основе ИКТ. Данная научная концепция будет более подробно рассмотрена в следующих статьях.

Примечания

1. Гриценко Е. С., Шамов А. Н., Александров К. В. Системный подход к информатизации иноязычного образования // Высшее образование в России. 2010. № 11. С. 131–137.
2. Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 2. С. 14–19.
3. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М.: Изд-во Московского университета, 1989; Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество: избранные труды. М.: Изд-во «Лабиринт», 1998; Леонтьев А. А. Исследование грамматики // Основы теории речевой деятельности. М., 1974.
4. Поршнева Е. Р., Спиридонова О. В. Грамматические концепты и способы их построения при изучении иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2008. № 6. С. 73–77.
5. Strauss S., Lee J., Abn K. Applying Conceptual Grammar to Advanced-Level Language Teaching: The Case of Two Completive Constructions in Korean // The Modern Language Journal. 2006. V. 90. № 2. С. 185–209.
6. Поршнева Е. Р., Спиридонова О. В. Указ. соч. С. 73–77.
7. Zubov A. V., Zubova I. I. Информационные технологии в лингвистике: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2004.
8. Zubov A. V. Лингвометодические аспекты построения автоматизированных учебных курсов по языкам // Методика обучения иностранным языкам. Романское и германское языкознание. Вып. 4. Минск, 1989. С. 31–35.
9. Полат Е. С., Петров А. Е., Аксенов Ю. В. Особенности организации учебного материала для системы дистанционного обучения на базе компьютерных телекоммуникаций // Дистанционное обучение: учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. М.: ВЛАДОС, 1998.

10. Зубов А. В. Указ. соч.
11. Полат Е. С. Указ. соч.
12. Гриценко Е. С., Шапов А. Н., Александров К. В. Указ. соч.
13. Там же.
14. Александров К. В. Мультимедийный комплекс как средство обучения иноязычной лексике: теория и практика: монография. Н. Новгород: НГЛУ, 2010.
15. Полат Е. С. Указ. соч.; Higgins J. The Computer and Grammar Teaching in Leech G. and Candlin N. L. Computers in English Language Teaching and Research. London: Longman, 1989. P. 31–45.
16. Decoo W. On the Mortality of Language Learning Method s// 2001. Available at: <http://web.archive.org/web/20080208190123/webh01.ua.ac.be/didascaliamortality.htm>

УДК 91(072)

Е. А. Нестерова

ПРОЦЕССУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ И ЭКОЛОГИИ СВОЕГО КРАЯ (НА ПРИМЕРЕ КОЛЬЧУГИНСКОГО РАЙОНА)

В статье рассмотрен процесс развития исследовательской компетентности. Выделены основные составляющие исследовательской компетентности исходя из существующих подходов к определению понятий «компетентность» и «компетенция». Изучены и структурированы формы и методы развития исследовательской компетентности.

This article describes the development of research competence. The main components of research competence, based on existing approaches to the definitions of “competency” and “competence”, are characterized as well as the forms and methods of development of research competence.

Ключевые слова: компетентностный подход, исследовательская компетентность, мотивационная компетенция, информационно-познавательная компетенция, ценностно-нормативная компетенция, коммуникативная компетенция, практико-созидательная компетенция, исследовательская работа, экспедиция.

Keywords: competence approach, research competence, motivational competence, information and cognitive competence, value-regulatory competence, communicative competence, practical-creative competence, research, expedition.

Актуальность развития исследовательской компетентности обусловлена тем, что происходящая в последнее время переориентация оценки результатов образования с понятий «знания», «умения» и «навыки» на понятия «компетентность» и «компетенция» звучит призывом к организации образовательного процесса на основе

компетентностного подхода. Компетентностный подход в данном случае рассматривается с позиции культурологического подхода, а «культура является высшим проявлением человеческой образованности и компетентности» [1], при этом компетентностный подход находится «в отношении дополнительности к культурологическому» [2]. В связи с этим, исследовательская компетентность является условием развития культурного человека, владеющего системой ценностей, алгоритмов познания и поведения, способного к творчеству в изменяющихся условиях. Следовательно, на современном этапе существует необходимость разработки форм и методов развития компетентности учащихся, в частности исследовательской компетентности.

Исследовательскую компетентность в данном случае можно определить на основании исследований И. А. Зимней как совокупность личных качеств человека (компетенций), приобретенных в ходе исследовательской деятельности [3]. Исследовательская компетентность – это совокупность качеств личности, которые предполагают владение соответствующими компетенциями, включающее личностное отношение к ней и предмету деятельности, а также опыт исследовательской деятельности. При этом исследовательская компетенция – это опыт успешного осуществления исследовательской деятельности и готовность повторить данную деятельность в ситуации неопределенности.

Основываясь на исследованиях Н. Ф. Винокуровой, можно утверждать, что исследовательская компетентность – это владение следующими компетенциями: *мотивационной, информационно-познавательной, ценностно-нормативной, коммуникативной, практико-созидательной* [4], так как именно они необходимы для осуществления исследовательской деятельности.

Процессуально-технологический компонент развития исследовательской компетентности представляет собой последовательный процесс, включающий три фазы, предполагающий развитие исследовательской компетентности учащихся посредством применения различных видов исследовательских работ и экспедиций.

На основании исследований Н. В. Бородиной, Д. Г. Мирошина нами были выделены фазы развития исследовательской компетентности:

первая фаза формирования потребности в исследовательской деятельности,

вторая фаза стимулирования развития исследовательской компетентности,

третья фаза активизации исследовательской компетентности.

Поясним выявленную нами специфику каждой фазы развития исследовательской компетентности.

Фаза формирования потребности в исследовательской деятельности предполагает формирование и развитие у учащихся навыков осуществления научного исследования. Учащиеся получают представление о научном способе познания действительности, основных видах исследовательских работ, этапах осуществления исследовательской деятельности, методологии научного творчества, оформлении научно-исследовательских работ, представлении и защите завершённой исследовательской работы. Исследовательская работа в данном случае рассматривается как научно-исследовательская деятельность школьников и естественно предполагает исследовательский характер выполняемой работы, подразумевающей самостоятельное решение проблемы, пусть и несложной. Развитие исследовательской компетентности происходит посредством выполнения учащимися исследовательских работ реферативного плана, по сбору материала, описательного плана. Заканчивается фаза мотивационной экспедицией.

Практико-созидательная компетенция развивается посредством наблюдения, описания, проектирования, формирования вариантов своей деятельности; применения различных методик по определению оптимального варианта; самостоятельная природосообразная деятельность отсутствует. Целесообразно использовать задания и исследовательские работы реферативного плана, по сбору материала, описательного плана, обеспечивающие эмоциональную привлекательность культурно-географических объектов, раскрывающие особенности природы, чувства, впечатления, эмоции, возникающие при изучении природных, общественных, исторических и культурологических процессов и явлений.

Личностный поиск опирается на понятие «надо», познавательный интерес, исследовательская, коммуникативная деятельность эпизодична и малоустойчива. Уровень рефлексии и самоанализа низкий либо отсутствует. Мотив деятельности задается учителем. *Мотивационная компетенция* развивается посредством методов разного познания – создание рисунков, плакатов, буклетов, видеофильмов, презентаций.

Ученик на данной фазе «принимает» цели и мотивы, план природосообразной деятельности. *Информационно-познавательная компетенция* развивается посредством воспроизведения по образцу учителя следующих видов деятельности: формулировки цели проекта, задач; использование различных источников для сбора информации, анализа этой информации.

Таким образом, учащиеся знакомятся с общими алгоритмами рационального построения действий и их последовательности, формируется умение планирования, пользования справочной

литературой, умения распределения ролей при коллективной организации деятельности и т. д.

Взаимодействие с природными объектами учащимися воспринимается в контексте удовлетворения прагматических потребностей личности, отсутствует ценностное отношение. *Ценностно-нормативная компетенция* развивается посредством экскурсий, экспедиции в реальное окружение личности – ландшафт как социоприродную действительность, которая выступает источником, объектом переживания.

Коммуникативная деятельность выражена слабо. Диалогические отношения характеризуются размежеванием индивидуальности, «материализацией» монолога, осознанием ценности диалога. Развитие *коммуникативной компетенции* происходит посредством мотивационного, самопрезентирующего диалогов. Исследовательская работа может проводиться как индивидуально, так и в группе. Следует добиваться того, чтобы в группе всячески поддерживалась инициатива любого участника. В процессе коллективной работы над исследованием формируются такие качества личности, как умение работать в коллективе, брать на себя ответственность за выбранное решение, анализировать результаты деятельности, чувствовать себя членом команды, подчинять свой темперамент, характер, время интересам общего дела.

Фаза стимулирования развития исследовательской компетентности предполагает использование учащимися совокупности наличных способов исследовательской деятельности для решения текущих задач в изменяющихся условиях, которые требуют «включения» опыта применения общих алгоритмов рационального построения действий и их последовательности, умения планирования, пользования справочной литературой, умения распределения ролей при коллективной организации деятельности и т. д.

Развитие исследовательской компетентности происходит посредством выполнения учащимися исследовательских работ по поиску аргументов, обобщающего, сравнительного типа. Заканчивается фаза тренировочной экспедицией.

Практико-созидательная компетенция развивается посредством самостоятельного применения учеником перечисленных в предыдущей фазе умений с использованием усвоенных алгоритмов действий. Ученик занимает позицию исполнителя, реагирует на нее как необходимость. Целесообразно использовать исследовательские работы по поиску аргументов, обобщающего, сравнительного типа, позволяющие вовлечь учащихся в исследовательскую деятельность в пределах родного края, формировать каждую из выделенных компетенций. При этом необходимыми условиями являются: самостоятельная поста-

новка цели своей деятельности, возможность применять свои знания на практике, где могли бы общаться друг с другом и т. д.

Перенос знаний, умений в типовые ситуации способствует развитию внутренних мотивов к исследовательской деятельности.

Личностный поиск характеризуется понятием «хочу». *Мотивационная компетенция* развивается посредством осознания и осмысления знаний и ценностей, которые становятся его личным достоянием, принимая субъективную форму.

Участвует в создании «поля общения», проявляет склонность к сотрудничеству и взаимопониманию. «Встраивается» в мир на основе критического мышления, умения предвидеть последствия своего поведения. Ученик – участник, но не инициатор культуросообразной деятельности.

Информационно-познавательная компетенция развивается посредством следующих видов деятельности: формулировка проблемы на основании данных, представленных учителем, выделение частных целей деятельности из общей цели, сформулированной учителем; разработка с помощью учителя плана действий, направленных на решение проблемы, определение необходимых условий для решения, отбор условий, значимых для решения данной проблемы.

Взаимодействие с природными объектами учащимися основано на отсутствии признания ценности и мотива воздействия либо на признании ценности с точки зрения его утилитарной полезности. *Ценностно-нормативная компетенция* развивается посредством смысловой оценки объектов ландшафта своей местности, определением ценности объекта, таким образом, содержание наделяется личностным смыслом, формируя осмысленное «отражение» географического пространства.

Проявляется склонность ученика к сотрудничеству, взаимопомощи в решении проблем в деятельности. Диалогические отношения характеризуются наличием опыта сотрудничества, коллективного взаимодействия. Развитие *коммуникативной компетенции* происходит посредством критического, автономного, конфликтного диалогов.

Фаза активизации исследовательской компетентности предполагает применение умения свободно ориентироваться в изменяющихся ситуациях, самостоятельно определять место и цели собственной деятельности в соответствии с общими целями коллектива. Происходит закрепление и проверка уровня развития исследовательской компетентности учащихся.

Развитие исследовательской компетентности происходит посредством выполнения учащимися работ собственно исследовательского типа. Заканчивается фаза комплексной экспедицией.

Практико-созидательная компетенция развивается посредством самостоятельной постановки проблемы, разработки плана своей деятельности по решению проблем; самостоятельного оценивания различных вариантов решения проблем в новых ситуациях, подбора наиболее оптимальных вариантов, самостоятельного ориентирования в различных методиках, объяснения своего выбора. Ученик выступает самостоятельным исследователем, применяет приобретенные знания и умения. Целесообразно использовать исследовательские работы собственно исследовательского типа. Работы должны быть полезны для учащихся, но отличаться высоким уровнем трудности, требовать от обучающихся активного применения теоретических знаний, а также дополнительного привлечения научной, справочной и другой литературы; самостоятельной разработки плана исследования с учетом наличных возможностей; предусматривать возможности коллективной исследовательской деятельности учащихся, а также включения их в научные коллективы.

Информационно-познавательная компетенция развивается посредством самостоятельного выполнения полного исследовательского цикла – от поиска проблемы, методики и ее выполнения до обработки результатов, представления проекта и предложения практических рекомендаций с последующим их выполнением.

Характеризуется высоким уровнем самоорганизации личности. Наблюдается потребность в самообразовании. Мотивационно-целевой компонент реализуется полностью учеником. *Мотивационная компетенция* развивается посредством понимания «значимого другого», понимания себя как части содержания жизни других и осознания в связи с этим задачи своего образования как приобщения к общезначимым ценностям.

Взаимодействие с природными объектами учащимися основано на признании самооценности. *Ценностно-нормативная компетенция* развивается в процессе сотворческого преобразования географического пространства своего края с учетом ценностей, имеющих личностный смысл.

Ученик быстро включается в совместную деятельность, проявляет активность в обсуждении проблем, наблюдается сотрудничество с другими участниками процесса. Проявляет себя как лидер. Развитие *коммуникативной компетенции* происходит посредством рефлексивного, самореализующего, смыслотворческого диалогов.

Для последовательного развития исследовательской компетентности нами был разработан авторский курс «География и экология Кольчугинского района».

**Процессуально-технологический компонент развития исследовательской компетенции учащихся 8-го класса в курсе
«География и экология Кольчугинского района»**

Процессуальный компонент	Формы и методы	Характеристика форм и методов
1. Фаза формирования потребности в исследовательской деятельности	Исследовательская работа реферативного плана, по сбору материала, описательного плана. Экспедиция мотивационная	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мотивационный диалог на тему «Зачем изучать географию своего района». 2. Рассказ учителя о методах и экспедиционной форме изучения своего края. 3. Исследовательская работа по сбору материала и описанию интересного объекта своей местности. 4. Исследовательская работа по сбору материала о географическом положении своего населенного пункта. 5. Исследовательская работа реферативного плана «История заселения и освоения территории моего района». 6. Рассказ учителя о проведении экспедиции, постановке целей, методике исследования, проведении исследований, оформлении отчета, представлении результатов. 7. Мотивационная экспедиция с целью составления плана географического положения школьного двора. 8. Конференция по итогам экспедиции
2. Фаза стимулирования развития исследовательской компетенции	Исследовательская работа по поиску аргументов, обобщающего, сравнительного типа. Экспедиция тренировочная	<ol style="list-style-type: none"> 1. Монологическое изложение, эвристическая беседа об особенностях рельефа Кольчугинского района. 2. Исследовательская работа по поиску аргументов равнинно-холмистого рельефа района. 3. Исследовательская работа сравнительного типа по поиску наиболее благоприятных природных районов для ведения сельского хозяйства <p>Исследовательская работа обобщающего типа «Происхождение внутренних вод Кольчугинского района» или «Экологические проблемы, связанные с использованием и загрязнением внутренних вод района, и пути их решения»</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Самопрезентирующий диалог на тему «Климатообразующие факторы и их влияние на территорию района». 2. Анализ диаграммы изменения количества осадков в течение года. 3. Вычисление годовой суммы осадков в Кольчугинском районе по таблице изменения количества осадков в течение года. 4. Анализ графика изменения температуры воздуха в течение года. 5. Вычисление среднегодовой температуры воздуха в Кольчугинском районе по таблице изменения температуры воздуха в течение года. 6. Исследовательская работа сравнительного типа «Сезонные явления нашего района» <ol style="list-style-type: none"> 1. Критический диалог на тему «Почвообразующие факторы и их влияние на территорию района». 2. Исследовательская работа обобщающего типа «Экологические проблемы, связанные с использованием и загрязнением почвенного покрова района, и пути их решения» <ol style="list-style-type: none"> 1. Критический диалог об особенностях природной зоны, в которой расположен Кольчугинский район, с заполнением печатной тетради (составление схемы взаимосвязи компонентов природы в природной зоне, варианта эмблемы природной зоны своего края). 2. Анализ карты растительности Кольчугинского района с заполнением печатной тетради. 3. Тренировочная экспедиция по изучению степени озеленения разных частей населенного пункта. 4. Конференция по итогам экспедиции
3. Фаза активизации исследовательской компетенции	Исследовательская работа собственно исследовательского типа. Экспедиция комплексная	<ol style="list-style-type: none"> 1. Самопрезентирующий диалог: «Представьте, что вы в лесу встретили птичье гнездо. Как вы поступите: возьмете в руки и рассмотрите его, рассмотрите птенцов, постараетесь определить, чье оно, пройдете мимо, другой вариант? Почему?» 2. Работа исследовательского типа «Изучение особенностей птиц Кольчугинского района» <ol style="list-style-type: none"> 1. Критический диалог об элементах системы охраняемых территорий и заказнике «Кольчугинский» с заполнением печатной тетради (ответы на вопросы, составление схемы элементов системы охраняемых территорий). 2. Работа исследовательского типа «Создание экологической тропы» <ol style="list-style-type: none"> 1. Анализ графика динамики численности населения района. 2. Анализ статистического материала приложения 5. 3. Работа с контурной картой населенных пунктов Кольчугинского района в печатной тетради. 4. Мастер-класс по изготовлению одной из кукол крестьянских девочек Кольчугинского района XIX века. 5. Подготовка сообщения о происхождении названия одного из населенных пунктов или о выдающемся человеке Кольчугинского района <ol style="list-style-type: none"> 1. Смысловый диалог на тему «Экологические проблемы, связанные с освоением территории района, развитием отраслей хозяйства, и пути их решения» 2. Подготовка к весенней (летней) комплексной экспедиции <ol style="list-style-type: none"> 1. Подготовка к весенней (летней) комплексной экспедиции. 2. Комплексная экспедиция. 3. Районная научно-практическая конференция школьников «Первые шаги в науку»

Курс «География и экология своего района» не случайно выбран для развития исследовательской компетентности. Региональный компонент программы по географии имеет большие возможности для организации активной, познавательной, исследовательской деятельности учащихся в окружающей среде, что является обязательным условием развития исследовательской компетентности. Геоэкологическое краеведение создает деятельностную основу для развития исследовательской компетентности у школьников.

Кроме того, в современных условиях федеральный компонент географии не обеспечивает целостности школьного геоэкологического образования. В сложившейся ситуации центр тяжести в развитии идей геоэкологического образования для устойчивого развития перемещается в регионы и находит отражение в региональном компоненте – геоэкологическом краеведении.

Особое место в решении этой задачи принадлежит геоэкологическому краеведению, которое, по образному выражению, «позволяет увидеть мир в капле воды, переключиться с книжных рельсов на реальную жизнь». Именно изучение геоэкологического краеведения обеспечивает комплексное влияние на все сферы сознания личности: развитие эмоций, интеллекта и реальной деятельности социально значимого характера. Поэтому именно оно существенно влияет на становление экологической культуры как личностного феномена, создает условия для развития компетентной личности, способной изучать и оценивать реальное геоэкологическое состояние территории, разрабатывать пути решения экологических проблем.

Характеристика форм и методов в процессе развития исследовательской компетентности в курсе «География и экология Кольчугинского района» отражена в таблице.

Так как исследовательская компетентность предполагает владение: мотивационной, информационно-познавательной, ценностно-нормативной, коммуникативной, практико-созидательной, следовательно компетенциями, результатом процессуально-технологического компонента будет уровень сформированности данных компетенций.

Об эффективности разработанной методической системы говорит самостоятельное выполне-

ние учащимися исследовательских работ и успешная их защита на конференциях, фестивалях, конкурсах: в конкурсе исследовательских работ «Юность. Наука. Культура» участвовал Нестеров Алеша, награжден дипломом II степени; в межрегиональной XVI открытой Всероссийской эколого-краеведческой конференции школьников стали дипломантами Егорова Катя и Нестеров Алеша; во Всероссийском конкурсе «За сохранение природы и бережное отношение к лесным богатствам» участвовала Егорова Катя, заняла III место; в Десятой Всероссийской олимпиаде «Созвездие» участвовал Нестеров Алеша в номинации «Флора и фауна», занял II место; во Всероссийской конференции «Первые шаги в науку» участвовали Муратова Татьяна и Нестеров Алеша, награждены дипломами I степени; в Международном сетевом проекте «Глобальная лаборатория» приняли участие 20 человек; Муратова Таня во Всероссийском интеллект-рейтинге Общероссийской малой академии наук удостоилась звания «Знаток» высшего ранга; Нестеров Алексей во Всероссийском интеллект-рейтинге Общероссийской малой академии наук удостоился звания «Знаток» элитного ранга; во Всероссийском форуме руководителей, педагогов и школьников инновационных образовательных учреждений «Исследовательская деятельность как инновационная образовательная технология» участвовали Орлов Владислав, Муратова Татьяна, Нестеров Алексей.

Примечания

1. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М., 1998.

2. *Субетто А. И.* Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1994.

3. *Зимняя И. А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высш. образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. 2006. № 8. С. 20–26.

4. Концепция экологического образования учащихся Нижнего Новгорода в контексте идей устойчивого развития / под ред. В. А. Глуздова, Н. Ф. Винокуровой, В. В. Николиной. Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2002.

УДК 372.881 371.322

Е. А. Ахматова

**ОРГАНИЗАЦИЯ
ИНТЕГРАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА
М. Ю. ЛЕРМОНТОВА В 9-м КЛАССЕ**

Автор описывает разработанный им интегрированный урок по изучению лирики М. Ю. Лермонтова в 9-м классе и методику его проведения. Основная цель методики – развитие способности системного мышления, позволяющей видеть связи как внутри художественного произведения, так и внутри целостного мира художественной культуры. Главной особенностью методики является организация самостоятельной интегративной деятельности учащихся.

The article describes an integrated lesson worked out by the author for the study of M. Yu. Lermontov's lyrics in Grade 9 and focuses on the methods of conducting the lesson. The main aim of the technique is the development of systematic thinking that allows students to see interconnections both within a piece of art and within the integral world of artistic culture. The main feature of the method is the promotion of independent integrative activities of the students.

Ключевые слова: межпредметная интеграция, внутрипредметная интеграция, системность, приемы обучения, интегративная деятельность, интерпретация текста, творческий потенциал,

Keywords: intersubject integration, integration inside the subject, consistency, teaching technique, integrative activities, text interpretation, creative potential.

Генеральная цель образования – развитие всесторонне развитой, творческой, самостоятельной личности. Наиболее приемлемым путем для достижения этой цели является, на наш взгляд, организация самостоятельной интегративной деятельности учащихся, выступающей как важнейший фактор формирования знаний, умений и навыков школьника, его коммуникативной, языковой, культуроведческой, литературоведческой компетентности. Владение данной деятельностью и является условием формирования творческой и самостоятельной личности.

В соответствии с положением о взаимосвязи деятельности и развития личности, разработанном в отечественной психолого-педагогической науке (Г. И. Щукина, М. С. Каган, Г. М. Андреева и др.), и опираясь на имеющийся в данной области – организации самостоятельной интегративной деятельности учащихся – опыт (И. П. Раченко, В. Д. Семенов, В. И. Загвязинский, Г. Ф. Федоренко и др.), мы можем дать следующее определение интегративной деятельности: *интегративная деятельность – деятельность учащихся, в ходе которой изучаемый материал рассматри-*

вается во всем многообразии связей и отношений с другими явлениями и фактами, вследствие чего результатом данной деятельности является формирование целостного мировоззрения учащихся.

Специально продуманное содержание данной деятельности направлено на расширение пространства вневременного общения, диалога эпох и культур через «проживание», прочувствование исторических событий, явлений культуры, жизни отдельного человека; включение общих культурных явлений и ценностей в сферу личностных интересов и ценностей ребенка.

Организация самостоятельной интегративной деятельности учащихся как главный методический прием интегрированного урока позволяет наиболее полно воздействовать на учащегося, наиболее обстоятельно рассмотреть изучаемый материал, увидеть его во всем многообразии связей и отношений с другими явлениями и фактами. Это и создает внутренний стимул интереса и любознательности учащихся, повышает их познавательную активность. Эффективность данного метода, как и других, определяется количеством и качеством усвоенных учащимися знаний, приобретенных умений и навыков; оценивается с учетом затрачиваемых усилий и времени. В результате использования методического приема – организации самостоятельной интегративной деятельности – на уроках новые знания в значительной мере приобретаются в ходе выполнения учащимися самостоятельных работ. Этапы же усвоения нового и его закрепления переплетаются и объединяются в единый процесс. Учитель в данном случае выступает именно как носитель опыта организации деятельности, а не как источник «знаний в последней инстанции», а позиция того, кого ведет учитель, не позиция пассивно ведомого, а позиция самостоятельно «идущего за ведущим».

Остановимся подробнее на технике проведения уроков, главным методическим приемом которых является организация интегративной деятельности учащихся, на примере интегрированного урока литературы по теме «Печально я гляжу на наше поколенье...» (на материале лирики М. Ю. Лермонтова). Самостоятельная интегративная деятельность учащихся организована с учетом изучаемой проблематики, разнообразия исследовательских заданий и их постепенного усложнения. Учащиеся объединены в исследовательские группы, для каждой из которых подготовлено определенное задание.

Первая группа получает стихотворения «На севере диком», «Когда волнуется желтеющая нива», «Выхожу один я на дорогу» и задание проанализировать стихотворения, подготовиться к чтению наизусть; сравнить картину Шишки-

на «На севере диком» с одноименным стихотворением Лермонтова. Группа получает стихотворения для сравнения: М. Ю. Лермонтов «На севере диком», Г. Гейне «Сосна».

Сопоставительный анализ данных стихотворений – сравнение мира чувств и переживаний авторов произведений, выяснение различий и сходств художественных особенностей стихотворений, знакомство с художественно-изобразительными средствами поэзии – позволяет понять оригинальность Лермонтова как поэта, художника, так и переводчика. Сравнение стихотворения Г. Гейне «Сосна» (подстрочный перевод) с лермонтовским переводом дает возможность открыть учащимся мир чувств и переживаний авторов этих произведений, выяснить сходство и различие художественных особенностей стихотворений русского и немецкого поэтов, познакомить учеников с художественно-изобразительными средствами поэзии, живописи, музыки. Грустная, печальная интонация стихотворения Гейне передает чувство одиночества и тоски по далекой возлюбленной через аллегорический образ сосны, мечтающей в одиночестве, ощущающей бесприютность, заброшенность, тоскующей по недостижимой пальме. *Удалось ли Лермонтову передать настроение оригинала?* В переводе Лермонтова та же печальная интонация, то же щемящее чувство одиночества, та же неисполнимая мечта о далекой родной душе, тоже одинокой. Сопоставительный лексико-стилистический анализ двух стихотворений позволяет выявить оригинальность произведения Лермонтова. *Какие художественно-изобразительные средства использует автор художественного перевода?* Поэт не только удивительно передает настроение первоисточника, его стихотворение звучит еще более проникновенно, выразительно. Лермонтов не только точно передал мысль об одиночестве и невозможности счастья, но и обогатил стихотворение Гейне поэтическими выразительными средствами. Опираясь на сопоставительный анализ этого лирического произведения со стихотворением Г. Гейне, ученики приходят к выводу, что в лермонтовском переводе текст получает совершенно иной смысл: замена кедра на сосну (т. е. мужского лирического персонажа на женский) превращает любовное стихотворение в философское: речь идет уже не о любовном томлении (кедра о пальме), а о глубоком и безысходном чувстве одиночества. А образы сосны и пальмы и передают трагизм человеческой разобщенности, одиночества. Учащиеся легко замечают, что у Лермонтова больше эпитетов, чем у Гейне, и в контексте стихотворений характер их разный. У Гейне эпитеты именно «красочные определения» и имеют преимущественно описательный характер. У Лермонтова же эти эпитеты пре-

имущественно оценочного характера, несут в себе сильнейший эмоциональный разряд: север – «дикий», пальма – «прекрасная». Оценочный характер в лермонтовском стихотворении несут даже определения, объективно не имеющие значения оценки, но получают ее, поскольку развертываются в контексте мотива одиночества, безысходного одиночества. Поэтому и вершина «голая», и снег «сыпучий», и этим «снегом сыпучим» сосна «одета, как ризой». И образ «риз» появляется у Лермонтова совершенно закономерно, семантика его обусловлена контекстом данного стихотворения. Н. М. Шанский справедливо подметил, что «риза» – это «покрывало, саван» [Семенов В. Д. Взаимодействие школы и социальной среды: опыт исследования. М.: Педагогика, 1986. С. 260]. У Лермонтова мотивы жизни, смерти, сна перетекают один в другой, составляют некое целое, не похожее ни на один из этих компонентов вместе взятых в отдельности (О. В. Московский). Сосна одинока, а смерть (образ ризы-савана) – абсолютное выражение одиночества. Но при этом образ смерти появляется лишь метафорически, в сравнении «как ризой», как метафора сна: сосна «дремлет», ей «снится» сон.

С целью выявления оригинальности лермонтовского перевода необходимо познакомить учащихся с менее популярными переводами гейневского стихотворения: «С чужой стороны» Ф. И. Тютчева и «На севере дуб одинокий» А. А. Фета. *Чей перевод ближе к оригиналу?*

При сопоставлении литературного текста «На севере диком...» с картиной И. Шишкина «Сосна» учащиеся могут выяснить, в чем разница или сходство в изображении сосны. В центре картины изображена могучая, одинокая сосна на мрачно-тревожном фоне безбрежных далей. Ветки сосны опустились, поникли под тяжестью снежного убранства, она как будто погружена в вечный сон – мечту о другом, светлом и радостном, мире. Колорит картины темный, мрачный, это подчеркнуто контрастом постепенно сгущающегося голубовато-черного цвета и серебристо-блестящего холодного белого, оттененного светло-зеленым. *Как перекликаются мысли и чувства художника с настроением поэта? Какие средства живописи помогают автору передать чувства одиночества, разобщенности, покинутости? (Композиция, колорит.)* Композиция картины, ее цветовое решение соответствуют чувствам, настроению поэтического источника.

Вторая группа получает стихотворения «Дума», «Монолог» и задание дать историко-литературный комментарий к этим стихотворениям. Более того, на наш взгляд, вполне возможно попросить ученика сопоставить стихотворение «Дума» со стихотворением «И скучно, и грустно, и некому руку подать». *Как поэт характеризует*

нравственную и социальную позицию своих современников? Как в финале обнаруживается исторический характер конфликта? Необходимым заданием будет прослушивание романа А. Даргомыжского на стихи Лермонтова «И скучно, и грустно», передающего трагедию «потерянного поколения» 30-х гг. *Какое настроение передает вам романс? Соответствует ли музыка настроению стихотворения? Как ритм, мелодия передают трагедию поколения 30-х гг.?*

Ученики третьей группы получают стихотворения «Родина», «Прощай, немытая Россия» и задание проанализировать их. *В чем особенность подхода к этой теме у Лермонтова? С какой целью поэт использует прием сужения художественного пространства в стихотворении «Родина»? Как душевная боль лирического героя передается через прием контраста в стихотворении «Прощай, немытая Россия»?*

Стоит отметить, что данная работа школьников спланирована и организована преподавателем через систему заданий, но она более свободна в плане организации и управления. Все участники групп принимают активное участие в подготовке к уроку. Учитель объявляет тему урока, круг обсуждаемых вопросов, дает рекомендательный список литературы. В ходе отведенного учителем времени группы работают самостоятельно с дополнительной литературой. Преподаватель не только наблюдает за действиями школьников, но и контролирует эти действия, дает учащимся своевременные указания, предотвращающие возможные ошибки, анализирует самостоятельную деятельность, выясняет, правильно ли выполнено задание, насколько осмыслены и усвоены учащимися содержание и результаты сделанной работы. По мере подготовки групп преподаватель проводит консультации с учащимися на предмет отбора необходимого для раскрытия проблемы материала. Этому моменту уделяется достаточно большое значение, так как в ходе самостоятельной работы над дополнительной литературой нарабатывается большой теоретический материал, важно, чтобы из-за обилия фактов не была потеряна главная содержательная линия урока (содержание урока должно строго соответствовать поставленным целям).

Отметим, что при организации самостоятельной работы предложение учителем конкретного задания учащимся влечет за собой появление мотивационной установки. Задание играет роль комплексного «внешнего раздражителя», стимулирующего исследовательскую интегративную деятельность под влиянием мотивационных возбуждений. Развитие мотивационной сферы осуществляется тем эффективнее, чем результативнее проведен подготовленный период: качество выполнения учащимися предва-

рительных заданий влияет на их интерес к предстоящей работе.

Философский, исторический, искусствоведческий материал вводится в данные уроки не только для объяснения и комментирования тех или иных литературных явлений, но и в целях углубленного восприятия школьниками единой картины мира, формирования понятия о сущности художественного образа и специфических средствах его создания в разных сферах художественного творчества. В 9-м классе оказывается возможным системное осмысление взаимосвязей литературы с другими видами искусства, сознательная интерпретационная деятельность на основе операций анализа. При работе над образом Родины, созданным Лермонтовым, над художественными средствами, с помощью которых поэт создает образ отчизны, мы используем музыкальные фрагменты 3-го и 2-го концерта для фортепиано с оркестром С. Рахманинова. Тема Родины является основной в зрелом творчестве композитора. Как говорил С. Рахманинов, «я русский композитор, и моя родина наложила отпечаток на мой характер и мои взгляды». Слушая 1-ю часть 3-го концерта, представляется, будто вся Россия раскинулась перед нашим взором во всю свою могучую ширь. И совсем по-другому звучит 2-й фортепианный концерт. Перед нашим взором предстает уже совершенно другая Русь. Великая, могучая, с колоколами, церквями, поднимающаяся во весь свой рост Россия. *Какие вы слышите интонации? Какой видит Русь в композициях Рахманинов? Какими средствами создается образ Руси? Каков ритм, мелодия произведений? Образ, созданный во 2-м концерте, отличается от образа 3-го? Подберите строчки из стихотворений Лермонтова к музыкальным фрагментам. Чем отличается образ Родины у Лермонтова от образа, созданного Рахманиновым?*

Подготовка к восприятию литературного образа может осуществляться с помощью образа в других видах искусств. Так, при работе над образом лирического героя Лермонтова на данном уроке мы рекомендуем обратиться к I части *Adagio sostenuto* «Лунной сонаты» Бетховена или к циклу Шуберта «Зимний путь». Оба произведения точно передают душевное состояние человека – безысходность, боль, отчаяние, тоску, муку и т. д. Представляется важным, чтобы через восприятие, осмысление, анализ собственно музыкальных образов у школьников складывались ассоциации с другими видами искусства – в данном случае прежде всего с литературой. Обратимся к песне «Спи спокойно» из цикла Шуберта «Зимний путь». Композитору, испытывавшему душевный кризис при создании цикла, удалось написать о судьбе своей и о судьбе своего поко-

ления в эпоху меттерниховского режима. Зимний путь» открывается песней «Спокойно спи». *Какие вы слышите интонации? Каким вы представляете себе героя? Что он чувствует, что с ним случилось? Как ритм, мелодия передают его трагедию?* Напев песни прост и печален. Мелодия малоподвижна. И лишь ритм и фортепьянный аккомпанемент передают мерное, однообразное движение одиноко бредущего человека, неприкаянного, никому не нужного, всеми гонимого, никем не любимого; его безостановочный шаг. *Можно ли говорить о сходстве героя Шуберта и лирического героя Лермонтова? Слушая композицию, можно ли представить поколение времен эпохи николаевской реакции? Охарактеризуйте его.*

Целесообразным является комментированное чтение и анализ стихотворения «Выхожу один я на дорогу». Наводящие вопросы: *Как в стихотворении передан мотив одиночества? Почему пейзаж приобретает космический масштаб? Как лирический герой воспринимает вселенную? Чувствует ли он дистанцию по отношению к высшим началам бытия? Чего не хватает герою в мире людей? Какой у Лермонтова предстаёт гармония?* Найдите момент «обрыва» движения к миру, к гармонии. Прослушивание романса Е. А. Шашиной «Выхожу один я на дорогу...» после анализа стихотворения поможет учащимся понять, насколько сильно было желание поэта достичь гармонии в земном мире (без знаний из области музыки учащиеся смогут понять точность передачи настроения, простоту, мелодичность, лиризм романса). С целью стимуляции творческой деятельности учащихся, результатом которой является обретение литературным текстом «художественной реальности», учитель предлагает учащимся сопоставить литературный текст «Выхожу один я на дорогу» с картинами И. Левитана «Над вечным покоем» и «Двое, созерцающие луну» К. Фридриха. *Что объединяет данные произведения?* Содержательный план, предмет изображения не совпадает, однако дети соотносят произведения на ассоциативно-эмоциональном и ассоциативно-содержательном уровнях. Учащиеся легко улавливают общность идей данных произведений – идей вечности и одиночества.

В ходе беседы мы стараемся подвести девятиклассников к мысли о том, что в своем одиночестве лирический герой тянется к природе, умеет видеть ее красоту, что природа как раз и подчеркивает одиночество лирического героя. Лирический герой, анализируя свои чувства и состояние, приходит к выводу, что эти настроения характерны для его времени. Горько ему за Оте-

чество, однако бессознательное чувство слитности с Родиной, с необъятностью, обычностью «предстает как одно из основополагающих начал бытия».

Вышеизложенное дает основание сделать вывод о том, что самостоятельная интегративная деятельность учащихся на уроке литературы, безусловно, помогает ребенку сделать большой шаг в своей читательской культуре, поскольку:

- развивает умения интерпретировать художественный текст на основе личностного восприятия произведения;

- выявляет специфику произведения литературы как словесного вида искусства;

- направлена на постижение художественного мира писателя, нравственной и эстетической ценности его произведений;

- обеспечивает осмысление литературы как особого вида искусства, учит приобретать и систематизировать знания о литературе, писателях, их произведениях;

- обеспечивает освоение основных эстетических и теоретико-литературных понятий как условий полноценного восприятия, интерпретации художественного текста;

- развивает чувство языка, умения и навыки связной речи, речевую культуру.

Таким образом, самостоятельная интегративная деятельность углубляет духовно-нравственный потенциал личности, мотивирует личностный духовный рост, помогает учащимся в осознании собственных возможностей, развивает у школьников лично и социально значимые качества, так как учитывает их потребности и склонности; активизирует все стороны личности учащегося: интеллектуальную и эмоциональную сферы, его индивидуальные способности.

Самостоятельная интегративная деятельность дает возможность учителю и ученику «пристально взглянуть друг в друга». За целью детально разобратся в определенном объеме знаний встает более важная закономерность – преподавание становится по-настоящему гуманитарным, формирующим у всех его участников уважение к своим партнерам по деятельности. Совместная работа взрослого и ребенка, где доминирующую роль играет сам подросток, развивает чувства доверия, сотворчества, сопричастности. Кроме этого самостоятельная интегративная деятельность развивает навыки сотрудничества и делового общения в коллективе, умение сочетать разные формы работы: индивидуальную и групповую, т. е. способствует развитию личности учащегося как в учебно-познавательном, так и воспитательном аспектах.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377(09)(470.342)

В. Б. Помелов

ГЛАВНОЕ И МАЛЫЕ НАРОДНЫЕ УЧИЛИЩА ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ (К 225-ЛЕТИЮ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ СВЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ)

В статье раскрываются основные события в истории первых светских учебных заведений в Вятской губернии.

The main events of the history of early non-clerical schools in Vyatka province are analysed in the article.

Ключевые слова: главное и малые народные училища, Вятская губерния, просветители Ф. Ф. Желтухин, И. Стефанович, первые учителя Е. Виглинский, И. Мышкин, Г. Тихомиров, Т. Т. Рапинов.

Keywords: the chief and minor peoplers schools, Vyatka province, enlighteners F. F. Zheltukhin, I. Stefanovich, the first teachers E. Viglinsky, I. Myshkin, G. Tikhomirov, T. T. Rapinov.

В 1782 г. в Санкт-Петербурге была учреждена комиссия народных училищ, которая четыре года спустя обнародовала «Устав народным училищам в Российской империи». Тем самым императрица Екатерина I приступила к созданию системы образования для непривилегированных сословий посредством открытия так называемых главных и малых народных училищ.

В первый год предполагалось начать учебный процесс в главных народных училищах в двадцати пяти губернских городах, в том числе и в г. Вятке, а также открыть значительное количество малых народных училищ. Было решено открыть эти первые в истории России светские, провинциальные, по тому времени достаточно массовые, общеобразовательные учебные заведения с особой торжественностью 22 сентября – в день тезоименитства императрицы, «дабы сей день, в блаженстве России знаменитый, имел сугубую славу и по начавшемуся в нем всеобщему народному просвещению».

Высочайший рескрипт был подписан 12 августа, и вскоре казанский генерал-губернатор [1] князь Платон Степанович Мещерский, наряду с другими генерал-губернаторами, получил его. В нем давалось уведомление о решении комиссии

народных училищ, одобренном императрицей, и выражалось требование о подготовке к назначенному дню всего необходимого для открытия в губернском городе (или в центральном городе наместничества, как это имело место в Вятке) «главной народной школы» и нескольких «малых» по уездным городам. Необходимо было также отыскать средства на содержание этих школ из доходов – городских и приказа общественного призрения, но «без отягощения казны и без оскудения ее для других полезных заведений» [2]. 25 августа управитель Вятского наместничества Федор Федорович Желтухин получил от генерал-губернатора копию императорского рескрипта и распоряжение Мещерского в связи с необходимостью открытия народных училищ: в г. Вятке – главного, а в г. Слободском – малого. Генерал-губернатор давал следующие предписания: во-первых, сделать в обоих городах объявления об открытии училищ; во-вторых, подыскать для них помещения. Разумеется, готовых «публичных зданий», подходящих для этой цели, быть не могло, их следовало «обрести», то есть снять в аренду или купить. Для обеспечения финансовой стороны вопроса следовало провести «уговоры» с «головами городскими и с именнейшими из купцов», а «для лучшего ими внятия» дать им на прочтение императорский рескрипт. Генерал-губернатор писал также в своем предписании к управителю, что «как скоро явятся ко мне учителя и будут присланы устав и штаты и книги училищам подлежащие, не умедлю ни дня отправлением их к вам» [3]. В послании П. С. Мещерского выражалось беспокойство по поводу того, что до 22 сентября оставалось слишком мало времени.

Ф. Ф. Желтухин незамедлительно занялся выполнением полученных указаний. Городские власти объявили жителям гг. Вятки и Слободского о намерении открыть в их городах школы. Это извещение вызвало у них чувство радости. В ответном послании генерал-губернатору Желтухин отмечает: «Не могу умолчать... чтобы не донести Вашему сиятельству, с какой радостью сие Высокомонаршее пожалование в обоих городах всеми вообще принято. Каждый согражданин с пролитием слез воссылал Всевышнему прошение о здравии Всеавгустейшей нашей Монархини, заявя при том, что они будут споспешествовать Высочайшему соизволению пособием и содержа-

нию учащихся» [4]. Наместник провел с городскими головами и «именитейшими» гражданами совещание на предмет подыскания подходящих для школ зданий. Генерал-губернатор обещал сам решить вопрос с присылкой учителей и самых необходимых учебных пособий и книг; все остальные проблемы – мебель, здание, материальное обеспечение задуманного – предстояло решать местным властям.

В результате под главное народное училище поначалу был определен флигель в здании наместнического правления, в приходе Воскресенского собора, но в итоге сняли за 40 р. в год четыре комнаты в доме, принадлежавшем архиерейскому певчему Котлецову, располагавшемся неподалеку от Троицкого собора, на городском валу. Это здание, как оказалось, было малоприспособлено для учебных целей, и через два года «за нестерпимую стужу в оном» училище было переведено в находившийся в центре города дом пономаря Константиновской церкви Никиты Окишева, которому за аренду выплачивалось 39 р. в год. Для Слободского малого народного училища было отведено помещение в «верхнем» (втором) этаже каменного здания, занимаемого земским судом.

Вскоре в Вятку прибыли средства для приобретения книг и наглядных пособий в размере 425 р. 70 к., прибыли и учителя, назначенные на работу в Вятское училище.

Председатель главной комиссии народных училищ граф Петр Васильевич Завадовский (1739–1812), в будущем (1802) первый министр народного просвещения, в отношении к казанскому генерал-губернатору с особенной заботой поручал его покровительству как молодых наставников, так и само дело открытия училищ. Расскажем о каждом из первых вятских учителей первой государственной светской школы.

Учителем 1-го класса был назначен Ефим Виглинский, сын священника, уроженец села Виглина Весьегонского уезда Тверской губернии, ранее получивший образование в Александро-Невской семинарии. Во 2-й класс был определен Григорий Тихомиров, сын дьякона, родом из села Хорошева Московского уезда Московской губернии; образование получил в Московской духовной семинарии. Помимо занятий со своим классом Тихомиров в 3-м и 4-м классах преподавал латынь, «пространный» катехизис и «изъяснения» Евангелия. Занятия в 3-м классе были поручены Ивану Мышкину, сыну дьякона села Кырмыжского уезда Вятского уезда; он вел также в 4-м классе географию, политическую историю и естественную историю. Он оказался единственным среди первого состава учителей местным уроженцем. Образование он получил в Вятской духовной семинарии. С учениками 4-го класса за-

нимался Тимофей Титович Рапинов, сын священника. К этому времени ему было 28 лет. Родился в селе Остарки Мамадышского уезда Казанской губернии, окончил курс Казанской духовной семинарии. Преподавал в Вятке арифметику, геометрию, механику, архитектуру, физику, русский и латинский языки, рисование.

Давая характеристику первым вятским светским, хотя и вышедшим из священнических семей и получившим сначала духовное образование, учителям, следует отметить, что все четверо были выпускниками Санкт-Петербургского главного народного училища [5], в то время единственного в России учебного заведения, готовившего специалистов, предназначенных к занятию учительских должностей. Более того, они закончили указанное учебное заведение в первом выпуске, насчитывавшем не более двух десятков человек. Пятая часть выпуска была направлена именно в Вятку. Все четверо имели наилучшее по тому времени педагогическое образование, причем по разным специальностям. Можно с большой долей вероятности утверждать, что ни одна провинциальная школа в России, создававшаяся в то время, не имела таких подготовленных учителей. Первым директором первой светской школы на Вятской земле 20 ноября 1786 г. по представлению наместника был назначен коллежский ассessor Иван Стефанович.

Малое народное училище в г. Слободском было открыто 4 июля 1787 г. В материальном отношении оно было даже лучше обеспечено по сравнению с Вятским. Жители Слободского, а фактически купцы, «положили приговором» на содержание училища отпускать ежегодно особую сумму, а если ее будет недостаточно, то купечество и мещанство обещались делать дополнительные взносы. 22 сентября 1790 г. были открыты малые народные училища и в других вятских городах: Нолинске, Котельниче и Сарапуле. В Котельниче при открытии было 30 учащихся, среди которых были три девушки: дочь купца Александра Зубкова, дочь чиновника Федосья Щепина и дочь мещанина Анна Глушкова. Это были первые вятские девушки, официально получавшие образование в Вятском крае, причем в то время, когда в России женское образование практически отсутствовало.

Для открытия сразу нескольких классов необходимо было не только достаточное количество учеников, но и то, чтобы эти учащиеся были разного уровня подготовленности и могли бы собой заполнить сразу 4 класса. Выход из создавшегося положения был найден следующий. В императорском «Уставе народным училищам в Российской империи» не запрещалось содержать домашнюю «частную» школу, но выдвигалось условие, что учителя этих школ должны подвер-

гнуться испытанию в местном главном народном училище по тем предметам, которые они преподавали в школе. Только после аттестации они имели право «испрашивать дозволения» у приказа общественного призрения, ведавшего «училищными делами», на открытие школы. Наблюдение за точным исполнением этой части императорского указа возлагалось на управу благочиния. Руководствуясь буквой императорского указа, Желтухин запросил через управу благочиния сведения о домашних школах Вятки. Таковых оказалось семь. Обучением на дому занимались следующие вятчане: отставной канцелярист Андрей Глухих (14 учеников), солдатская жена Васильева (11), мещанин Никифор Ланских (18), вдова архиерейского служителя Егорова (6), дьякон Покровской церкви Луппов (5), вдова пономаря Воскресенского собора Осипова (4), крестьянин Большой Заоградской слободы Симанов (3). Это были первые вятские домашние учителя, о которых сохранились достоверные сведения. Обучали они в своих «школах» азбуке, письму, чтению псалтыри, часослова и катехизиса. Никто из этих учителей аттестации, естественно, не подвергался; собственно, таковой и не организовывалось. Поэтому все эти «школы» во избежание конкуренции с казенным училищем были закрыты, а значительная часть учеников отправлена в Вятское главное народное училище. Без этой меры произвести набор в первый год было бы тем более затруднительно.

Пункт 107-1 «Устава народным училищам в Российской империи» «о недозволении частным лицам содержать домашние училища без свидетельства и разрешения» применялся и в других городах Вятского наместничества, когда там стали открываться малые народные училища. Так, Котельничская управа благочиния уведомляла приказ общественного призрения о том, что в г. Котельниче имеется одно домашнее училище пономаря Николаевской церкви Степана, в котором обучаются двое детей местных мещан российской грамоте и часослову. Смотритель Нолинского училища протоиерей Иоанн Пинегин доносил, что Нолинской округи и вотчины деревни Высокая Веретей экономический крестьянин Епифан Кошечев, не имея «ниоткуда» свидетельства, обучает у себя на дому «по своему образцу» семь мальчиков, да ясачной вотчины деревни Калашницкой Евдоким Елезов обучает пять человек, «кои в противность монаршим узаконениям народным училищам чинят явный подрыв, поелику крестьянство, да и самые граждане, обходя народные училища, а полагаясь на оных мужиков, лишают детей своих полезных в училищах преподаваемых предметов» [6]. Нолинский нижний земский суд сделал распоряжение о закрытии этих училищ. Обучались в этих школах дети кре-

стьян азбуке, письму, чтению часослова и псалтыри. Аналогичным образом в отношении домашних школ поступили и власти г. Слободского. Более того, епископ Лаврентий II в 1791 г. воспретил священнослужителям содержать домашние школы без соответствующего разрешения. Он предлагал жителям отдавать своих детей на учебу в малые народные училища с тем, чтобы затем продолжить образование в Вятской духовной семинарии. Это распоряжение епископа возымело действие и помогло училищам в плане пополнения контингента учащихся и способствовало повышению качества подготовленности поступавших на обучение в училище детей.

Открытие значительного количества школ в конце XVIII в. потребовало, среди прочего, и значительного числа учеников, готовых к учебе. «Устав народным училищам в Российской империи» не запрещал принимать детей «бедного состояния», которым, по возможности, оказывалась даже некоторая материальная помощь, например бесплатной выдачей на уроках учебников. Таких учащихся в Вятском училище в 1809 г. было 20 человек. Некоторая сумма определялась и на стипендии особенно нуждавшимся. Всех поступивших на учебу распределили по степени овладения грамотой на 1–4-й классы. Но в первый год работы Вятского училища были открыты только 3 класса. 4-й класс до 14 июля 1787 г. не существовал «за незнанием учеников в предметах предыдущих классов» [7]. Поэтому Рапинов, определенный было учителем 4-го класса, вел занятия с младшими школьниками. Первым в Вятское главное народное училище записался сын канцеляриста Тобольского наместничества Василий Попов. В классах было следующее количество детей: 1-й – 28, 2-й – 10, 3-й – 5. Итого – 43. Из них половина были детьми солдат и разночинцев, из мещан – 5, из крестьян – 6, из купцов – 8, из дворян – 2. Примерно такое соотношение сохранялось и в последующие годы. Больше всего стремилась устроить на учебу детей местная разночинная интеллигенция (чиновники, учителя, медики) – по 20–30 человек каждый год, что составляло от четверти до трети всех учеников. Эти дети, имея перед собой пример родителей, дорожили учебой, были лучшими учениками и почти все оканчивали полный курс обучения. Мещане смотрели на учебу как на способ «выдвинуться». Именно их дети составляли самую ленивую и непослушную группу школьников; редко кто из них доучивался до конца. Купеческих сыновей ежегодно бывало по 10–15 человек, солдатских и приказных – от 5 до 15.

При открытии школ количество учеников было следующим: Вятское – 43, Слободское – 24, Котельничское – 30, Нолинское – 14, Сарапульское – 25, Елабужское – 20. Со временем число

учащихся в периферийных училищах стало даже опережать соответствующий показатель в губернском училище. Так, в 1809 г. в Вятском училище было 111 учащихся, в Слободском – 122, в Нолинском – 126. И это при том, что в Слободском и Нолинске было значительно меньше жителей, чем в Вятке. Причины столь малого количества учащихся в отчете директора Вятского училища за 1797 г. объяснялись следующим образом: «Здесьние обыватели, мало соревнуя предположенной цели просвещения, неохотно отдают детей своих в народное училище. Может быть, сие происходит от закоренелого их обычая, какой их предки имели, ибо многие хотят заблаговременно приучать их к познаниям в домашних делах и для купечества и мещанства нужностях, в которых они сами обращаются. Также многие, имея свое мнение и не имеющие склонения ни на какие убеждения, отдают детей своих для обучения по церковным книгам к причетникам, восхищаясь, когда дети их могут читать в церквах часослов и псалтирь, не думая того, что они подобиются тогда попугаям. Также многие берут в уважение причину, что дети их, приходя в училище до учителя, портят свои нравы, поелику ни один учитель не живет при училище» [8]. К этому следует добавить, что училище было расположено далеко от центра города, помещение его было тесным, холодным и неудобным для учебы. Но главная причина состояла все-таки в том, что многие обыватели на светское образование, на науки смотрели по-прежнему как на нечто суетное, легкомысленное, а то и противное богу. Вятчане по-прежнему склонялись в сторону привычной церковной школы, за направление которой можно было быть спокойным, здесь «плохому не научат».

В начале XIX в. отмечается появление частных (домашних) школ. Запрет на них фактически был снят, поскольку проблем с набором в училища не стало. В губернаторском отчете за 1806 г. отмечается следующее: «Имеются также частные школы, в которых малолетних мужского и женского пола детей вместе обучают частные духовные чтению и письму, наблюдая старинное обыкновение часослов и псалтирь» [9].

В 1802 г. Т. Т. Рапинов отмечает «надежное» увеличение численности учащихся: «Граждане в тех городах, в которых открыты школы, более чем прежде рожают охоты по обучению детей своих. В Вятке же заметно довольно учеников из класса купцов, приказных и солдат, и они уже почитают за должное и как бы за необходимое образовать в учении детей своих; класса же мещан частью довольно, а крестьян мало стремятся к реченной цели» [10].

Для привлечения на учебу в училища их выпускникам обещались льготы при занятии кан-

целярских должностей. Однако в этом вопросе главным условием были связи и протекция, и нередко не закончивший полного курса обучения в школе, едва владеющий грамотой молодой человек получал преимущество перед значительно более подготовленным. Помимо гражданской службы выпускники училищ поступали на военную службу, а некоторые даже в кадетский корпус. Купеческие дети обычно оставались «в своем состоянии». Начиная с 1810 г. лучшие выпускники Вятского училища поступали в Казанский учительский институт. Среди них был, например, Антропов, ставший впоследствии первым окружным инспектором.

Для осуществления вышеуказанной «аттестации» в училище уже в год его открытия начал работать педагогический класс, куда поступали учащиеся Вятской духовной семинарии, взятые в этот класс из философского, богословского и риторического классов. Фактически они становились учащимися сразу двух учебных заведений. Первыми будущими учителями, прошедшими педагогическую подготовку в Вятке, были уроженцы сел Вятского наместничества Федор Серебренников, Илья Кочкин, Диомид Хрулев и Дмитрий Савинов. Уже через год, в 1787 г., Д. Хрулев и Д. Савинов приступили к педагогической деятельности в Слободском малом народном училище; Ф. Серебренников был оставлен преподавателем в Вятском главном народном училище.

Административное управление училищами выглядело следующим образом. Попечителем народных училищ губернии по уставу 1786 г. был генерал-губернатор. Одновременно он был председателем приказа общественного призрения. Именно приказу общественного призрения до реформы образования в 1804 г. были подведомственны все училища. Поэтому глава губернии лично обязан был принимать все зависящие от него меры к улучшению устройства училищ и к открытию новых учебных заведений. Попечитель периодически посещал училища во время учебных занятий и неизменно присутствовал на ежегодных публичных испытаниях учащихся, которые обычно заканчивались осмотром кабинетов и разговором о школьных нуждах.

Т. Т. Рапинов в своих рукописных «Исторических записках» неоднократно указывает на то, что руководители губернии и города посещали школу и «экзаменовали» учеников. Он считает нужным отметить членов приказа общественного призрения Алексея Смирнова, Степана Курчанинова, Егора Милешина, Осипа Пахмутова, Ивана Шишкина, Михаила Усачева и Петра Веснина, немало содействовавших открытию школы [11]. Благодарной памяти потомков, по его мнению, заслуживают и члены приказа общественного призрения в Слободском Андрей Чеканов,

Яков Любочанинов, Леонтий Швецов, Петр Коровов [12].

В 1787 г. была учреждена должность директора народных училищ для руководства школьным делом в губерниях. Директор главного народного училища и исполнял эту должность. Первые годы все вопросы он решал в приказе общественного призрения. В 1804 г., когда были созданы учебные округа, Вятка была отнесена к Казанскому учебному округу и созданному при нем училищному комитету. Все члены главного правления училищ в Санкт-Петербурге были закреплены за тем или иным учебным округом для осуществления общего руководства. Казанский учебный округ, в том числе и дело образования в Вятской губернии, курировал известный педагогический деятель Степан Яковлевич Румовский, по отзывам современников, умный, осторожный, внимательный и деликатный человек.

Ежегодно директор главного народного училища писал отчеты в приказ общественного призрения, в главное управление училищ, попечителю округа. При этом приказ общественного призрения дополнял отчет своим мнением и высылал «ведомость» о своих постановлениях и годичный финансовый отчет. «Ведомость об училищах, в губернии находящихся» включала статистику по каждому учебному заведению в отдельности: когда основано, какое имеет помещение и имущество, сколько классов и чему в них обучаются, когда были последние испытания и кто на них присутствовал, сведения об учителях (их численность, образовательный уровень, время поступления на работу в училище, прилежание и поведение, жалованье, семейное положение), сведения об учениках (сколько поступило и окончило училище, какого состояния и пр.). Указывалось также количество уроков, пропущенных учителями [13].

При всем обилии начальников непосредственное руководство училищами возлагалось на их директоров. Они «определяли» и увольняли учителей, но делали это по согласованию с попечителем училища и с ведома приказа общественного призрения. Для предупреждения со стороны директоров возможных нарушений в «Уставе учебным заведениям, подведомых университетам», изданном 5 ноября 1804 г., указывалось, что «директор принимает смотрителей и учителей ласково, не оставляет их делом и советом как в классных, так и в собственных их надобностях; нерадивых же и в поведении неблагонравных убеждает к исправлению... повторительными напоминаниями; но, не усмотря их исправления, доносит о том беспристрастно университету...» [14].

Высокие требования предъявлялись и к самому директору. Он должен был быть «сведущ в

науках, мог исправно судить об искусстве учителей и успехах учеников; был бы деятелен, благонамерен, любил порядок и добродетель, усердствовал пользам юношества и знал цену воспитанию...» [15]. Помимо наблюдения за малыми народными училищами директору также поручалось осуществлять контроль за частными пансионами и домашними школами и отражать их деятельность в своих отчетах. По училищным делам он заседал в приказе общественного призрения с правом голоса.

В течение одиннадцати лет исполнял директорские обязанности И. Стефанович. С. Я. Румовский был очень доволен работой и следующего директора, Рапинова, который стал первым директором училища – педагогом, а не чиновником из другого ведомства, и первым директором, совмещавшим директорские обязанности и учительскую работу. Он оставался руководителем училища вплоть до его преобразования в гимназию и стал первым директором первой мужской гимназии в Вятской губернии. Рапинов вышел в отставку 9 февраля 1812 г. Рано овдовев, он много занимался благотворительной деятельностью. Всю свою богатейшую библиотеку он подарил церкви, а имущество раздал беднякам. Умер 12 мая 1848 г.

Наиболее сложным в работе вятских народных училищ был вопрос их финансирования. Так, на содержание главного училища было положено 2700 р. в год [16]. Кроме того, под проценты было ассигновано 15 тыс. р., дававших 900 р. дохода в год. До 1798 г. училище существовало главным образом на пожертвования. Регулярно жертвовали значительные суммы епископ Лаврентий II, Ф. Ф. Желтухин, другие влиятельные лица. Желтухин лично приглашал «лучших» граждан города к пожертвованиям, «представлял им в полном виде изящество доброты от воспитания просвещения детей проистекающее» [17], но добиться значительных сумм от купцов так и не удавалось.

В итоге за «майскую треть» 1788 г. учителя не смогли получить жалованье. (Оно выдавалось трижды в год, «третьями».) Тогда Желтухин обратился к народу, работному люду и крестьянам с просьбой о добровольном пожертвовании на нужды школ, «на дело богоугодное, благотворительное, в пользу училищ пожертвованием лепты, каждого по своей воле, имуществу и избыткам без отягощения каждому, не сомневаясь, что крестьяне окажут свое усердие и рачение к благу училищ, потому что дети их находятся для образования в этих училищах, и тем докажут чувствование Высокомонаршей милости, даровавшей права каждому сословию и возможность пользоваться плодами учения и вместе с тем положат благоденствие народа» [18].

Инструктируя сборщиков пожертвований, Ф. Ф. Желтухин убеждал деньги «просить с тихостью и благодарением без всякой суровости, не делая ни малейшего огорчения даже и тем поселянам, кои подать не возжелают, какого бы они рода и звания ни были» [19]. Допустивший вымогательство с корыстной целью и, тем самым скомпрометировавший саму идею добровольного пожертвования заседатель Нолинской округи Аким Чепурных был «наипоноснейшим образом наказан публично кнутом с вырезанием ноздрей и отлучением навечно в каторжную работу» [20].

Крупные пожертвования, собранные среди крестьян, имели место в 1789 и 1794 гг. В 1789 г. они составили 8232 р. 89.5 к. Это позволило не только сохранить сами школы и обеспечить в них бесплатное обучение, но и открыть училища в Сарапуле, Котельниче и Нолинске, а также выделить 110 р. для закупки учебной литературы. В 1786 г. в Вятке была открыта типография при губернском правлении, в которой начиная с 1805 г., стали печататься для училищ программы публичных испытаний и другая продукция.

Первые годы работы народных училищ приказ общественного призрения имел годовой бюджет в 15 тыс. р., на которые он, помимо содержания учреждений образования, должен был оказывать помощь беднякам, престарелым и инвалидам. Однако только Вятское училище требовало не меньше 2000 р. ежегодно. Поэтому с самого начала деятельности училищ были обложены 1%-м налогом питейные дома, что в 1787 г. составило 640 р. В тот же год Желтухин собрал частных пожертвований на сумму 2151 р., но этот источник не был постоянным.

Значительно более благоприятным было положение Слободского училища. В своем донесении в главное правление училищ приказ общественного призрения сообщал, что от городского головы получено заверение в том, что слободское купечество, «приемля с благоговением спасительные заведения, служащие к просвещению и воспитанию юношества, с усерднейшим желанием, единодушно полагает для содержания училища по 300 р. в год из принадлежащих к городу доходов, назначив для оного и выгодный дом, с таковым притом положением, что если сей суммы на будущее время для содержания училища доставать не будет, то имеют дополнить расположением по себе: купечество с объявленного капитала, а мещанство с платимого рубля (то есть от зарплаты. – В. П.)» [21].

Слободское малое народное училище было открыто 4 июля 1787 г. Речь при открытии, произнесенная учителем, заканчивалась словами, которые стоит привести полностью: «Любезные сограждане! Вы, которые к славе и счастьем рожденные, спешите путем сим к просвещению разу-

ма, спешите, ибо сие есть совершенное добро, которое врачует умы человеческие, страждущие предрассудками. Благотворители! Сей случай доказать дух ваш, стремящийся к общему благу. Вы получите в излинии щедрот своих в награду истинную славу и истинного соотечественника. Родители! Се место украсить детей своих совершенствами человечеству возможными и сделать их полезными в обществе сочленами. Дети! Се дом к усовершенствованию вашему, потщитесь трудами и рвением заслужить высокое имя достойного сына российского отечества, жертвуйте с особенным усердием, яко особенная подлежит оному награда!.. Что же принадлежит до нас, то мы тем большие труды и попечения по должности своей прилагать обязанными себя считаем, что первейшие удостоились в сем граде иметь участие исполнить повеление Всеавгустейшей нашей Монархини, клонящееся единственно к распространению просвещения» [22].

Делая обзор состояния школ Вятской губернии в 1802 г., Т. Т. Рапинов характеризует их материальную базу следующим образом. В распоряжении слободской школы были две комнаты, «при сооружении того корпуса гражданами специально предназначенные. Из сих комнат одна поместить может в себя до 45 учеников, а другая, вдвое меньше, служит передней и для сторожа» [23]. При этом Рапинов делает вывод, что «Слободская малая школа находится при городском магистрате, в выгодном положении и близости церкви» [24]. Сарапульская школа располагалась в небольшом деревянном доме, состоявшем из одной комнаты, «имеющей поместить» до 40 человек. Дом был уступлен удельным крестьянином, находился в центре города, недалеко от Вознесенского собора, но был явно недостаточен для большого количества учеников. Нолинская школа располагалась в «каменной палатке», то есть комнате, при Николаевском соборе, отведенной для школы временно духовенством. Комната вмещала до 25 человек. Теснота и низкие потолки создавали «тягость воздуха». Котельничское училище располагалось в нижнем этаже двухэтажного деревянного дома. Помещение было сырым, но зато находилось вблизи церкви, что считалось достоинством расположения помещения [25].

Учительское жалованье в училищах по уставу 1786 г. было следующим: директор главного училища – 800 (позднее – 900) р. в год и такую же пенсию, учитель старших классов – 400 р., 2-го класса – 200 р., учитель 1-го класса и учитель рисования – 150 р. С 1800 г. стали выдавать квартирные в размере 50 р. (учителю 1-го класса и учителю рисования – 40 р.) [26]. Таким образом, учительское жалованье можно было считать небольшим. К тому же выдавалось оно нерегуляр-

но и не в полном объеме. Так, вместо 150 р. некоторое время выдавали по 120 р., хотя в своих отчетах в главную училищную комиссию приказ всегда отмечал, что жалование учителя получают «по штату». Эта недоплата обнаружилась после увольнения Желтухина и послужила причиной отставки Стефановича.

Желающих занять учительское место было немного. В 1793 г. главная училищная комиссия постановила, чтобы приказы не увольняли учителей без ее разрешения, «поелику люди сии по крайнему в них недостатку в государстве нарочно к званию сему приготовлялись с немалым трудом и иждивением» [27]. И все-таки учителей приходилось увольнять. Так, смотритель Слободского училища Андрей Жилкин доносил в приказ, что учитель 2-го класса Илья Кочкин «слепо предан порокам и ведет жизнь превратную, что к прохождению звания учительского делает ему преграду». В итоге Кочкин был отрешен от должности и «обращен в первобытное состояние», «дабы тем и прочих учителей удержать от падения в пороки» [28].

Так же печально закончил свою педагогическую деятельность и преемник Кочкина Диомид Хрулев, который был уволен за «исчисленные» в рапорте Стефановича Желтухину проступки. «Учитель Хрулев в воскресные и праздничные дни в училище Евангелия ученикам не объясняет. Для установления учеников в церкви в порядок, — как предписано, в церковь с ними не ходит, а по большей части во время богослужения находится на рынке. В преподавании надлежащего учения обходится с учениками грубо, с бранью и телесным наказанием, о чем и родители ему (Стефановичу. — В. П.) приносили жалобы в неблагопристойностях его. И по всем сим обстоятельствам имеет нерадение, от которого в учении как успехов и пользы нет» [29]. Кочкин был обращен в приказное звание, а Хрулев, по распоряжению Желтухина, был из Слободского «востребован» в Вятку и до окончания решения дела содержался 3 недели на гауптвахте, а затем был отдан в солдаты, «для того чтобы и другим учителям неповадно было и чтоб они наблюдали во всем, как предписано им в училищном уставе и в руководстве учителям изданном» [30].

В отчете о состоянии народных училищ за 1797 г. И. Стефанович сетует на то, что при училище помимо учителей находится только сторож для «топления печей и чистоты дома». Стефанович «почитает за нужное» при училищном доме быть еще человек состояния добропорядочного из военнослужащих, который бы имел смотрение во всякое время над воспитанниками, дабы они, собираясь до прихода учителя, «допускаемы не были ни до каких предосудительных поступков, непозволительных резвостей, колыми

паче ссоры и драки. А притом справлялся бы с родителями или родственниками учеников о причине нехождения их в классы. Рапортовал бы директору, а в случае его отбытия в приказ общественного призрения, каждый день (следил), все ли учителя при своих должностях и в предписанные часы уставом, а буде кого из них нет, то почему. Ходил бы с учениками при учителе в праздничные и другие по обряду христианскому установленные дни во святой храм. А потому не угодно ли будет приказу общественного призрения, явившегося из военной службы капрала Иуду Ефимова приставить к училищному делу надлежащего во всех прописанных частях присмотра» [31].

Первый в истории вятской школы «классный руководитель», «завуч» и «инспектор», нанятый для исполнения своих обязанностей за 20 р. в год, недолго продержался в должности. 2 апреля 1800 г. в приказе общественного призрения было «докладовано» о том, что «находящийся при вятской школе смотритель Иуда Ефимов обращается в пьянстве и буйственных поступках, каковые при воспитании детей терпимы быть не могут, а потому и приказали оному унтер-офицеру за обращение в пьянство и буйственных поступках от смотрительной должности отказать» [32].

С течением времени изменялся состав учителей. В 1800 г. «за нетрезвость» был отдан в солдаты И. Мышкин. Г. Тихомиров умер от чахотки. Е. Виглинский был уволен по болезни 24 марта 1803 г. Из Сарапула в Вятку в 1800 г. был переведен Александр Иванович Вештомов, уроженец Кунгура, духовного звания. Преподавал он естественные науки, в работе использовал новаторские для того времени методические приемы. В частности, он водил детей на экскурсии, где дети собирали семена растений, наблюдали за жизнью природы. Он составил двухтомное собрание вятской флоры, с приложением атласа растений, рисованных с натуры, а также самих растений в форме гербария. Этот труд был представлен на рассмотрение в главное управление училищ, которое распорядилось выдать автору премию в 500 р. Работой исследователя длительное время пользовались местные аптекари и врачи. Хранилась она в Вятской мужской гимназии. «Вятские губернские ведомости» в 1847 г. в № 4–27 печатали выдержки из этого замечательного труда. В 1807–1808 г. А. И. Вештомов написал «Историю вятчан со времени поселения их при реке Вятке до открытия в сей стране наместничества или с 1181 по 1781 год через 600 лет». Эта замечательная работа, без анализа которой до сих пор не обходится ни один исследователь истории Вятки, печаталась в выдержках в «Казанском вестнике» и «Вятских губернских ведомостях» в

1840 г., а также вышла отдельным изданием. Впоследствии А. И. Вештомова сменил сын Платон. Федор Савинов и П. Вештомов были первыми вятскими учителями, которые происходили не из духовного звания или дворянства, а были сыновьями учителей. Таким образом, на Вятке появляются первые учительские династии.

Хотя за все время работы вятских училищ не было серьезных проверок и ревизий, в целом об их учителях шла добрая слава. Губернатор П. С. Рунич в своем отчете писал: «Все учителя главного училища честным своим поведением и благонамеренными склонностями своими, влекущими их к радетьскому образованию юношества, заслуживают пред начальством одобрения. Все учителя с ревностью проходят свои должности; благородный образ мыслей и обращение всего духа их на образование детей, кажется, удостоверяет меня, что при благих намерениях будем видеть всегда добрую жатву» [33].

Народные училища Вятского наместничества (а впоследствии Вятской губернии) были открытыми, для того времени достаточно демократическими учебными заведениями. Открытием Вятского главного народного училища был сделан важный шаг в направлении развития образования на Вятке. Всего в этой школе в общей сложности училось до девятистот учащихся, а закончилось примерно четыреста человек [34]. Существенный вклад в дело образования вносили и малые народные училища. Стремление к образованию стало все более ощущаться не только в среде священнослужителей и мещан, чиновников и военных, но и среди крестьян. В стране к концу XVIII в. работало 315 главных и малых народных училищ, в которых обучалось примерно 20 000 человек и работало 790 учителей. Это был значительный шаг вперед по сравнению с предшествующим периодом. Однако к началу XIX в. интеллектуальный и административный ресурс образовательной системы Екатерины II оказался исчерпанным. В Вятской губернии эта система продержалась ровно 25 лет.

Новые идеи правительства в области образования, воплощенные в первые годы XIX в. в форме создания министерств, в том числе и министерства народного просвещения, стали воплощаться и в Вятской губернии. 10 июля 1811 г. С. Я. Румовский извещал Рапинова о направлении в распоряжение последнего в «имеющуюся открыться» гимназию первых учителей – выпускников Санкт-Петербургского педагогического института Семена Завьялова (учителем математики и физики), Федора Попова (философия, изящные науки и политэкономия), Василия Баженова (политическая история, география, статистика) [35]. 20 июля 1811 г. в Вятку прибыл учитель Александр Иллиус. Все названные учи-

теля были приведены к торжественной присяге, в которой клялись в своем стремлении верно трудиться на службе «его Величества». Спустя месяц в Вятке открылась первая мужская гимназия. С начала ее работы костяк педагогического коллектива составили выпускники вышеуказанного вуза. Учебные заведения губернии переводились на работу по Уставу 1804 г., значительно более современному, требовавшему добиваться уже не простой грамотности, а определенного уровня образованности. Малые народные училища становились уездными училищами. В связи с этим резко повысились требования к учителям. 1811 год служит в истории образования на Вятке своеобразным водоразделом, разделившим две эпохи. Поэтому в 2011 г. образование Кировской области, наследницы Вятского наместничества и Вятской губернии, отмечает двойной юбилей: 225 лет со дня учреждения главного народного училища и 200 лет со дня открытия мужской гимназии.

Примечания

1. Вятка входила в состав Казанского генерал-губернаторства в качестве Вятского наместничества.
2. Столетие Вятской губернии: сб. материалов: в 2 т. Т. 1. Вятка, 1880. С. 236.
3. Там же. С. 237.
4. Там же. С. 238.
5. Руководителем этой первой «альма-матер» российских учителей, открытой в 1783 г., был знаменитый педагог-просветитель Федор Иванович Янкович-Мириев, серб по национальности, которого Екатерина II пригласила в Россию для осуществления своих просветительских намерений. Ранее он создал систему просвещения в Австрийской империи, и в России учреждавшаяся императрицей система строилась по австрийскому образцу. По Уставу 1804 г. Санкт-Петербургское главное народное училище было преобразовано в учительскую гимназию. Это название породило некоторую путаницу, поскольку в то время стали появляться обычные гимназии – средние общеобразовательные учебные заведения. Поэтому уже через год педагогическая гимназия стала именоваться педагогическим институтом. Это первый в России педагогический вуз, ныне Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена.
6. Юрьев В. П. Народное образование в Вятской губернии в царствование императрицы Екатерины II // Вятская старина. Вятка, 1887. С. 43–44.
7. Государственный архив Кировской области (ГАКО). Ф. 205. Оп. 1. Д. 1. С. 181.
8. Юрьев В. П. Указ. соч. С. 73–74.
9. Спицын А. А. История Вятского главного народного училища (1786–1811). Вятка, 1891. С. 61.
10. Там же. С. 61.
11. ГАКО. Ф. 205. Оп. 1. Д. 1. С. 151.
12. Там же. С. 149.
13. ГАКО. Ф. 205. Оп. 1. Д. 2, 3, 6, 12, 14.
14. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / сост. П. А. Лебедев. М.: Педагогика, 1987. С. 39.
15. Там же. С. 39.

16. Столетие Вятской губернии: сб. материалов: в 2 т. Вятка, 1880. С. 239.
17. Юрьев В. П. Указ. соч. С. 29.
18. Столетие Вятской губернии: сб. материалов: в 2 т. Т. 2. С. 616.
19. Юрьев В. П. Указ. соч. С. 35.
20. Там же. С. 36.
21. Там же. С. 46–47.
22. Там же. С. 47.
23. ГАКО. Ф. 205. Оп. 1. Д. 1. С. 55.
24. Там же. С. 2.
25. Там же. С. 2, 55.
26. Для сравнения: в 1811 г. в Вятке пуд муки стоил 1 р. 40 к., пуд крупы – 2 р., фунт мяса – 12–15 к., сажень дров – 2 р. 20 к., фунт свечей – 30 к.
27. Юрьев В. П. Указ. соч. С. 26.
28. Там же. С. 59.
29. Там же. С. 60.
30. Там же. С. 60–61.
31. Там же. С. 78.
32. Там же. С. 79.
33. Спицын А. А. Указ. соч. С. 57–58.
34. Столетие Вятской губернии: сб. материалов: в 2 т. Т. 2. С. 79.
35. ГАКО. Ф. 205. Оп. 1. Д. 12. С. 2.

УДК 378.18

А. Г. Сахарова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ВЕРОТЕРПИМОСТИ У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ НАЧАЛА XX ВЕКА

В статье анализируются теоретические подходы отечественных педагогов к вопросу формирования веротерпимости у учащейся молодежи в начале XX века в контексте особенностей государственной религиозной политики.

The article analyses theoretical approaches of Russian pedagogues to the development of students' religious tolerance in the beginning of the XX century. The context of the state religious policy of the period is taken into account.

Ключевые слова: веротерпимость, межконфессиональные отношения, православно-антропологическое педагогическое направление, либеральное педагогическое направление, этноконфессиональные группы.

Keywords: religious tolerance, interconfessional relations, the Orthodox-anthropological pedagogical trend, ethno-confessional groups.

Проблема межконфессиональных отношений в Российской империи, являвшейся многоконфессиональным государством, не теряла актуальности на протяжении всей истории ее развития.

Целью нашего исследования является анализ основных педагогических подходов начала XX в. к определению значимости, формам и методам формирования веротерпимости у учащейся молодежи в поликонфессиональном государстве с традиционно ведущими позициями православия.

Вопрос о необходимости формирования на государственном уровне основ веротерпимости у населения, и особенно у молодежи, в масштабах Российской империи возникает наиболее остро в начале XX в.

Суть новой государственной религиозной политики, имеющей значительное влияние на формирование педагогических идей, была сформулирована в «Высочайше утвержденных 17 апреля 1905 г. положениях Комитета об укреплении начал веротерпимости». Позиция государства служила для населения ориентиром для формирования отношения к представителям различных конфессий.

Содержание понятия «веротерпимость» с точки зрения государственной позиции в Российской империи начала XX в. сводилось к следующему:

– возможность исповедовать традиционную веру (неправославную), возможность выбора веры: преследования за «отпадение от Православной веры» и ограничения в правах прекращались, признавалась возможность за человеком выбора исповедания;

– возможность свободно совершать «богомоления и обряды», не нарушая норм российского законодательства;

– право для различных конфессий на владение имуществом: постройку храмов, печатание книг, устройство кладбищ;

– предоставление возможности для представителей различных конфессий получения религиозного образования и др. [1].

Анализ научных исследований, архивных и фольклорных источников позволяет сделать ряд выводов об общих взглядах на содержание понятия «веротерпимость» в понимании представителей различных конфессий Российской империи:

– признание права на возможность существования других религий, при строгом (традиционном) следовании верности своей религии;

– отказ от публичной демонстрации своего мнения в отношении «неправильности» иной религии (в семейном воспитании это допустимо);

– отказ от публичной демонстрации превосходства своих религиозных убеждений в формах, способствующих порождению масштабных конфликтов;

– стремление избегать сравнения религий и споров на религиозную тематику;

– стремление к вежливому общению с представителями иных конфессиональных групп как залог успешных хозяйственно-бытовых и культурных контактов;

– стремление к получению элементарных представлений об иной религиозной культуре на основе практического опыта общения [2].

Можно сделать вывод, что позиции государства и общества во многом совпадали.

К этому времени, по мнению швейцарского исследователя в области этнографии А. Каппелера, значительная часть этноконфессиональных групп Российской империи была готова к реформам, направленным на расширение гражданских прав, способствующих прогрессивному развитию [3].

Это подтверждается активизацией деятельности представителей интеллигенции различных религиозных групп в России: старообрядчества, мусульманских молодежных обществ, либеральных движений в рамках традиционных национальных религий. Например, суфийские братства – тарикаты, которые объединяли студентов-мусульман, недовольных консервативностью официального духовенства и отличавшихся опреде-

ленным либерализмом. Основоположником учения «накышбендия-халидия» являлся шейх Зайнулла Расулаев (1835–1917), основавший медресе «Расулия» в г. Троицке Оренбургской губернии, ставшим одним из лучших центров мусульманского образования [4].

Финно-угорские народы, исповедующие традиционные национальные религии, движением за расширение прав и свобод были охвачены в меньшей мере. У марийцев данный процесс был выражен в отказе от православия и возвращении к традиционной национальной религии. Прослеживался рост числа марийской интеллигенции, осуществлявшей исследования марийского фольклора, этнографии [5]. Данные факты указывали на необходимость корректировки государственной политики в отношении неправославных групп населения.

В начале XX в. отмечалось постепенное становление педагогических идей развития веротерпимости у учащейся молодежи как школ и гимназий, так и вузов.

Теоретические подходы развивались в рамках двух основных направлений философско-педагогической мысли:

– *православно-антропологического направления* (Н. А. Бердяев, С. И. Гессен, В. В. Зеньковский, И. А. Ильин, Г. П. Федотов и др.);

– *либерального направления* (В. П. Вахтерев, Н. И. Ильминский, П. Ф. Каптерев, В. О. Ключевский, П. А. Сорокин, К. П. Яновский и др.). Данная плеяда педагогов рубежа XIX–XX вв. осуществляла преподавательскую деятельность в учебных заведениях России. Часть педагогов в 1920–1930-е гг. продолжила преподавание в зарубежных школах и вузах, где обучались русские эмигранты.

Суть православно-антропологического подхода выражалась в стремлении укрепить ведущие позиции православия и обосновать возможность развития иных религиозных культур в Российской империи.

Великий русский философ и педагог Н. А. Бердяев считал начало XX в. поворотным моментом в материальной и духовной культуре России, связанный с развитием высшего образования: «Только в начале XX в. были оценены результаты русской мысли XIX в. и подведены итоги. Но сама проблематика мысли в начале XX в. очень усложнилась, и в нее вошли новые веяния, новые элементы. В России в начале XX в. был настоящий культурный ренессанс. Только жившие в это время знают, какой культурный подъем у нас был пережит, какое веяние духа охватило русские души. Россия переживала расцвет поэзии и философии, переживала напряженные религиозные искания, мистические и оккультные настроения» [6].

Именно Н. А. Бердяев стал инициатором образования в Петербурге религиозно-философского студенческого общества в 1908 г., которое рассматривало вопросы духовной культуры, социальной жизни России, укрепления социального мира.

В рамках православно-антропологического направления обосновывается важность формирования веротерпимости у молодежи и делается попытка определить рамки поведения людей в поликонфессиональном пространстве, в частности в России, оценивается значимость вклада всех этноконфессиональных культур в развитие общемировой культуры: «В жизни и культуре всякого народа есть Божие и есть земное. Божие надо и можно любить у всех народов, что выражено словами Писания: “всякая и во всех Христос”, но любить земное у других народов необязательно. Сострадание же к “человеческому естеству не имеет ограничений”» [7].

В начале XX в. в России были заложены основы идеи формирования веротерпимости как значимого гражданского качества (С. И. Гессен, В. В. Зеньковский): «В составе жизни современного человека мы различили как бы три слоя: образованность, гражданственность и цивилизацию. Слово “культура” как наиболее общее и неопределенное мы сохраним поэтому для обозначения совокупности всех трех слоев» [8].

Особое внимание обращалось на воспитание у студенческой молодежи таких ценностей, как патриотизм и толерантность (В. В. Зеньковский). К высшим (надындивидуальным) чувствам он относил религиозно-моральное и эстетическое чувства, тесно связанные друг с другом: «Чувство любви к людям, сострадание, стремление дать им радость – вот это выдвигает перед нами моральные задачи в отношении к другим людям <...>. Любовь если не идеализирует, то всегда смягчает острое и тяжелое в людях» [9]. Педагог одним из первых сформулировал идею о консолидации усилий различных образовательных структур в предоставлении возможности молодежи познать суть своей религии и формирования культуры межконфессиональных отношений. Такими эффективными формами деятельности молодежи он считал молодежные объединения (организации), являющиеся формальной или неформальной составляющей учебного заведения.

В данный период развивалась и идея о необходимости участия государства в формировании культуры межконфессиональных отношений (И. А. Ильин, Г. П. Федотов и др.): «Россия должна дать образец, форму мирного сотрудничества народов не под гнетом, а под водительством великой нации. Задача политиков – найти гибкие, но твердые формы этой связи, обеспечивающей каждой народности свободу развития в

меру сил и зрелости <...>. Всякое дело, творимое малым народом, как бы скромно оно ни было, всякое малое слово должно вложиться в русскую славу, в дело России. В наш век национальное самолюбие значит порою больше национальных интересов. Объединение народов России не может твориться силой только религиозной идеи. Здесь верования не соединяют, а разъединяют нас <...>. Но в православии дано нам религиозное освящение нации. Церковь благословляет наше национальное дело при условии просветленности его Светом Христовым» [10].

Однако педагоги ограничились лишь целевыми установками необходимости формирования веротерпимости, способствующей укреплению социальной стабильности, а практические методики формирования у учащейся молодежи веротерпимости не были разработаны.

В рамках либерального направления отмечалась ориентированность на правовой и личностный подходы, выражающиеся в уважении религиозной самобытности всех людей. Формирование веротерпимости у учащейся молодежи в правовом контексте (В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев) прослеживалось в развитии идеи соблюдения прав человека и гражданина, возможности светского изучения вопросов религии: «Оставляя в стороне вероисповедные различия, что составляет дело специального ведения представителей соответствующего вероисповедания, имея в виду лишь основные начала религии как всеобщего явления между людьми, мы можем признать каждого учителя языка, истории, природоведения и учителем религии [11]. В. П. Вахтеров ориентировался на реализацию идей правового государства при формировании культуры межконфессиональных отношений: «Им придется вращаться среди других людей, и мы должны внушить им уважение к правам и достоинству других людей, мы должны образовать в них привычку воздерживаться от обиды и вреда ближнему» [12]. Именно данное положение является актуальным в процессе развития у молодежи веротерпимости. Педагог обращался к деятельностному подходу: «Ученик развивается, когда он сам действует» [13]. Педагог акцентировал внимание на таких методах обучения, как эксперимент и наблюдение за жизнью людей.

Воспитание уважения у молодежи, особенно у студенчества, к правам людей и закону пропагандировал К. П. Яновский: «Существующие интересы общества и государства требуют, чтобы высшие заведения давали нам людей, развитых духовно и телесно, не только обладающих известной суммой научных знаний, но и воспитанных в строгом уважении к закону» [14].

Соблюдение законодательства, регулирующего межрелигиозные отношения, рассматривалось как

средство предупреждения конфликтов на религиозной почве.

Представитель социально-философского направления П. А. Сорокин объясняет своеобразие и исторические корни наличия развития основ веротерпимости в России особенностями сложившейся культурной суперсистемы – «единства многообразия», строящейся на развитии культуры межнациональных и межконфессиональных отношений: «Дореволюционная и Советская Россия включает в свой состав более сотни этнических групп и разные расовые группы <...>. Одна из основных предпосылок успеха политики «единства в многообразии» состоит в юридическом и фактическом равенстве разнообразных расовых и этнических групп населения империи, наций, а также любых обществ» [15].

В Вятском регионе имелись педагоги-практики, сформулировавшие теории воспитания веротерпимости в условиях специфического поликонфессионального региона с ведущими позициями православия (Н. И. Ильминский, П. Н. Луппов и др.).

Региональные педагоги акцентировали особое внимание на уважении религиозных чувств неправославных групп населения: «Как бы ни были просты и неразвиты понятия и верования инородцев, но они составляют всю сущность их мышления и основу их нравственности; они не сознательны, но глубоки и любимы, как наследие отдаленнейшей старины» [16].

Тенденции развития либеральных взглядов на религиозное образование постепенно входили в практику работы учебных заведений Российской империи.

Важную роль в данном направлении постепенно начинала играть внеучебная деятельность учащихся и студентов, направляемая официальными государственными органами, которые были ответственны за реализацию образовательной политики. Следует отметить, что работа в направлении формирования веротерпимости не имела целенаправленного характера. Отмечались лишь отдельные формы и методы, способствующие познанию иной культуры и уважительного отношения к представителям различных религиозных групп. Обосновывалась полезность таких форм, как экскурсии, экспедиции, научные исследования. Так, в начале XX в. придавали большое воспитательное значение экскурсиям к объектам религиозного ландшафта. В положении «Как устраивать паломнические и образовательные путешествия» с целью формирования у студенческой молодежи представлений о конфессиональном многообразии России рекомендовалось посещать православные и мусульманские объекты в Казани: «В Казани. Соборы и монастыри: Благовещенский с гробницей Св. Гурия, Спасо-Преображенский с гр. Варсонофия каз., Гордс-

кой музей, башня царицы Сумбеке». В начале XX в. в России наряду с путеводителями для молодежи по православным святыням разрабатывались методические рекомендации в связи с организацией экскурсий по районам с выраженной поликонфессиональностью, например по Крыму, Кавказу [17].

Наблюдение за конфессиональным многообразием российских регионов способствовало развитию у молодежи религиозной терпимости и формированию представлений о сути различных религиозных культур.

Таким образом, идеи, изложенные российскими педагогами начала XX в., сводятся к постановке вопроса о необходимости формирования веротерпимости в учебных заведениях, в том числе и высшего профессионального образования. Педагогические подходы к проблеме формирования веротерпимости у учащейся молодежи выстраивались с учетом развития либеральных тенденций государственной религиозной политики и этноконфессиональной специфики российских регионов.

Примечания

1. Высочайше утвержденные, 17 апреля 1905 г., положения комитета министров об укреплении начал веротерпимости // Собрание узаконений и распоряжений правительства, издаваемое при правительственном сенате 1905 г. Отдел первый. Первое полугодие. СПб., 1905.
2. Сахарова Л. Г. Воспитание культуры межконфессиональных отношений у молодежи на Вятке в новейшее время (1918 – начало XXI в.). Киров, 2008.
3. Каптелер А. Россия – многонациональная империя. Возникновение. История. Распад. М., 1997. С. 30–31.
4. Касимова Д. Г. Формирование религиозной толерантности в средней и высшей школе: актуальность, содержание, перспективы // Актуальные проблемы теории и практики духовно-нравственного воспитания молодежи: сб. ст. Киров, 2006. С. 9–13.
5. Калинин И. К. Восточно-финские народы в процессе модернизации. М., 2000. С. 71.
6. Бердяев Н. А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX и начала XX века // О России и русской философской культуре послеоктябрьского зарубежья / отв. ред. Е. М. Чехарин. М., 1990. С. 43–272.
7. Ильин И. А. О государственном правосознании // Новый мир. 1991. № 10. С. 200–202.
8. Гессен С. И. Образовательная политика в советской школе // Педагогические сочинения / сост. Е. Г. Осовский. Саранск, 2001. С. 233–238.
9. Зеньковский В. В. Педагогические сочинения / сост. Е. Г. Осовский. Саранск, 2003. С. 581, 615.
10. Федотов Г. П. Будет ли существовать Россия // О России и русской философской культуре послеоктябрьского зарубежья / отв. ред. Е. М. Чехарин. М., 1990. С. 403–405.
11. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. М., 1982. С. 434.

12. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / сост. Л. Н. Литвин и др. М., 1987. С. 51.

13. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики // Антология педагогической мысли России второй половины XX – начала XX вв. М., 1990. С. 251.

14. Яновский К. П. К вопросу о наших высших учебных заведениях, и об университетах в особенности // Антология педагогической мысли России второй половины XX – начала XX вв. М., 1990. С. 454–455.

15. Ильминский Н. И. Об образовании инородцев // Антология педагогической мысли России второй половины XX – начала XX вв. М., 1990. С. 454–455.

16. Как устраивать паломнические и образовательные путешествия // Народная школа. Руководство для учителей и учительниц. Ч. 1. Законоположения и распоряжения о начальных народных училищах и церковно-приходских школах. М., 1912. С. 529.

17. Там же. С. 529.

УДК 37.013.43

Е. В. Таранова, О. Н. Полчанинова

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС АРТ-ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА

В статье раскрываются современные тенденции реализации арт-педагогике и ее функциональная направленность в условиях отечественного дошкольного, общего, профессионального, специального, дополнительного и послевузовского профессионального образования, учреждениях культуры, интернатского типа, медицинского профиля и социальных службах.

In this article the authors discuss the modern tendencies realize art-pedagogics and her functional trend in conditions of the native pre-school, school, vocational, speciality, supplementary, post-university education, cultural institutions, boarding schools, hospitals and social service.

Ключевые слова: арт-педагогика, интеграция арт-педагогике в систему образования, арт-педагогические методы и технологии, функционально-онтологический статус арт-педагогике.

Keywords: art-pedagogica, integration artpedagogics of the system education, artpedagogics methods and technologists, functional-ontological status of the artpedagogics.

Современная воспитательная ситуация в отечественных образовательных учреждениях требует от педагогической науки новых подходов по качественному обновлению всего педагогического процесса, разработки эффективной стратегии не только воспитания, но и обучения, связанной с системно-целостным видением образовательного процесса. Исходя из этого, актуальность приобретают исследования, направленные на изучение специфики диалога «личность – искусство», поскольку на протяжении всей истории челове-

ства искусство использовалось как сильнейший и один из самых доступных агентов в организованном образовании личности молодого человека. В связи с этим закономерным является особый интерес педагогического сообщества к арт-педагогике как интегративной области современного гуманитарного знания, посвященного проблемам воздействия искусства на человека.

Несмотря на то что арт-педагогика начинает формироваться в России только в последние десятилетия, педагогическая наука имеет значительный опыт ее интеграции в систему отечественного образования. Рассмотрим имеющийся в нашей стране и описанный в различных печатных и информационных источниках опыт реализации арт-педагогике в России.

Особый интерес к арт-педагогике как средству развития и коррекции личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья традиционно проявляет специальная психология и педагогика (В. В. Васильев, Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская и др.), в исследованиях объективно подтверждается факт положительного влияния искусства на детей с различными отклонениями. Так, О. С. Булатова, М. В. Гузеп, М. А. Князева, А. В. Крепица, Н. М. Назарова и другие обращают внимание на возможности внедрения арт-педагогике в учебный процесс специальных образовательных учреждений для оказания комплексного воздействия на личность, где посредством творческой деятельности ребенок преодолевает психофизические комплексы и интенсивно развивается.

Экспериментальные площадки организованы на базе многих специализированных учреждений, а в рамках лаборатории модернизации подготовки кадров для специального образования (Научно-исследовательский институт столичного образования) разрабатывается направление «Искусство в коррекционной работе с детьми, имеющими задержку психического развития». Результатом такой деятельности становится описание особенностей реализации артпедагогических методик в системе специального образования, отраженные в отдельных научных публикациях специалистов [1].

Однако наиболее концептуально особенности реализации арт-педагогике в системе специального образования раскрыты в диссертации Е. А. Медведевой [2]. Все содержание коррекционно-развивающей помощи по социокультурному становлению ребенка с проблемами посредством искусства ею представлено в виде двух направлений: арт-педагогического и арт-терапевтического. По ее мнению, арт-педагогика определяет культурно-ценностную ориентацию сопровождения такого ребенка в его социокультурном становлении с помощью искусства. По ре-

зультатам данного исследования издан первый отечественный учебник по арт-педагогике с грифом МОРФ «Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании» [3].

Однако, несмотря на разработку теоретических и практических основ арт-педагогике в специальном образовании, мы склонны считать, что подобно арт-терапии ресурсы арт-педагогике нельзя ограничивать лишь госпитальной и реабилитационной средой. Сужение ее до рамок специального образования не способствует эффективной реализации ее воспитательного потенциала.

Подтверждением расширения педагогических возможностей арт-педагогике и изменения ее места в системе отечественного образования является все более масштабное ее распространение в отечественных общеобразовательных учреждениях и вузах. Так, что касается дошкольной практики, то в деятельность данных учреждений арт-педагогические методы также внедряются достаточно интенсивно и своеобразно, о чем свидетельствует целый ряд публикаций. Например, В. П. Анисимов рассматривает арт-педагогике (эстетопедагогике или психотехнику искусства) как «новое направление личностно-ориентированного подхода в эстетическом воспитании, которое призвано разрабатывать и реализовывать психотехники искусства» [4].

Еще одно из интересных и специфических направлений актуализации артпедагогике в дошкольном (и школьном) возрасте представлено в деятельности В. Линьковой, которая создала серию книг под общим названием «Арт-педагогика». Их объединяет применение искусства с целью повышения эффективности первоначального обучения грамоте [5].

Научное обоснование возможностей применения арт-педагогике в рамках дошкольного образования представлено и в кандидатской диссертации Е. В. Тарановой, где обоснованы и апробированы содержание и механизм реализации арт-педагогической технологии для решения задач нравственного воспитания старших дошкольников [6].

В школах нашей страны арт-педагогика также находит свое применение как средство фасилитации учебно-воспитательного процесса. Так, опыт арт-педагогической работы, облегчающей усвоение академических знаний, представлен во многих городах и регионах России. В 2008 г. в г. Великие Луки состоялась даже первая видеоконференция по теме «Арт-педагогика в парадигме инновационного педагогического опыта».

Опыт интеграции арт-педагогике в воспитательную систему общеобразовательной школы интересно представлен: г. Усть-Илимск МОУ СОШ № 14 (тема «Арт-педагогика в работе классного руководителя как средство воспитания нравствен-

но-эстетических ценностей»), г. Южно-Сахалинск гимназия № 3 (областная экспериментальная площадка «Арт-педагогика как одно из направлений художественного развития личности»), Санкт-Петербургская школа театра, телевидения и шоу-бизнеса (воспитательная система «Арт-педагогика»), в арт-педагогических играх Л. Уфимцевой, Н. Осиповой [7].

Отдельно обратим внимание на научные публикации, посвященные данной теме. Так, Е. Г. Хрисановой, Н. Ю. Сергеевой, С. В. Павловой [8] представлен опыт работы с учащимися младших классов с использованием арт-педагогике (программа «Мой мир в рисунке») в качестве средства обеспечения эмоционального развития и психологического благополучия.

В методическом пособии Е. Г. Тарасовой «Целительные силы искусства. Арт-педагогические техники и приемы» рассматриваются возможности арт-педагогических методов и технологий в практике преподавания предметов гуманитарного и эстетического цикла в школе. С точки зрения Е. Г. Тарасовой, использование элементов арт-педагогике в школе призвано содействовать духовно-нравственному воспитанию детей [9].

В рамках интеграции арт-педагогике в школьную среду отдельного внимания заслуживает и первая в стране докторская диссертация по арт-педагогике, в которой обосновывается интеграция искусства и спорта в системе физического воспитания школьников [10]. Н. Ю. Шумакова констатирует, что арт-педагогическая деятельность сводится к использованию в образовательном процессе так называемых «сидячих искусств», в то время как искусствам, формирующим «школу движений», не уделяется должного внимания.

Арт-педагогика находит свое место и в отечественной системе профессионального образования. Результаты реализации арт-педагогике в условиях вуза нашли отражение в серии пособий Л. С. Кожуховской и Н. В. Масюкевич [11]. В них предлагаются арт-педагогические игротехники как интерактивные технологии, направленные на формирование рефлексии студентов, прежде всего, при изучении культурологических дисциплин.

С точки зрения авторов статьи «Арт-педагогические технологии в учебном процессе высшей школы» А. В. Новиковой и С. Н. Анкуды, арт-педагогика определяется как новое направление, которое берет свое начало из теории и практики арт-терапии и является альтернативой стандартным средствам вузовского образования. Арт-педагогические техники реализуются посредством применения художественно-игрового творчества, которое стимулирует всестороннее развитие личности [12].

Имеются и диссертации, описывающие арт-педагогике в качестве средства организации учеб-

но-воспитательного процесса в высшей школе. Например, в диссертации В. В. Горева предлагается арт-педагогическая методика, направленная на структурирование многомодальной картины мира и трансформацию личностно-смысловой сферы личности на основе художественного трехмерного абстрактно-геометрического моделирования [13].

В диссертации С. В. Стариковой рассматриваются арт-технологии в профессиональной подготовке социального педагога. Арт-технологии она понимает как важный культурно-образовательный ресурс, обеспечивающий качество профессиональной компетентности специалистов [14]. Еще в одной диссертации разработана модель формирования профессиональной готовности будущих педагогов-психологов к патристическому воспитанию детей средствами арт-педагогика [15].

При этом следует отметить постепенное расширение сферы реализации арт-педагогика. Появилось одновременно несколько диссертационных работ, посвященных воспитательным возможностям арт-педагогика, выходящим за границы традиционной триады «дошкольное образование – школа – вуз». Например, в докторской диссертации Н. Ф. Хилько дается обоснование педагогика аудиовизуального творчества (аудиовизуальной арт-педагогика), возникшей на стыке медиапедагогика, педагогика творчества и теории социально-культурной деятельности [16]. В диссертации Ж. С. Валеевой описывается реализация арт-педагогика в синтезе с культурно-досуговыми формами, способствующая социальной адаптации подростков [17]. В работе Р. Б. Уленовой раскрыт потенциал арт-педагогика как средства формирования семейных ценностей у детей-сирот в условиях детского дома [18].

Чрезвычайно перспективным явлением для внедрения арт-педагогика в массовую педагогическую практику является также ее представленность в тематических планах курсов повышения квалификации для работников образования. Обобщение опыта работы подобных курсов находит воплощение в теоретических работах, посвященных применению арт-педагогика для повышения мастерства педагогов. Так, в 2008 г. Южно-Сахалинский областной институт повышения квалификации и переподготовки кадров выпустил сборник «Арт-педагогика как одно из направлений развития личности»; в журнале «Методист» содержится статья Т. А. Соколовой «Арт-педагогика в повышении профессионального мастерства педагогов» [19].

Однако воспитательные возможности арт-педагогика востребованы гораздо шире и находят свое применение в загородных оздоровительных центрах, в отделениях восстановительного лече-

ния и дневных стационарах детских поликлиник, в детских домах, в центрах реабилитации и коррекции, в музеях, в детских школах искусств, в социальных службах и др.

Отметим и возрастающий интерес общественности к этому новому направлению художественно-гуманитарной деятельности, который выражается в проведении конференций, направленных на рассмотрение различных аспектов арт-педагогика; появлении периодических изданий, посвященных арт-педагогике (например, научно-методический журнал арт-психологии, арт-педагогика и эстетики «Искусство. Творчество. Здоровье»). Организовано даже Московское научно-просветительское общество арт-терапевтов и арт-педагогов «Метаморфоза» (организаторы И. Я. Медведева, Т. А. Шишова).

Таким образом, как видно из вышеприведенных примеров, функционально-онтологический статус современной артпедагогика обусловлен прогрессивным опытом ее интеграции в различные социальные и культурно-гуманитарные практики. Развиваясь скорее экстенсивно, чем интенсивно, она расширяет свои «территории», являясь инновационной зоной распространения в пределах инициативной деятельности отдельных педагогов или учреждений на уровне эмпирических методик в системе отечественного дошкольного, общего, профессионального, специального, дополнительного и послевузовского профессионального образования, учреждениях культуры, интернатского типа, медицинского профиля и социальных службах. При этом функциональное поле реализации арт-педагогика включает в себя культурологическую, образовательную, воспитательную, коррекционно-развивающую, стимулирующе-мотивационную, созидательно-творческую, профилактическую, здоровьесберегающую, релаксационную, реабилитационную и методическую функции.

С нашей точки зрения, дальнейшими перспективными направлениями развития и распространения арт-педагогика в России, с учетом осуществленного анализа, являются: 1) изменение содержательного наполнения арт-педагогических технологий – от визуальных искусств в начале XX в. до мультимодального содержания, базирующегося на интеграции различных видов художественно-творческой деятельности; 2) расширение функций арт-педагогика – от реабилитационных и коррекционных до воспитывающих, дидактических и профилактических; 3) изменение социальных сфер и возрастных границ применения арт-педагогика.

Примечания

1. Кацфер О. В. Роль искусства и артпедагогика в профилактике и коррекции задержки психического развития и нарушения речи детей // Музыкальная палитра. 2003. № 3(14). С. 29–31.

2. Медведева Е. А. Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в образовательном пространстве: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Новгород, 2007.

3. Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М., 2001.

4. Анисимов В. П. Арт-педагогический потенциал методик Н. А. Зайцева // Интеллектуально-личностное развитие детей с психофизическими особенностями посредством использования методик Н. А. Зайцева. Минск, 2006. С. 11–16.

5. Линькова В. Учись читать! М., 1998.

6. Тафанова Е. В. Нравственное воспитание старших дошкольников средствами артпедагогики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2003.

7. Уфимцева А., Осипова Н. Артпедагогика – лекарство от стресса // Здоровье детей. 2006. № 23. С. 30–35.

8. Хрисанова Е. Г., Сергеева Н. Ю. Артпедагогика в системе современного воспитания // Воспитательная работа в школе. 2005. № 6. С. 38–44.

9. Тарасова Е. Г. Целительные силы искусства. Арт-педагогические техники и приемы / под ред. С. В. Федотовой. Тамбов, 2006.

10. Шумакова Н. Ю. Артпедагогика как гуманистическая система образования учащихся в области физической культуры: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2006.

11. Кожуховская А. С., Масюкевич Н. В. Арт-педагогика в высшей школе. Минск, 2005.

12. Новикова А. В., Анкуда С. Н. Арт-педагогические технологии в учебном процессе высшей школы // Современный спорт, современный олимпийский спорт и спорт для всех. Ч. 1. Минск, 2007. С. 438–441.

13. Ёрвев В. В. Художественная деятельность как способ самопознания и развития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2003.

14. Старикова С. В. Развитие профессиональной компетентности будущего социального педагога средствами арт-технологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.

15. Лузева М. В. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов-психологов к патристическому воспитанию детей средствами артпедагогики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004.

16. Хилько Н. Ф. Педагогика аудиовизуального творчества в социально-культурной сфере: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007.

17. Валеева Ж. С. Социализация личности подростка средствами артпедагогики в условиях культурно-досуговой деятельности общеобразовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2007.

18. Уленгова Р. Б. Формирование семейных ценностей у детей-сирот средствами арт-педагогики в условиях детского дома: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2008.

19. Соколова Т. А. Артпедагогика в повышении профессионального мастерства педагогов // Методист. 2007. № 6. С. 8–15.

УДК 51

В. И. Варанкина, С. В. Тебенькова

ПРОФЕССОР Ф. Ф. НАГИБИН. СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ СОВЕТСКОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье открываются новые страницы биографии известного советского математика-методиста, профессора Ф. Ф. Нагибина (1909–1976), работавшего в Кировском государственном педагогическом институте в 1934–1976 гг. Также рассматриваются направления исследования его научного творчества.

The article reveals some new facts of the biography of the famous Soviet mathematician and methodologist professor F. F. Nagibin (1909–1976) who worked at Kirov State Teachers' Training Institute in 1934–1976. The directions of studying professor Nagibin's works are also considered in this paper.

Ключевые слова: история математического образования, Ф. Ф. Нагибин, расшифровка рукописей.

Keywords: history of mathematical education, F. Nagibin, deciphering of originals.

Фёдор Фёдорович

Нагибин (18.02.1909 г. – 25.09.1976 г.) – один из

выдающихся методистов-математиков советского периода. Во второй

половине XX в. у математиков всего

Советского Союза название

нашего города – Киров ассоциировалось

с именем Нагибина, так как именно

здесь, в Кировском государственном педагогическом институте (ныне

Вятский государственный гуманитарный университет), сложилась его творческая

и научная биография. Он, выпускник 1933 г. математического

отделения нашего вуза (тогда Вятского педагогического института им. В. И. Ленина),

прошёл путь в профессии от сельского учителя до всеми признанного профессора,

мастера своего дела. Личность этого Человека по сей день вызывает наш неподдельный

интерес.

В архиве ВятГГУ хранится личное дело профессора Ф. Ф. Нагибина, а в методическом

кабинете факультета информатики, математики и физики – архив самого Фёдора Фёдоровича.

За свою творческую жизнь Нагибин собрал и разместил в отдельные папки свои конспекты лекций, рукописи статей, заметки, задачи, газетные

вырезки.



В 2008 г. в преддверии 100-летия Ф. Ф. Нагибина студентами-математиками была начата работа по изучению его наследия. Исследования ведутся по нескольким направлениям:

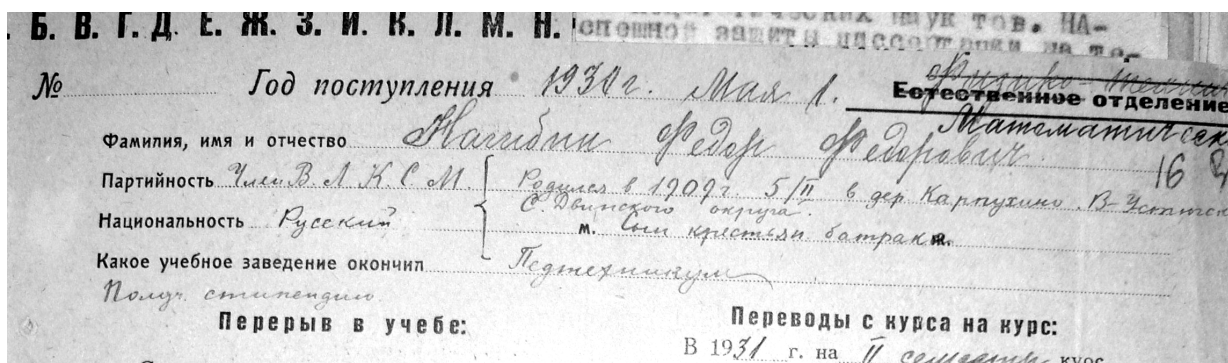
- изучение биографии Ф. Ф. Нагибина;
- сбор материалов – воспоминаний о профессоре и публикаций о нём;
- систематизация и расшифровка материалов архива Ф. Ф. Нагибина.

В личном деле Ф. Ф. Нагибина хранится автобиография, написанная им от руки 16 августа 1934 г.:

«Родился в 1909 г. в деревне Корпухино Палемского сельсовета Великоустюгского района Северного Края. Мать моя батрачка, нищая, умерла в 1924 г. Отца не знаю... В детстве мне приходилось нищенствовать и ходить нянькой. Это продолжалось до моей учёбы в городе Устюге, до 1922 г. Брат мой в это время был в рядах Красной армии, а сестра училась. В 1923 г. я вступил в Комсомол и до настоящего времени являюсь членом его. С помощью государства, в 1927 г., я кончил Великоустюгский Педтехникум. Три года работал на подработке, сначала в начальной школе, потом преподавателем математики и заведующим в Лальской фабрично-заводской семилетке. В последний год перед учёбой в институте работал по совместительству председателем Райпроса. В 1930 г. по командированию Вятского Пединститута. Во время учёбы полгода работал преподавателем математики на рабфаке при институте, кроме этого, занимался на различных курсах, в том числе, на курсах подготовки преподавателей для семилеток по методике математики. Во время учёбы был секретарём комсомольской ячейки. В 1933 г. кончил математическое отделение института, имея отличную успеваемость. Кафедрой математики было вынесено решение об оставлении меня при институте, но Крайоно не дало на него своего согласия, поэтому я был назначен преподавателем математики и методики мате-

матики в Санчурский Педтехникум. Во время работы в Санчурском Педтехникуме приходилось много раз заниматься по методике математики на различных учительских курсах и конференциях. В этот же период мной была проведена работа по изучению уровня математических знаний и постановки работы по математике в начальных школах Санчурского района. По отзывам эта работа дала хорошие результаты. За постановку работы в Санчурском Педтехникуме я был премирован бесплатной экскурсией в Москву и Ленинград. В конце августа 1934 г. я был зачислен ассистентом по кафедре математики. В 1934–1935 учебном году, а также в 1935–1936 гг. и в начале 1936–1937 учебного года я работал в Пединституте. Самостоятельно вёл следующие курсы: методику математики, аналитическую геометрию, анализ, кроме того, вёл упражнения по анализу. Начиная с октября 1935 г. и кончая июлем 1936 г., работал председателем Месткома Пединститута. В ноябре 1936 года я был принят на второй курс аспирантуры при институте. Во время обучения в аспирантуре был членом Месткома и членом комитета ВАКСМ. В 1938 г. закончил аспирантуру и был направлен на работу снова в Кировский государственный педагогический институт».

В личном деле Ф. Ф. Нагибина есть свидетельство, удостоверяющее, что он 1 мая 1931 г. поступил на открывшееся в 1930 г. математическое отделение Вятского педагогического института им. В. И. Ленина и в 1933 г. окончил его. Изучение этого свидетельства открыло нам новые факты биографии Нагибина. Дело в том, что нигде в документах мы раньше не встречали дату его рождения. Не вызывал сомнения только год рождения – 1909-й. В указанном свидетельстве была обнаружена отчетливая запись, сделанная карандашом: дата рождения – 5 февраля 1909 г. Эту же дату, 18 февраля по новому стилю, мы находим в копии аттестата об окончании института, сохранившейся в личном деле (см. копию).



Копия фрагмента свидетельства

Свидетельство – это прообраз студенческой зачётной книжки. В нем есть список дисциплин каждого семестра. Напротив дисциплины стоит штампик «зачет сдан», иногда добавляется оценка, написанная чернилами или карандашом, как правило «о. х.» (очень хорошо) или «х» (хорошо), отмечены переводы на следующий семестр.

Приведем перечень дисциплин, которые изучали студенты, получавшие первыми на Вятке специальность учителя математики (названия даны без изменения) (табл. 1–2).

Последняя запись в свидетельстве: *Квалификационная работа «Графики и их место в преподавании математики в техникуме» защищена «очень хорошо» 26 июня 1933 г.*

Нетрудно заметить, что объём читаемых курсов был невелик, а диапазон довольно широк. Интенсивность обучения была очень высокая. Количество изучаемых дисциплин в одном семестре варьируется от 10 до 16 (в настоящее время студенты-математики изучают в семестре 6–9 дисциплин).

Во всех шести семестрах есть физкультура и во всех семестрах, кроме пятого, – военные дисциплины. При этом в учебном плане того периода совсем отсутствуют такие дисциплины, как теория чисел, числовые системы, математическая логика. Геометрия и алгебра изучаются в течение всего одного семестра (в настоящее время в течение трёх и четырёх семестров соответственно). Поступив в мае 1931 г. в институт, Ф. Ф. Нагибин в этом же году проучился два семестра и был переведён на III семестр. В 1932 г. осуществлялись переводы на IV и V семестры, в 1933 г. – на VI семестр. А 5 июля 1933 г. подготовленные к учительской работе студенты уже получили аттестаты об окончании института. Любопытно, что в выданном аттестате значится год поступления 1930-й, этот же год Фёдор Фё-

Таблица 1

1-й семестр	2-й семестр	3-й семестр
Политическая экономия	Возрастная педология	Исторический материализм с основами диалект.
Основы педологии	Аналитическая химия	Педология
Немецкий язык	Немецкий язык	Электротехника
Энциклопедия элементарной математики	Минералогия	Физика
Математика и анализ бесконечно малых	Физика	Автодело
Физика	Физкультура	Метрология
Химия неорганическая	Военные дисциплины	Интегральные исчисл.
Военные дисциплины	Сельхозпрактика	Практика фаб.-зав.
Практика общественно-педагогическая	Политэкономия	Военные дисциплины
Педагогика	Технология металлов	с/х машиноведение
Физкультура	Черчение	Машиноведение и черчение
Колхозное строительство		Немецкий язык
Технический труд по дереву		Организация и рационализация производства

Таблица 2

4-й семестр	5-й семестр	6-й семестр
Педагогика	История эпохи империализма	Высшая алгебра
Основы сельскохозяйственной техники	История ВКП(б) и Коминтерна	Ленинизм
Физика	Машиноведение и черчение	Механика
Аналитическая геометрия	Физика	Военные дисциплины
Дифференциальное исчисление	Радиотехника	Физкультура
Интегральное исчисление	Немецкий язык	Методика математики
История и методология математических наук	Астрономия	История и методология математики
Электротехника	Физкультура	Матем. статистика
Геодезия	Дифф. и интегр. уравн.	Теория функций комп. пер.
Немецкий язык	Педпрактика	Теория вероятностей
Военные дисциплины		Интегрирование дифференциальных уравнений
Исторический материализм		
Диалектический материализм		
Научный кружок (фотогр.)		
Физкультура		

дорович называет в своей автобиографии. Скорее всего, Нагибина, как выпускника педтехникума, в виде исключения приняли в институт в конце первого учебного года, и он «догонял» свой курс. Это означает, что реальный срок обучения Ф. Ф. Нагибина в институте составил 2 года и 2 месяца. Можно сделать вывод, что образованность Ф. Ф. Нагибина, его интеллигентность, удивлявшие всех эрудиция и глубокие знания в разных областях математики, физики, техники – это результат его огромного трудолюбия и самообразования, которым он занимался начиная со студенческой скамьи, всю жизнь.

Немаловажно, что в тот период в институте работали высококвалифицированные специалисты, получившие образование в классических университетах и направленные на работу в Вятский пединститут. Среди них – профессор П. Д. Белоновский (1885–1947), окончивший мехмат Петербургского технологического института, выпускник математического факультета Санкт-Петербургского университета В. О. Окулов (1885–?), выпускники Казанского университета С. М. Лобастов (1894–?) и В. Н. Русанов (1885–?), выпускник Иркутского университета Л. Е. Тильман (1908–?).

В аттестате Ф. Ф. Нагибина, выданном ему по окончании института, 13 раз встречается оценка «очень хорошо» (это в основном математические дисциплины), 21 – «хорошо», оценку «удовлетворительно» он получил по дисциплинам «Основы педологии» и «Колхозное и совхозное строительство». В аттестате говорится, что Ф. Ф. Нагибин получил «звание ПЕДАГОГА и ПРАВО преподавать математику во всех средних учебных заведениях: техникумах, рабфаках, школе 10-летке и школе ФЗУ».

Листок по учету кадров, заполненный рукой Ф. Ф. Нагибина, хранит следующую информацию (табл. 3).

Всего в листке по учету кадров 38 вопросов, напечатанных на пишущей машинке на листах в клеточку формата А4.

37-й вопрос. Семейное положение в момент заполнения личного листка. Нагибин пишет: *жена [1] и сын [2] 11 лет.*

38. Домашний адрес: *Г. Киров, ул. Коммунистическая, дом 23, кв. 4.*

Дата заполнения *16 апреля 1945 г.*

14 февраля 1945 г. Ф. Ф. Нагибин заполняет учетную карточку научного работника, в которой указывается «ученое звание: *доцент, 15 марта 1941 г.*, ученая степень: *кандидат педагогических наук, 31 октября 1939 г.*, установленный оклад с учетом уч. зв. и степени и стажа работы: *1400 р., годовая учебная нагрузка в часах: 660*» (заметим, что средняя заработная плата в СССР в 1946 г. равнялась 475 р., в 1947 г. – 550 р. в месяц).

В личном деле имеется дополнение к личному листку по учету кадров (см. табл. 4).

Как было отмечено в автобиографии, в 1936–1938 гг. Фёдор Фёдорович учился в аспирантуре по методике преподавания математики при НИИ школ Наркомпроса РСФСР. Его руководителями были: по математике – известный в мире математик, профессор МГУ, член-корреспондент АН СССР Александр Яковлевич Хинчин, по методике математики – известный математик-методист, профессор Елизавета Савельевна Березанская. 16 сентября 1939 г. Фёдор Фёдорович успешно защитил кандидатскую диссертацию в МГПИ им. В. И. Ленина. Тема диссертации – «Вопросы изучения функций в курсе математики средней

Таблица 3

Дата (м-ц, год)		Должность с указанием учреждения, организации, предприятия, а также наркомата (ведомства), в систему которого они входят	Местонахождение организации, предприятия (город, район, область, район, область, край, республика)
вступления	ухода		
Сентябрь 1929 г.	Май 1929 г.	Учитель начальной школы	С. Папулово Лальского р. Кировской обл.
Сентябрь 1929 г.	Май 1930 г.	Преподаватель математики Ф.З.С.	Г. Лальск Лальского р. Кировской обл.
Сентябрь 1931 г.	Май 1933 г.	Преподаватель математики Рабфака (работа по совмест. с учебой в институте)	Г. Киров
Август 1933 г.	Июль 1934 г.	Преподаватель математики педучилища	Г. Санчурск Кировской обл.
Июль 1934 г.	Ноябрь 1934 г.	И. о. доцента по каф. математики Кировского пединститута	Г. Киров
Август 1933 г.	Май 1938 г.	Руковод. педагогич. практики по математике студентов 5-го курса мех-мат ф-та МГУ (работа по совместит. с учебой в аспирантуре)	Г. Москва
Август 1938 г.	Март 1941 г.	И. о. доцента по каф. мат-ки Кировского педаг. ин-та	Г. Киров
Март 1941 г.		Доцент каф. математики Кировск. педагогич. ин-та	Г. Киров
Сентябрь 1939 г.	Ноябрь 1943 г.	Декан физ.-мат. факультета Кировск. пединститута	Г. Киров
Ноябрь 1943 г.	Ноябрь 1944 г.	И. о. директора Кировского Госуд. пединститута	Г. Яранск Кировской обл.

школы». С сентября 1939 г. по ноябрь 1943 г. работал деканом физико-математического факультета КГПИ им. В. И. Ленина. В ноябре 1943 г. приказом Наркома просвещения Нагибин был назначен исполняющим обязанности директора института и был им до сентября 1944 г. В 1941 г. ВАК утвердила Ф. Ф. Нагибина в ученом звании доцента, а в 1967 г. – в ученом звании профессора.

Исполняющий обязанности директора института А. И. Шернин [3] в производственно-политической характеристике на Нагибина Фёдора Фёдоровича 10 марта 1951 года пишет: «...Нагибин выступал с научными докладами на многих конференциях, на всесоюзных педагогических чтениях, на конференции преподавателей математики пединститутов Урала, на научных конференциях физико-математического факультета Кировского пединститута.... Товарищ Нагибин является высококвалифицированным лектором и имеет большой авторитет среди студенчества... Его лекции всегда качественно подготовлены, читаются на высоком теоретическом уровне, отличаются глубиной содержания, последовательностью и чёткостью изложения. Фёдор Фёдорович требователен к себе и студентам, борется за прочность знаний и высокое качество выпускаемых из института учителей. Свою работу ведёт в постоянной связи с работой школ, обобщая опыт работы учителей математики, оказывает непосредственную помощь учителям, выступая с лекциями и докладами на конференции учителей.... В отношении выполнения общественных поручений Фёдор Фёдорович так аккуратен и инициативен, как и во всякой другой деятельности» [4].

Любопытна информация об имеющемся ходатайстве руководства института в Высшую аттестационную комиссию о присвоении Ф. Ф. Нагибину учёного звания профессора. Переписка с ВАК велась на протяжении нескольких лет.

В письме председателю ВАК товарищу В. П. Елютину от ректора института А. Шарова [5] сообщается: «Ученый Совет Кировского государственного педагогического института им. В. И. Ленина 22 мая 1964 г. принял решение о представлении в

ВАК к ученому званию профессора заведующего кафедрой математического анализа и методики математики доцента, кандидата педагогических наук Нагибина Федора Федоровича». Далее говорится о выдающихся заслугах Ф. Ф. Нагибина. Письмо заканчивается словами: «Ректорат института просит Высшую Аттестационную Комиссию, в порядке исключения, присвоить т. Нагибину Ф. Ф. ученое звание профессора». Речь идет об исключении из правил, так как Ф. Ф. Нагибин не имел учёной степени доктора наук.

Есть еще одно подобное письмо почти такого же содержания на имя председателя ВАК В. П. Елютина, подписанное уже ректором института В. Голубевым [6].

С заявлением в Высшую аттестационную комиссию при Министерстве высшего образования СССР 31 июля 1964 г. обращается заслуженный деятель науки ТАССР, доктор педагогических наук, профессор Казанского государственного педагогического института Борис Владимирович Болгарский, в котором пишет: «Со своей стороны я всецело поддерживаю это решение Совета и прошу ВАК не отказать в его удовлетворении... Это в особенности необходимо также и потому, что нас, профессоров, работающих в области методики математики, имеется в стране очень мало и все мы уже в таком преклонном возрасте, который заставляет нас постепенно передавать свою работу более молодым товарищам».

И. Я. Депман [7], профессор Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена, 25 сентября 1966 г. пишет отзыв о научной и педагогической деятельности Ф. Ф. Нагибина: «Я 30 лет внимательно слежу за деятельностью Федора Федоровича в институте, в котором сам когда-то был заведующим кафедрой математики. Работа Федора Федоровича, проводимая им на высоком научном и методическом уровне, меня в течение многих лет наблюдений всегда в высокой степени удовлетворяла и восхищала... Долголетняя и плодотворная деятельность Федора Федоровича в пединституте, по моему мнению, вполне оправдывает ходатайство Кировского пединститута о присвоении ему ученого звания

Таблица 4

Должность с наименованием названия высшего учебного заведения	Число, месяц, год вступления в должность	Число, месяц, год ухода с должности
Ассистент кафедры математ.	1.09.34	
Зам. декана математ. ф-та	9.04.36	28.10.36
Доцент каф. математики	7 июля 1938	
Декан физико-математич. ф-та	26.09.39	
Зав. кафедрой мат. анализа	март 1947	
Профессор каф. мат. анализа	10.06.67	
Профессор-консультант	1.09.70	

профессора. Это ходатайство всей душой подерживаю».

Свою поддержку в отзыве о научных работах Ф. Ф. Нагибина выразил 15 сентября 1966 г. профессор Горьковского государственного педагогического института им. М. Горького В. Репьев.

Осторожное письмо директору института пишет 27 августа 1966 г. профессор В. М. Брадис [8]: *«Уважаемый директор! Ваше письмо от 23 августа с. г. я получил, отвечаю. К сожалению, я лишен возможности помочь Вам в деле поддержания ходатайства Вашего Института о присвоении Федору Федоровичу Нагибину ученого звания профессора без защиты диссертации, так как я в настоящее время (с начала текущего учебного года) уже не состою членом Ученой комиссии ВАКа. Очень ценю методические работы Ф. Ф., но знаю позицию Министерства высшего образования СССР и той Ученой комиссии, которая рассматривает эти дела, и полагаю, что Ваше ходатайство успеха иметь не будет. От души желаю ему успеха, но сам лишен возможности этому посодействовать. Федору Федоровичу пишу отдельно. С искренним уважением Ваш М. В. Брадис».*

С поддержкой ходатайства обращается в ВАК 3 октября 1966 г. зав кафедрой геометрии Свердловского пединститута профессор П. В. Николаев.

Завершает эту историю выписка из приказа № 301 по Кировскому государственному педагогическому институту им. В. И. Ленина от 2 октября 1967 г.: *«Доцента НАГИБИНА Ф. Ф. считать утвержденном в ученом звании профессора по кафедре математического анализа и методики математики... Основание: Аттестат профессора МПР № 010634, выданный ВАК от 27 июля 1967 г.».* Прилагается копия аттестата.

В личном деле Ф. Ф. Нагибина имеется составленный им список своих научных трудов, насчитывающий 43 работы. Работы, приведённые в списке последними, относятся к 1965 г. Регулярные публикации исследований Ф. Ф. Нагибина осуществлялись всю его жизнь и несколько лет после его кончины. Е. С. Канин [9] в своей книге [10] о Фёдоре Фёдоровиче Нагибине указывает, что удалось разыскать 92 прижизненные работы Нагибина, 12 работ были опубликованы его учениками после 1976 г. Профессор Ф. Ф. Нагибин – автор (соавтор) 32 учебников и учебных пособий для школ, задачников и книг для учителей математики, многих книг для учащихся. 39 его статей опубликованы в центральных изданиях, в том числе 29 статей в журнале «Математика в школе». Работы Ф. Ф. Нагибина издавались на 9 языках народов мира (13 изданий), в том числе в Японии (2 издания), Китае, Болгарии.

Надо отметить, что учебник геометрии для 6–8-х классов коллектива авторов (А. Н. Колмого-

ров, Ф. Ф. Нагибин, А. Ф. Семенович, Р. С. Черкасов) на Всесоюзном конкурсе в 1964 г. получил вторую премию (первая премия не была присуждена ни одному учебнику). Первый раз он был выпущен издательством «Просвещение» в 1967 г. (объем 384 с.) и стал основным учебником по геометрии для школьников всего Советского Союза вплоть до середины 80-х гг.

Можно выделить самую популярную книгу Нагибина для учащихся – «Математическую шкатулку», которая выдержала 14 изданий, была переведена на японский, китайский, украинский, молдавский, киргизский, татарский и башкирский языки, издана для слепых. Последнее издание выпущено издательством «Дрофа» в 2006 г. (соавтор – Е. С. Канин). Она существенно отличается от предыдущих и содержит 1050 задач для увлеченных математикой учащихся (первое издание содержало 533 задачи). Общий тираж этой книги за все годы составил более 2 миллионов экземпляров. Книга живет уже более 50 лет (первое издание вышло в 1958 г. в издательстве «Просвещение»).

Известно, что Ф. Ф. Нагибин неоднократно был отмечен высокими государственными наградами: медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.», орденом «Знак почёта», юбилейной ленинской медалью.

В период с 1953 г. по 1975 г. Ф. Ф. Нагибин получил ряд поощрений, благодарностей и наград, отмеченных в личном деле:

1) За успехи, достигнутые в деле подготовки кадров народного образования, награжден значком «Отличник народного просвещения» (выписка из приказа по Министерству просвещения РСФСР КК/9/212 № 2039 от 2 ноября 1953 г.).

2) В день 38-й годовщины Великого Октября за добросовестную и успешную учебную научную и воспитательную работу объявлена благодарность с занесением на Доску почёта.

3) Объявлена благодарность за работу на заочном отделении.

4) В день 1 Мая объявлена благодарность.

5) В связи с празднованием 48-й годовщины Великого Октября объявлена благодарность за хорошую и безупречную работу.

6) В день 50-летия Октября занесён в Книгу почёта института.

7) За многолетнюю и плодотворную работу в подготовке кадров учителей объявлена благодарность.

8) Занесён на Доску почёта в связи с празднованием Великого Октября.

9) За успехи в подготовке педагогических кадров награждён знаком «Победитель социалистического соревнования 1973 г.».

10) За активное участие в организации научно-исследовательской работы студентов на зо-

нальных, областных и институтских конкурсах в 1973–1974 гг. объявлена благодарность.

11) За достигнутые успехи в подготовке кадров в годы IX пятилетки награждён знаком «Ударник IX пятилетки» с вручением памятного подарка.

О многогранности личности профессора, верности своему делу, о широте его души говорят статьи и воспоминания людей, которые знали Фёдора Фёдоровича – поистине удивительного человека.

Укажем публикации о Ф. Ф. Нагибине:

1) Вятский государственный гуманитарный университет. 1914–2004 / отв. ред. М. С. Судовиков. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2004.

2) *Иванова А.* Интервью с профессором // По ленинскому пути. 1967. 30 сент.

3) *Канин Е. С.* Жизнь, отданная людям // По ленинскому пути. 1989. 28 февр.

4) *Канин Е. С.* Научно-педагогические труды профессора Ф. Ф. Нагибина // Вятская земля в прошлом и настоящем. Киров, 1989. С. 216–218.

5) *Канин Е. С., Килина Н. Г.* Ф. Ф. Нагибин (к 60-летию со дня рождения) // Математика в школе. 1969. № 1.

6) *Канин Е. С., Килина Н. Г., Черкасов Р. С., Семенович А. Ф.* Ф. Ф. Нагибин // Математика в школе. 1976. № 4.

7) *Килина Н., Макарова А.* Большой ученый // По ленинскому пути. 1968. 8 апр.

8) Энциклопедия земли Вятской. Знатные люди. Т. 6. Киров, 1996.

9) *Макарова А.* Профессор Нагибин // Кировская правда. 1968. 13 дек.

10) Полвека в пути. Кировский государственный педагогический институт имени В. И. Ленина. 1918–1968. Киров: Изд-во ВятГГУ. С. 229–240.

11) *Помелов В. Б.* Педагоги и психологи Вятского края. Киров: Информ. центр, 1993.

12) *Понарин Я. П., Плюснина З. Б., Семakov В. С., Татаурова Т. Г.* Нам посчастливилось у него учиться // По ленинскому пути. 1989. 28 февр.

13) Преподаватели ВятГГУ. 1914–2004 / отв. ред. Ю. М. Рябов. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2004.

14) Ректоры ВятГГУ / отв. ред. В. А. Бердинских. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2004.

15) *Шишкин В.* Учитель учителей // Кировская правда. 1969. 27 февр.

14–16 мая 2009 г. на физико-математическом факультете ВятГГУ состоялась IV Всероссийская научно-методическая конференция, посвящённая 100-летию со дня рождения профессора Ф. Ф. Нагибина. По итогам конференции был выпущен сборник её материалов. В разделе «Памяти Ф. Ф. Нагибина» опубликованы следующие статьи о профессоре:

16) *Глушкова А. И.* Память остаётся навсегда // Материалы IV Всерос. науч.-метод. конф.,

посвящ. 100-летию со дня рождения профессора Ф. Ф. Нагибина. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. С. 36–40

17) *Канин Е. С.* Профессор Нагибин Фёдор Фёдорович (к столетию со дня рождения) // Материалы IV Всерос. науч.-метод. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения профессора Ф. Ф. Нагибина. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. С. 40–44.

18) *Клековкин Г. А.* Первый профессор // Материалы IV Всерос. науч.-метод. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения профессора Ф. Ф. Нагибина. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. С. 44–46.

19) *Понарин Я. П.* Фёдор Фёдорович Нагибин в моей памяти // Материалы IV Всерос. науч.-метод. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения профессора Ф. Ф. Нагибина. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. С. 48–50.

В этом же сборнике опубликовали свои работы студенты, выпускники 2009 г. ВятГГУ специальности «Математика» с дополнительной специальностью «Информатика», которые под руководством кандидата физико-математических наук, доцента кафедры высшей математики ВятГГУ В. И. Варанкиной в 2008 г. первыми начали исследование архива Ф. Ф. Нагибина и расшифровку рукописных материалов профессора:

20) *Куимова Е. С.* Элементы комбинаторики и теории вероятностей в творческом наследии Ф. Ф. Нагибина // Материалы IV Всерос. науч.-метод. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения профессора Ф. Ф. Нагибина. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. С. 46–48.

21) *Тевенькова С. В.* О методическом наследии профессора Ф. Ф. Нагибина // Материалы IV Всерос. науч.-метод. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения профессора Ф. Ф. Нагибина. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. С. 51–54.

В методическом кабинете факультета математики, информатики и физики ВятГГУ более 30 лет хранится архив Фёдора Фёдоровича. За свою творческую жизнь Нагибин собрал и разместил в отдельные папки конспекты лекций, рукописи статей, заметки, задачи, газетные вырезки и другие материалы, вызвавшие его интерес. Фёдор Фёдорович писал мелким почерком, в основном карандашом, на маленьких листках бумаги, иногда на листах отрывного календаря, но все записи выполнены очень аккуратно, чертежи точны и понятны при чтении. Несмотря на это работа по расшифровке рукописей оказалась трудоёмкой. Высота букв, написанных рукой Нагибина, составляет 1–2 мм. Со временем листы бумаги желтели, записи поблекли. Многие слова удаётся расшифровать не сразу.

Самой известной книгой Ф. Ф. Нагибина является «Математическая шкатулка». Выбранное им название, скорее всего, не случайно. Способ

хранения записей профессора напоминает шка-
тулку: записи разложены ровно, аккуратно в ко-
робочки или в папки. А в шкатулках с давних
пор людьми принято хранить все самое дорогое!

Профессор Е. С. Канин [11] выделяет следу-
ющие направления научно-методических иссле-
дований Ф. Ф. Нагибина: 1) общая методика обу-
чения математике, 2) методика обучения алгебре
и началам анализа, 3) методика обучения гео-
метрии, 4) обучение решению математических
задач, 5) развитие мышления и творчества уча-
щихся в процессе обучения математике. В архи-
ве есть достаточно много материала по выше-
указанным направлениям, они требуют расшиф-
ровки и систематизации.

Из материалов архива [12] нам удалось выде-
лить следующие разделы, интересовавшие Фёдо-
ра Фёдоровича.

1. Геометрия.
2. Математический анализ.
3. Теория функции действительного перемен-
ного.
4. Математическая логика.
5. Алгебра.
6. Комбинаторика и теория вероятностей.
7. Методика преподавания математики (здесь
представлены все направления, которые указал
профессор Е. С. Канин).
8. История математики, в том числе высказы-
вания известных людей, пословицы, поговорки.
9. Стихи об учении.
10. Психология, педагогика.
11. Философские вопросы, методология.
12. Интеграция математики и других знаний.
13. Внеклассная работа по математике.
14. Машиностроение.
15. Физика.

Многообразие интересов учёного говорит о
его удивительном желании знать о многом, до-
бывать информацию из различных источников,
хранить её и, конечно, передавать другим поко-
лениям.

В результате проведенной работы выделились
основные содержательные линии, по которым

были сгруппированы материалы архива. Была
произведена опись математических материалов
архива. Ведётся расшифровка рукописей профес-
сора. Мы уверены, что на этом пути нас ждут
новые находки и выводы. Например, уже сейчас
появилась гипотеза, что Ф. Ф. Нагибин задумал
написать продолжение своей «Математической
шкатулки». Основание так считать мы находим в
пожелтевших листах. Мы думаем, что неизвест-
ные до сих пор материалы Ф. Ф. Нагибина ждут
своего часа и встретятся с читателем.

Примечания

1. Эмилия Иосифовна Нагибина училась вместе с
Ф. Ф. Нагибиным на математическом отделении Вятс-
кого пединститута, после его окончания в 1933 г. дол-
гие годы работала учителем математики в средней
школе № 29 г. Кирова.

2. Известно, что двое детей Ф. Ф. Нагибина Олег
Фёдорович и Ольга Фёдоровна в настоящее время на
правах пенсионеров живут в Германии.

3. Аркадий Иосифович Шернин (1898–1984). Канди-
дат биологических наук, в те годы проректор по
научной работе КГПИ им. В. И. Ленина.

4. Архив ВятГГУ. Личное дело Ф. Ф. Нагибина.

5. Александр Дмитриевич Шаров (1913–1980) –
ректор КГПИ им. В. И. Ленина с 8.02.1963 г. по
30.12.1964 г.

6. Василий Иванович Голубев (1914–1988) – ректор
КГПИ им. В. И. Ленина с 30.12.1964 г. по 7.04.1969 г.

7. Иван Яковлевич Демман (1885–1970). Окончил
физмат Санкт-Петербургского университета (1912).
Профессор (1922). Работал в ВГПИ в 1919–1924. Ав-
тор известной книги «История арифметики».

8. Владимир Модестович Брадис (1890–1975). Ма-
тематик, член-корреспондент Академии педагогичес-
ких наук СССР, профессор Калининского (Тверско-
го) педагогического института. Хорошо известен как
автор четырехзначных математических таблиц.

9. Евгений Степанович Канин (род. 16.08.1926).
Выпускник КГПИ им. В. И. Ленина (1959), ученик
Ф. Ф. Нагибина. Кандидат педагогических наук (1965).
Профессор (1988).

10. Канин Е. С. Профессор Фёдор Фёдорович На-
гибин (к столетию со дня рождения). Киров: Изд-во
ВятГГУ, 2009.

11. Архив методического кабинета факультета ин-
форматики, математики и физики ВятГГУ.

12. Канин Е. С. Указ. соч.

ВОЕННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 355.51

В. А. Юматов

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРСКИХ КАДРОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

В данной статье проводится анализ научных исследований проблемы профессиональной подготовки офицерских кадров внутренних войск МВД России с периода становления военной педагогики как науки и по настоящее время.

This article analyzes the history of research of training officer cadres of internal troops of Russia from the formative period of military pedagogy as a science to the present.

Ключевые слова: внутренние войска МВД России, профессиональная подготовка, военная педагогика, научные исследования.

Keywords: Internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia, professional training, military pedagogy, scientific research.

Профессиональная подготовка офицеров внутренних войск основана на большом историческом опыте подготовки офицеров в России и идет из глубины веков. Официальная история внутренних войск насчитывает уже двести лет.

Формирование внутренних войск обозначило проблемы профессиональной подготовки командиров. На всех этапах развития внутренних войск, становления и формирования педагогической науки проблема профессиональной подготовки командиров подразделений находила должное отражение в теоретической и практической деятельности ученых, политических и военных деятелей, офицеров-практиков.

Наибольшую ценность для анализа представляют исследования и военно-педагогические идеи ученых исследователей XX в., периода становления военной педагогики в самостоятельную отрасль знаний. Начиная именно с этого периода проводятся целенаправленные научные исследования.

Первые труды по военной педагогике, как известно, появились после Великой Отечествен-

ной войны. Они были направлены на разработку сущности, принципов, методов и форм обучения и воспитания личного состава войск (А. Г. Базанов, А. В. Барабанщиков, Н. Ф. Котов, Г. Д. Луков и др.). В работах военных педагогов выясняются вопросы единства и различия, оптимизации обучения и воспитания, механизмы овладения знаниями, навыками и умениями, вопросы эффективного воспитания воинских качеств (В. Г. Демин, А. М. Воробьев, Ю. Н. Фролов, Н. В. Круглиевский и др.).

В 60–70-е гг. прошлого столетия различные аспекты профессиональной подготовки личного состава и офицеров в той или иной мере затрагивались и рассматривались в работах многих военных философов, психологов, педагогов. В философском плане вопросы рассматриваемой проблемы нашли наибольшее отражение в исследованиях Д. А. Волгогонова (этика советского офицера), А. С. Милюдова (проблемы воинского долга), Н. Д. Табунова (воспитание воинов). Военные психологи выясняли некоторые социально-психологические и личностно-психологические вопросы, учет которых позволяет выявить внутренние и внешние предпосылки повышения эффективности обучения и воспитания военнослужащих.

Анализ работ военных педагогов показывает, что вопросы профессионализма офицера являются приоритетными. Наиболее ярко представлены проблемы эффективности военно-педагогической деятельности, педагогического мастерства, формирования отдельных качеств офицера (А. В. Барабанщиков, Н. С. Кравчун, В. К. Луценко и др.). Различные стороны рассматриваемой проблемы затрагивались при изучении условий, оптимально влияющих на процесс обучения военнослужащих, при исследовании процесса воспитания личного состава, принципов и методов воспитания (В. П. Давыдов, В. Я. Слепов и др.), руководства воспитательным процессом в воинской части (В. И. Хальзов, А. П. Шарухин, и др.).

В разработке исследования являются ценным идеи и положения о сущности, системе принципов и методов обучения, воспитания и самовоспитания военнослужащих, изложенные в научных трудах А. В. Барабанщикова, В. П. Давыдова, Н. Ф. Котова, Н. С. Кравчуна, В. Я. Слепова и их учеников. Авторы подчеркивают, что объективные условия подготовки войск требуют слить

обучение и воспитание военнослужащих в единый процесс, преодолеть имеющийся разрыв между их обученностью и воспитанностью.

Конкретные проблемы воспитания и обучения личного состава подразделений, курсантов военно-учебных заведений, молодых офицеров войск являются объектом специальных исследований на уровне кандидатских диссертаций. Это проблемы морально-политической подготовки курсантов военных училищ МВД (В. Я. Слепов), морально-политической и психологической подготовки, формирования у курсантов педагогической подготовленности к деятельности политработника внутренних войск (В. И. Хальзов), формирования навыков и умений воспитательной работы у курсантов учебных подразделений внутренних войск (П. Ф. Беспоясов), нравственного воспитания курсантов военных училищ МВД России (О. Д. Вьюшин), психологической подготовки курсантов военных училищ к службе во внутренних войсках (А. Т. Иваницкий), подготовки курсантов военных училищ к созданию семьи (Н. И. Минко), формирования многонационального воинского коллектива (Ю. А. Шаранов), профилактики и преодоления неуставных взаимоотношений среди военнослужащих (А. В. Гурнак), формирования культуры профессионального общения у курсантов училищ МВД РФ (В. Я. Кикоть), совершенствования процесса формирования военно-профессиональной направленности курсантов вузов ВВ МВД России (Ю. Д. Менжега), индивидуального подхода в воспитании будущих офицеров ВВ МВД России (М. М. Тарасов) и другие. Это создает благоприятные предпосылки для разработки нового направления исследований – выявление и обоснование теоретических выводов и практических рекомендаций по вопросу повышения эффективности профессиональной подготовки курсантов с учетом особенностей оперативно-служебных и служебно-боевых задач, выполняемых военнослужащими внутренних войск, в частности подразделениями специального назначения внутренних войск МВД России.

Рассмотрим некоторые ценные и наиболее интересные для профессиональной подготовки курсантов военных институтов идеи более подробно.

Воспитательная деятельность командиров подразделений вызвала значительный интерес у педагогической общественности, из среды которой нашлись офицеры, взявшие за написание диссертаций.

В. Я. Слепов в своем докторском исследовании особое место и значимость отводит назначению всех курсантов училища, по определенной системе, на должности младших командиров, в ходе пятилетнего обучения, в интересах морально-психологической подготовки будущих офице-

ров ВМФ СССР [1]. Автор полностью разделяет точку зрения исследователя, так как в действительности после окончания вузов офицеры сталкиваются с большими трудностями в воспитании подчиненных вследствие недостатка командных навыков.

П. Н. Городов в 1973 г. защищает кандидатскую диссертацию по теме «Педагогические основы оценки и учета результатов воспитания курсантов военных училищ» [2]. В данной работе автор построил схему и показал уровни воспитанности с учетом работы курсантов в должности младшего командира.

Определенный интерес представляет мнение В. Я. Дудника, он в 1975 г. защищает диссертацию на тему: «Педагогические проблемы совершенствования системы воспитания курсантов учебных подразделений» [3], в которой еще ближе, чем П. Н. Городов, подходит к проблеме укрепления воинской дисциплины.

Решить проблему формирования военно-профессиональной направленности личности курсантов вузов предпринял А. Ф. Железняк в 1980 г., защитив докторскую по проблеме «Военно-профессиональная направленность личности советского офицера». Исследуя эту проблему, он приходит к выводу, что «военно-профессиональная направленность личности курсанта представляет собой внутренне согласованную, устойчивую систему осознанных побуждений, целей и установок по овладению военной профессией и совершенствованию в ней» [4].

В 80-х гг. защищается ряд диссертаций, целенаправленно решающих проблему подготовки офицеров-воспитателей. П. Ф. Беспоясов защищает работу по теме «Формирование навыков и умений воспитательной работы у курсантов учебных подразделений внутренних войск МВД СССР». Это одна из первых диссертаций по подготовке офицеров как профессионалов-воспитателей. А. Т. Иваницкий раскрывает проблему психологической подготовки [5].

В 90-х гг. прошлого столетия проводился комплекс исследований профессиональной подготовки будущих офицеров. В. Я. Кикоть исследовал проблему «Формирование культуры профессионального общения у курсантов училищ МВД РФ» [6]. Ю. В. Аманацкий работал над темой «Воспитание воинского долга у курсантов военных училищ внутренних войск МВД РФ», им разработана комплексно-целевая программа в решении проблемы воспитательной деятельности как фактора накопления нравственного опыта в реализации воинского долга [7].

О. М. Латышев в своем диссертационном исследовании по теме «Подготовка младших командиров курсантских подразделений в условиях вуза МВД России» (1995) предложил внедрить

разработанную им комплексно-целевую программу подготовки младших командиров в условиях курсантских подразделений военного училища, а в интересах повышения ответственности офицеров курсантских подразделений за руководство сержантами, повышения их подготовленности к деятельности младшего командира целесообразно в аттестационных документах на офицеров отражать их практическое умение правильно организовать служебную и учебную деятельность сержантов, управлять процессом их становления. Также было рекомендовано ГУКВВ МВД РФ рассмотреть вопрос об организации активной подготовки будущих офицеров внутренних войск в форме посеместрового исполнения каждым курсантом должностных обязанностей младшего командира в училище с выставлением по итогам семестра дифференцированной оценки [8].

В 1996 г. А. С. Узун в своем исследовании по теме «Совершенствование системы формирования морально-боевых качеств у слушателей вузов МВД России» рекомендовал курсовым офицерам использовать в воспитательной работе апробированные в исследовании карты изучения нравственных и морально-боевых качеств у курсантов с соответствующей инструкцией и методическими рекомендациями, а также выпустить памятки курсовым офицерам по управлению процессом формирования у слушателей вузов МВД России [9].

Высокая отчисляемость курсантов из вузов и увольняемость выпускников в начальный период службы в войсках показала необходимость в совершенствовании профессиональной адаптации курсантов вузов ВВ МВД России. Решение данной проблемы, на наш взгляд, нашло наиболее полное отражение в работе С. А. Голобородько [10], где автором было раскрыто понятие профессиональной адаптации курсантов и разработана комплексно-целевая программа совершенствования профессиональной адаптации, которая, в свою очередь, позволяет повысить эффективность этого процесса в период обучения курсантов и в начальный период службы выпускников вузов.

В основе профессиональной подготовки командиров подразделений лежит игровая педагогическая технология, представленная в диссертационном исследовании О. И. Скрыпникова по теме «Психолого-педагогические условия формирования качеств лидера у курсантов военных институтов» (1999) [11]. Автор обосновал, что игровая педагогическая технология воспитательной деятельности улучшает профессиональную подготовку офицеров, а степень сформированности у них личностных качеств лидера оказывает существенное влияние на эффективность управления подразделением. Использование иг-

ровой технологии, включенность курсанта в деятельность, максимально приближенную к реальной войсковой практической деятельности, придает курсанту уверенность в своих силах.

М. М. Тарасов исследовал индивидуальный подход в системе подготовки офицера и обосновал эффективность данного подхода в профессиональной подготовке [12].

Модель военно-профессиональной направленности курсантов вузов ВВ МВД России обоснована и подтверждена в исследовании Ю. Д. Менжеги «Совершенствование процесса формирования военно-профессиональной направленности курсантов вузов ВВ МВД России» (2000) [13].

Технология задачного подхода отражена в работе В. Ю. Колпакова «Военно-педагогическая подготовка курсантов вузов ВВ МВД России» (2002) [14]. Теоретически технология задачного подхода призвана обеспечить управление условиями познавательной деятельности обучаемых и педагогической деятельности обучающихся. А в ходе эксперимента было подтверждено предположение, что военно-педагогическая подготовка курсантов на основе задачного подхода осуществляется более эффективно, если уже на начальной стадии подготовки в вузе планомерно функционирует непрерывная педагогическая практика будущих офицеров. Суть в том, что данная технология служит для развития направленности, мотивации к деятельности, профессионально важных качеств, педагогических способностей, целостной личности офицера.

С. В. Бунин в своем исследовании обосновал модель совершенствования профессиональной подготовки будущих офицерских кадров к выполнению служебно-боевых задач [15].

В новое время идет поиск новых путей и подходов по совершенствованию воспитательной деятельности в военных вузах, и их модернизацию исследователи видят в необходимости усиления патриотического воспитания курсантов. Модель системы патриотического воспитания курсантов отражена в работе Н. В. Ермоленко (2006) [16].

Говоря об оптимизации профессионального воспитания курсантов, следует отметить исследование А. М. Приходько, где автор экспериментально подтвердил, чем обеспечивается оптимальность профессиональной деятельности командно-преподавательского состава.

Для профессиональной подготовки курсантов вызывают интерес и воспитательные аспекты проблемы. Так, проблемой правового воспитания занималась Е. Н. Суховецкая, экологического воспитания – В. А. Кравцова (2009). В 2010 г. было проведено исследование на тему педагогического обеспечения психологической совместности военнослужащих внутренних войск МВД России Н. Н. Исаевой.

Изучение педагогической теории и практики учебно-воспитательного процесса в военно-учебных заведениях показало, что подготовку будущих руководителей и воспитателей воинских коллективов целесообразно осуществлять на основе специальной педагогической технологии в рамках личностно-деятельностного подхода к обучению и воспитанию (профессиональной компетенции и компетентности профессиональной подготовки) (Л. Н. Бережнова, И. А. Зимняя, Т. А. Матвеева, Ю. Т. Татур). Этот подход, основанный на государственных образовательных стандартах третьего поколения, является предметом современных исследований.

Таким образом, историко-педагогический анализ развития военно-педагогической мысли позволяет сделать следующие выводы:

1. С момента формирования внутренних войск и на всем протяжении своего развития проблема профессиональной подготовки офицеров являлась актуальной и насущной, актуально это и в настоящее время. Анализ научных источников позволяет выявить тенденции развития научной мысли в области профессиональной подготовки будущих офицеров внутренних войск МВД России и спрогнозировать дальнейшее развитие, направленное на обеспечение служебно-боевой деятельности.

2. В связи с развитием организационно-штатной структуры, возрастающим объемом решаемых задач и переходом подразделений и войск в целом в условиях реформирования на другой качественный и профессиональный уровень идет и качественная перестройка системы профессиональной подготовки офицерских кадров для внутренних войск МВД России.

3. Несмотря на достаточно большое количество педагогических исследований, посвященных проблемам профессиональной подготовки различных категорий военнослужащих, проблематика повышения эффективности и качества профессиональной подготовки будущих офицеров к службе, исходя из служебно-боевого предназначения, исследована недостаточно. Отсутствие системных, научно обоснованных практических рекомендаций, новые государственные стандарты высшего профессионального образования вызывают затруднения в формировании эффективной системы профессиональной подготовки будущих офицеров внутренних войск МВД России. В связи с этим идет поиск новых педагогических технологий профессиональной подготовки курсантов военных институтов, что, безусловно, поможет становлению личности будущего офицера командного профиля, в том числе и формирования-

нию у него профессионально значимых командирских качеств, чтобы до минимума сократить период адаптации (становления) молодого офицера в войсках по своему служебно-боевому предназначению.

Примечания

1. Слепов В. Я. Морально-политическая и психологическая подготовка будущих офицеров ВМФ СССР: дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1973. С. 428.

2. Гордов П. Н. Педагогические основы оценки и учета результатов воспитания курсантов военных училищ: канд. дис. ... канд. пед. наук. М.: ВПА, 1973.

3. Дудник В. М. Педагогические проблемы совершенствования системы воспитания курсантов учебных подразделений: автореф. дис. канд. пед. наук. М.: ВПА, 1975.

4. Железняк Л. Ф. Военно-профессиональная направленность личности советского офицера. М.: ВПА, 1980.

5. Ивануцкий А. Т. Совершенствование психологической подготовки курсантов вузов МВД СССР к службе во внутренних войсках: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.

6. Кикоть В. Я. Формирование культуры профессионального общения у курсантов училищ МВД РФ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1994.

7. Аманацкий Ю. В. Воспитание воинского долга у курсантов военных училищ ВВ МВД РФ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб.: СПбЮИ, 1994.

8. Латышев О. М. Подготовка младших командиров курсантских подразделений в условиях вуза МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб.: 1995.

9. Узун А. С. Совершенствование системы формирования морально-боевых качеств у слушателей вузов МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1997.

10. Юлотордько С. А. Совершенствование профессиональной адаптации курсантов вузов внутренних войск МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998.

11. Скрытников О. П. Психолого-педагогические условия формирования качеств лидера у курсантов военных институтов: автореф. ... канд. пед. наук. Л., 1999.

12. Тарасов М. М. Индивидуальный подход в воспитании будущих офицеров ВВ МВД России: дис. ... канд. пед. наук. СПб.: СПбУ МВД России, 1999.

13. Менжега Ю. Д. Совершенствование процесса формирования военно-профессиональной направленности курсантов вузов ВВ МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб У МВД России, 2000.

14. Колпаков В. Ю. Военно-педагогическая подготовка курсантов вузов ВВ МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2002.

15. Ермоленко Н. В. Патриотическое воспитание курсантов в процессе обучения военно-специальным дисциплинам в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2006.

16. Бунин С. Н. Совершенствование профессиональной подготовки будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач: дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск: НГПУ, 2005. С. 32.

И. П. Збаразский

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ

Статья посвящена психолого-педагогическим основам формирования двигательных навыков в процессе огневой подготовки курсантов. В статье раскрыто понятие «двигательный навык», определена специфика применения принципов, форм и методов обучения для формирования навыков обращения с оружием.

The article is devoted to psychological-pedagogical aspects of formation of motor skills in the process of marksmanship training of cadets. The author reveals the notion of motor skills, the specificity of the principles, forms and training methods of developing skills of handling of weapons.

Ключевые слова: двигательный навык, формирование, контроль, уровень, принцип, метод, форма обучения.

Keywords: motor skill, formation, control, level, principle, method, form of training.

Формирование двигательных навыков многими исследователями включается в число важнейших целей обучения любой деятельности. Проблема формирования навыков имеет достаточный уровень разработанности в отечественной педагогике и психологии, однако навыки обращения с оружием имеют определенную специфику, требующую дополнительного исследования.

Вопросом формирования навыков занимались такие выдающиеся ученые, как Б. Ц. Бадмаев, А. В. Барабанщиков, Н. А. Берштейн, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, И. П. Павлов, И. М. Сеченов, В. Я. Слепов, А. Н. Леонтьев, В. И. Хальзов и другие.

Различные аспекты проблемы формирования двигательных навыков в процессе огневой подготовки представителей силовых структур освещены в трудах К. В. Аксенова, В. Н. Витольника, Ф. М. Гимазетдинова, В. А. Крючина, А. Ф. Мачулы, А. Н. Садкова, А. А. Саутина, Н. Н. Силкина, В. А. Торопова, Л. С. Узуна.

Исследуя проблему научения, И. М. Сеченов доказал, что в основе двигательного акта лежит рефлекс, соотношенный с мышечным чувством, выступающим в роли регулятора движения. И. П. Павловым было установлено, что в основе научения лежат условные рефлексы, образующиеся при повторении и подкреплении. Им введено понятие «динамический стереотип», лежащее в основе любого двигательного действия. Двигательная реакция формируется при многократном сочетании условного

раздражителя (стимула, условного сигнала) и нужной реакции – движения.

Рассматривая процесс построения двигательного навыка, Н. А. Берштейн [1] выделяет в нем два периода. Во время первого периода устанавливается ведущий уровень регуляции навыка, определяется состав входящих в него движений, выявляются способы коррекции всех входящих в структуру навыка движений, требуемая степень их точности и связанные с выполнением навыка фоновые уровни его коррекции. В течение второго периода происходит освоение фоновыми уровнями входящих в его состав движений, вплоть до полной их автоматизации. Налаживается координация и взаимодействие ведущего уровня выполнения двигательного навыка с фоновыми уровнями, а также фоновых уровней между собой. Происходит стандартизация двигательного навыка, обеспечивается его устойчивое выполнение в любых условиях, в том числе при наличии помех. В результате автоматизации двигательного навыка ведущий уровень его регуляции освобождается от второстепенных по смыслу деталей коррекционного управления движениями; контроль и управление движениями, входящими в состав двигательного навыка, переходят из сферы сознания в сферу подсознания; оптимизируется управление двигательным навыком на разных уровнях его выполнения.

Е. П. Ильин [2] полагает, чем проще действие, тем легче оно выпадает из смыслового контроля, который вследствие этого может переключаться на ситуацию, результат и даже на другие действия (речевые, мыслительные). Чем сложнее действие и чем оно важнее для достижения цели, тем в большей степени оно находится под смысловым контролем.

Тонический контроль – это перцептивный контроль за действием, осуществляемый постоянно (как фон) при минимальной интенсивности внимания. Тонический контроль имеет место и при поздних реакциях, осуществляемых с включением безусловных тонических рефлексов, а динамический контроль включается для них только тогда, когда устают мышцы спины, шеи, ног, когда требуется произвольно изменить характер управления работой мышц (расслабить мышцы, сменить позу). Тонический контроль может быть не только проприорецептивным, но и зрительным.

Многократное успешное выполнение двигательного действия создает чувство уверенности в том, что и при последующих попытках двигательное действие будет выполнено правильно, как бы «само по себе», без концентрированного динамического контроля за ним. Кроме того, образующийся динамический стереотип (по И. П. Павлову) снимает во многих случаях необходимость смыслового контроля за пусковыми импульсами (произ-

вольными командами) для следующих друг за другом движений, ведь особенностью динамического стереотипа является то, что переход от одной части действия к другой осуществляется автоматически, так как окончание одного движения служит сигналом для начала следующего [3].

При автоматизации двигательных действий происходит переключение управления компонентами соответствующего двигательного навыка на более низкий уровень регуляции и уход из сферы сознательного контроля, что приводит к значительному сокращению времени выполнения самого действия. Благодаря уточнению образа действия и исключению из двигательного акта лишних движений, ненужных мышечных групп движение осуществляется по принципу минимальных затрат сил и энергии при максимально эффективном выполнении соответствующего двигательного навыка.

Улучшение пространственной точности движений, соразмерности движений по амплитуде, усилиям и времени связано не только с уточнением эталонов этих движений, но и с устранением излишнего психического, а порой и эмоционального, напряжения, возникающего от желания обучающегося сделать его правильно [4]. Как показали исследования В. С. Фарфоля, освобождение человека от психической скованности приводит к улучшению пространственной точности движений.

Концепция усвоения знаний и умений на основе теории поэтапного программирования действий, выступающая в настоящее время в роли теоретической основы отечественного варианта программированного обучения, стала теоретической предпосылкой для построения рационализированных методов формирования двигательного навыка.

Действия по данной теории представляют совокупность трех компонентов: ориентировочного, исполнительного, контрольно-ориентировочного.

Большой вклад в исследование данной проблемы внес П. Я. Гальперин. Самой популярной концепцией, разработанной Гальпериным, стала концепция планомерно-поэтапного формирования умственной деятельности личности [5]. Она заключается в том, что умственная деятельность формируется под влиянием новообразованных действий, образов и понятий. Формирование умственной деятельности разделялось на шесть этапов:

- 1) формирование мотиваций;
- 2) составление ориентировочной схемы действий;
- 3) материализация действия;
- 4) «громкая социализированная речь» – вследствие постоянного достижения успеха благодаря спланированным действиям у человека отпадает потребность в составлении схемы действий;

5) «внешняя речь про себя» – исчезает потребность в звуковой стороне речи;

6) полное исчезновение речевого процесса, остается только предметное содержание действия.

Соответственно, наиболее успешное обучение новым движениям протекает при создании полной и адекватной ориентировочной части действия с ориентацией контроля за ней. М. М. Боген отмечает, что устойчивость двигательного навыка обусловлена прежде всего наличием у обучаемого необходимых и достаточных представлений по всем основным опорным точкам.

На основе теории П. Я. Гальперина психологом Б. Ц. Бадмаевым и мастером спорта по стрельбе офицером Е. А. Жарковским разработана методика ускоренного обучения меткому выстрелу из пистолета [6]. Основное внимание при разработке методики уделили психологическому анализу акта прицеливания, чтобы понять типичные ошибки и создать четкую, алгоритмоподобную схему ориентировочной основы для его правильного выполнения. Именно в этом случае формируется прочная ориентировочная основа двигательного действия, необходимая для производства результативного выстрела.

По мнению В. Я. Слепова, «помимо знаний офицеру нужны навыки – привычно выполняемые действия, которые стали автоматизированным компонентом профессиональной деятельности». Для процесса формирования двигательного навыка характерны следующие этапы [7].

Первый этап – начало осмысливания навыка (обучаемый отчетливо понимает цель действия, но слабо представляет способы ее достижения. При выполнении действия он, как правило, допускает грубые ошибки).

Второй этап – сознательное, но еще не умелое выполнение действия (обучаемый отчетливо понимает, как нужно выполнить действие, однако выполняет его медленно, порой ошибается, допускает много лишних движений. Его внимание произвольно концентрируется на способах работы).

Третий этап – автоматизация навыка (действие выполняется качественно, устраняется напряженность и лишние движения, обучаемый может распределить внимание между различными объектами).

Четвертый этап – высокоавтоматизированный навык (действие выполняется быстро, точно, экономно, навык легко используется при выполнении других, более сложных, действий).

При больших перерывах в работе или упражнениях, при сильном утомлении или эмоциональном возбуждении навык может деавтоматизироваться, при этом действия выполняются медленно, неуверенно, с ошибками. Деавтоматизированный навык в процессе систематических упражнений сравнительно быстро восстанавливается.

Анализ научно-методической литературы позволил выделить ряд основных положений, которые представляют практический интерес для формирования устойчивого двигательного навыка в огневой подготовке.

Прочное усвоение навыков возможно только при условии многократного и регулярного повторения изучаемых действий. При повторении восстанавливаются временные связи, лежащие в основе навыков, раскрываются новые стороны изучаемого действия, становится более ясным то, что раньше не было замечено.

Руководителю занятия необходимо контролировать выполнение упражнений, оказывать помощь, а в случае неправильного выполнения корректировать действия обучаемых. При этом большой эффект дает организация обратной связи, заключающаяся в том, что незаметные кинестетические ощущения выделяются благодаря ассоциациям их со зрительными и слуховыми раздражителями, сигнализирующими о ходе действия. В частности, эффективное обучение двигательным навыкам зависит в большей степени от качества и своевременного получения указаний и замечаний, а не от количества сообщаемой информации. Возможность контроля и коррекции обеспечивается прежде всего наличием системы четких эталонов, по которым оцениваются результаты.

Знание результатов и понимание ошибок в действиях – одно из главных условий успешного формирования навыков. Главное в двигательном навыке – это качество исполнения действия, соответствующее заданному образцу. Автоматизировать же можно и неправильно выполняемое двигательное действие, поэтому автоматизация не должна являться целью упражнения, она лишь следствие психологической перестройки способов управления действием самим обучающимся.

При формировании двигательных навыков целесообразно постоянно и настойчиво приучать курсанта с самого начала обучения к действиям в условиях помех, трудностей и опасностей. Обстановку следует максимально усложнять, чтобы держать обучаемого на допустимом пределе его возможностей. Только обучение в условиях, максимально приближенных к боевым, способно привести к формированию у курсанта прочных, устойчивых двигательных навыков, необходимых для успешной деятельности в условиях современного боя. При формировании двигательных навыков не следует забывать, что повторения надо правильно распределять по времени. Лучше короткие регулярные упражнения (желательно каждый день), чем редкие, но продолжительные тренировки [8].

Таким образом, для выработки двигательных навыков необходимо соблюдать следующие условия [9]:

1. Многократное повторение действий.
2. Контроль, помощь и корректировка извне.
3. Понимание своих ошибок, их причин и способов устранения.
4. Нарращивание темпа нагрузок и общей продолжительности действий.
5. Поддержка и стимулирование упражнений.

Критерии сформированности двигательного навыка делятся на внутренние (отсутствие сознательного контроля выполнения действия, напряжения и быстрой утомляемости, выпадение промежуточных операций) и внешние (качество, скорость и последовательность выполнения отдельных движений и действия в целом).

Основываясь на анализе психологических основ формирования двигательного навыка у курсантов в процессе огневой подготовки, автор принял следующее определение: под навыком обращения с оружием понимается такой уровень владения действием по производству выстрела, который отличается автоматизацией действия, высокой скоростью выполнения, стабильностью и эффективностью результата, устойчивостью к сбивающим воздействиям. Формирование двигательного навыка в стрельбе характеризуется способностью к осуществлению действия без сознательного контроля.

Качество учебного процесса зависит от того, как и в какой степени используются дидактические положения – принципы, формы и методы обучения.

Формирование двигательных навыков у курсантов организуется и проводится в соответствии с требованиями общих руководящих положений, получивших название принципов обучения.

Принцип научности обучения действиям с оружием требует знакомить курсантов только с достоверно установленными наукой фактами и знаниями, используя принятые в науке термины; непрерывно внедрять в процесс обучения все ценное, что появляется в методике, изыскивать новые, более совершенные и действенные, способы повышения качества обучения.

Навыки должны восприниматься курсантами в подлинном, неискаженном виде, с осознанием значения навыка и его связи с целью действия для производства выстрела, влияния на эффективность стрельбы.

При формировании навыка обращения с оружием курсантам надо показать не только конкретный, изучаемый в данный момент способ выполнения выстрела, но и помочь выделить, осознать и усвоить закономерности решения задач данного класса [10].

Принцип учить войска тому, что необходимо на войне (принцип практической направленности) не потерял свою актуальность и в наше, казалось бы, мирное время. В своем выступлении [11] генерал армии Рашид Нургалиев сооб-

шил, что за 10 месяцев 2010 г. на боевом посту и в контртеррористических операциях погибли 358 и были ранены свыше 3 700 сотрудников органов внутренних дел и военнослужащих внутренних войск. По мнению М. И. Драгомирова, принцип учить войска тому, что необходимо на войне, отвечает на два основных вопроса: во-первых, чему учить, во-вторых, в каких условиях проводить обучение. Соответственно, при формировании навыков в процессе огневой подготовки курсантов необходимо четко обозначать их потребность в предстоящей служебной деятельности, при этом учебная обстановка должна быть максимально приближена к боевой действительности, без упрощений и послаблений.

Принцип сознательности и активности обучаемых отражает активную роль личности курсанта, подчеркивает, что он является субъектом обучения, а не пассивным его объектом.

Формирование навыков на занятиях по огневой подготовке должно быть организовано так, чтобы обучаемые понимали стоящие перед ними задачи, стремились их своевременно выполнить; активно действовали, проявляли инициативу, понимали необходимость овладения навыками, творчески их применяли и критически анализировали результаты своих действий.

Принцип систематичности и последовательности требует, чтобы знания, умения и навыки формировались в системе, в определенном порядке, когда каждый элемент учебного материала логически связывается с другими, последующее опирается на предыдущее, готовит к усвоению нового [12].

Формирование навыка стрельбы из табельного оружия начинается с показа и объяснения действия. Следующий этап заключается в расчленении приема (сложного действия) на части (элементарные действия) и обучении выполнению каждого элементарного действия в отдельности, далее происходит последовательное объединение отдельных элементарных действий в группы, а затем в одно целое сложное действие (прием) [13]. Обучаемые выполняют подготовительные упражнения со стрельбой без патрона (холощением), стрельбой из мелкокалиберного (спортивного) оружия, поле чего курсантов допускают к стрельбе из штатного оружия по неподвижным и появляющимся целям с места, постепенно включая в условия упражнений стрельбу по групповым движущимся целям, в различных условиях видимости (день-ночь), стрельбу в движении.

Наглядность в обучении применяется с древнейших времен. Первое теоретическое обоснование принципа наглядности дал выдающийся чешский педагог Я. А. Коменский. Он отмечал, что начало познаний всегда вытекает из ощущений. К. Д. Ушинский называл наглядным такое обуче-

ние, которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых обучаемым.

Использование реальных образцов оружия, макетов, различных стрелковых тренажеров и устройств не только ускорит формирование двигательных навыков, но и сделает этот процесс более увлекательным, что, в свою очередь, приведет к повышению качества выполняемых действий и снижению утомляемости курсантов от однообразных движений.

Принцип доступности базируется на известных положениях: от легкого к трудному, от простого к сложному, от известного к неизвестному.

При формировании двигательных навыков необходимо учитывать уровень интеллектуальной, физической и психологической готовности курсантов к работе с оружием, дабы они могли сознательно и качественно выполнять нужные действия при определенном напряжении своих умственных и физических сил [14]. Изучаемые действия объяснять простым, доступным для обучаемых языком, использовать имеющиеся навыки для формирования новых, начинать обучение с легко выполнимых действий, а затем переходить к обучению действиям, требующим большой сноровки и мастерства, постепенно усложнять действия и обстановку, максимально приближая ее к боевой.

Принцип прочности способствует устойчивому закреплению двигательного навыка. Данный принцип предусматривает, что изученный прием (действие) усваивается на длительное время, систематически повторяется, совершенствуется и применяется в новых, более сложных условиях.

Практика показывает, что в случае опасности, на фоне сильных эмоциональных переживаний, утомления и других воздействий навыки могут временно утрачиваться, что предрасполагает человека к нецелесообразным действиям [15]. Возникает проблема стабильной эффективности, т. е. надежности двигательных действий.

Прочность формирования навыков зависит от объективных факторов (содержания, структуры, методов преподавания и др.) и субъективного отношения обучаемых к занятиям. Достигается прочность навыков использованием разнообразных форм и методов в процессе обучения; активизацией обучаемых; систематической проверкой и оценкой навыков; обеспечением медленных, безошибочных действий обучаемых при первичном ознакомлении с приемами, постепенным сокращением времени их выполнения при соблюдении высокого качества отработки.

Принцип коллективизма и индивидуального подхода сочетает групповую и индивидуальную формы передачи и усвоения учебного материала. Для курсантов этот принцип особенно важен в связи с необходимостью подготовки их к со-

вместным коллективным действиям. В дружном коллективе каждый развивает свои навыки, используя опыт других, действует более уверенно, рассчитывая на помощь товарищей, реагируя на советы, пожелания и критику товарищей, более самокритично оценивает свои действия.

Двигательные навыки в процессе огневой подготовки формируются и совершенствуются на стрелковых тренировках, боевых стрельбах и в часы самоподготовки.

В ходе *стрелковых тренировок* вырабатываются, совершенствуются и доводятся до автоматизма навыки обучаемых в действиях с оружием (в приемах стрельбы).

Боевые стрельбы проводятся по завершении очередного этапа обучения с целью проверки уровня предшествующей подготовки и дальнейшего совершенствования навыков.

На *самоподготовке* курсанты совершенствуют двигательные навыки путем повторения упражнений, освоенных в ходе занятий по огневой подготовке.

Кроме указанных выше форм обучения навыки обращения с оружием формируются и совершенствуются в часы ухода за вооружением, на занятиях по другим предметам и в ходе несения службы с оружием.

Формы диалектически взаимосвязаны с методами обучения. Они обеспечивают внешние и внутренние организационные условия применения методов обучения.

В огневой подготовке курсантов обычно применяются следующие методы: рассказ, лекция, объяснение, показ, тренировка (упражнение), беседа, самостоятельная работа и стрельба. На каждом занятии могут применяться несколько методов. При формировании двигательных навыков на занятиях по огневой подготовке обычно применяют показ, объяснение, тренировку и стрельбу.

При *объяснении* до курсантов доводят сущность изучаемых ими действий, как правило, в сочетании с показом. Показ образцовых действий проводится преподавателем или наиболее подготовленным курсантом. Прием (действие) вначале показывается в целом в реальном темпе, затем в замедленном темпе по элементам (разделениям) с кратким объяснением действий и характерных ошибок. Важно обращать внимание на то, чтобы показываемое действие было хорошо видно всем обучаемым.

В процессе *тренировки* на занятиях по огневой подготовке курсанты сознательно, многократно повторяют действия, которые усложняются по мере формирования у обучаемых навыков обращения с оружием [16]. Тренировки (упражнения) по огневой подготовке проводятся путем

выполнения нормативов и специально разработанных подготовительных упражнений.

При *стрельбе* курсанты практически применяют полученные навыки использования оружия для поражения цели. Анализ результатов стрельбы позволяет выявить недостатки в огневой подготовке курсанта и принять меры к их устранению.

Овладение конкретной деятельностью связано с определенной спецификой, которая делает неприемлемыми или непригодными те или иные средства и методы обучения. Знание теоретических положений педагогики и психологии, которые выполняют функции основы системы формирования у курсантов двигательных навыков обращения с оружием, приведет к повышению эффективности данного процесса.

Примечания

1. Немов Р. С. Психология: словарь-справочник. Ч. 1. М.: Владос-Пресс, 2003. С. 175.
2. Ильин Е. П. Умения и навыки: нерешенные вопросы // Вопросы психологии. 1986. Вып. 2. С. 138–148.
3. Там же.
4. Садков А. Н. Стрелковая тренировка курсантов высших образовательных учреждений МВД России на основе моделирования условий и ситуаций оперативно-служебной деятельности: дис. .. канд. пед. наук. Волгоград, 2010. С. 19.
5. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. М.: Кн. дом «Университет», 1999. С. 332.
6. Бадмаев Б. Ц. Психология и методика ускоренного обучения. М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 1998. С. 272.
7. Барабанщиков А. В. Педагогические основы обучения советских воинов. М.: Воениздат, 1962. С. 29.
8. Основы военной психологии и педагогики: учеб. пособие / под ред. Н. Ф. Федоренко и А. В. Барабанщикова. 2-е изд. М.: Воениздат, 1981. С. 173.
9. Психология и педагогика. Военная психология: учеб. для вузов / под ред. А. Г. Маклакова. СПб.: Питер, 2004. С. 373.
10. Саутин А. А. Формирование первоначальных навыков стрельбы из табельного оружия у курсантов специальных средних учебных заведений МВД России: дис. .. канд. пед. наук. СПбУ МВД РФ, 2003. С. 36.
11. Дюльдин С. Забота о семьях погибших – наш святой долг // На боевом посту. 2010. Вып. 12. С. 11.
12. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. интов / под ред. Ю. К. Бабанского. М.: Просвещение, 1983. С. 168.
13. Методика огневой подготовки подразделений. М.: Воениздат, 1978. С. 77.
14. Военная педагогика / под ред. О. Ю. Ефремова. СПб.: Питер, 2008. С. 166.
15. Линдер И. Б. Вооруженная безопасность: практ. руководство для сотрудников спецслужб. М.: РИПОЛ классик, 2009. С. 178.
16. Хальзов В. И., Силкин Н. Н. Педагогика в правоохранительной системе: учеб. пособие / под общ. ред. В. П. Сальникова. СПб.: Фонд «Университет», 2001. С. 21.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378(07)

Н. Е. Серебровская

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

В статье рассмотрена проблема конфликтологической подготовки будущих специалистов в системе высшего профессионального образования в контексте компетентностного подхода. Автором предложена модель конфликтологической компетентности будущего специалиста, составленная на основе ключевых конфликтологических компетенций, обоснована необходимость их освоения студентами в процессе вузовского обучения.

Based on the competence approach, the article dwells upon the problem of special training of future managers in the system of higher professional education. The author puts forward a model of conflictology competence of a future manager. The key conflictology competences form the basis of this model. The necessity of mastering the competences by higher school students is grounded in the article.

Ключевые слова: конфликтологическая подготовка будущего специалиста, конфликтологическая компетентность, ключевые компетенции.

Keywords: conflictological training of future specialists, conflictological competence, key competences.

Сегодня в психологии и педагогике исследования содержания и структуры компетентности, и в частности конфликтологической, являются необходимыми и своевременными. Само понятие «компетентность» становится междисциплинарным, а его наличие у специалиста любой профессии рассматривается как некий критерий успешного выполнения деятельности. Вслед за многими авторами мы рассматриваем конфликтологическую компетентность как вид профессиональной компетентности, формирование которой необходимо для успешной реализации профессиональной деятельности современного специалиста в конфликтной организационной среде.

В психологической литературе встречается и другое понятие – «конфликтная компетентность». Так, данное понятие рассматривается в работах Б. И. Хасана [1]. Оно представлено этим автором как одна из ведущих характеристик личности и важная составляющая часть общей комму-

никативной компетентности. С точки зрения Хасана, «некоторой конфликтной компетентностью обладает практически любой человек». По сути, категория «конфликтной компетентности» представлена с точки зрения поведенческого аспекта личности и понимается как умение успешно конфликтовать. В качестве метода развития конфликтной компетентности автор предлагает игровую деятельность и игромоделирование.

Понятие «конфликтная компетенция» как производное от самого родового понятия «компетенция» вызывает многочисленные споры с точки зрения определения его содержания. Большинство авторов компетенция трактуется как совокупность вопросов, решение которых входит в обязанности специалистов того или иного профиля. В частности, в аспекте управленческой деятельности термин «конфликтологическая компетенция» употребляется для обозначения области применения конфликтологических умений и навыков руководителя в организации, т. е., по сути, очерчивая совокупность тех ситуаций, которые требуют от менеджера демонстрации своей конфликтологической компетентности на практике.

В образовании с недавних пор не только начинается изучение компетенций, но и формируется образовательный компетентностный подход, где компетенции рассматриваются как конечный результат процесса обучения (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. А. Петровская) [2].

Проанализируем основные взгляды по проблеме компетентности и ее формирования в вузовском образовании. Так, компетентность характеризуется как возможность переноса способности обучающегося в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла; компетентность определяется как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность» или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности [3].

А. Г. Бермус в русле компетентностного подхода в контексте высшего профессионального образования выделяет два базовых понятия: компетенция и компетентность, при этом первое из них, с точки зрения автора, «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответству-

ющей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [4].

В этом же контексте функционирует и понятие «образовательная компетенция», понимаемое как «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности» [5].

Выявление специфического контекста, в котором формируется понятие компетентности и компетентностного подхода в странах Европы и США, показывает, что в американском опыте формулировки компетентностных моделей на первый план выходит действие, операция, соотносящиеся не с объектом (реальным или идеальным), но с ситуацией, проблемой [6]. Сама компетентность рассматривается как «способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности» [7]. Соответственно, компетенция представляется с точки зрения зарубежных авторов, в первую очередь, в виде некоторых специфических ожиданий работодателей и общества, связанных с профессиональной деятельностью выпускника, его профессиональным уровнем. Более того, именно уровень соответствия индивидуальных показателей ожиданиям работодателя и общества и полагается в качестве основного показателя компетентности выпускника высшей школы [8].

Ведущим понятием компетентностного подхода в профессиональном высшем образовании в Европе и США является понятие «образовательные домены», при этом итоговая компетентность выпускника университета представляется совокупностью таких доменов, а каждый домен формируется как специфическая функция (аспект) будущей профессиональной деятельности. В дальнейшем каждый из доменов конкретизируется на двух или более уровнях. В частности, на следующем уровне выделяются виды деятельности и проблемы, к решению которых должны быть подготовлены выпускники (создание систем, оценка достижений, планирование результатов и др.). На последующем уровне четко фиксируются отдельные действия и свойства, требующиеся для успешной деятельности: определять, интерпретировать, сравнивать, разрабатывать, осуществлять, интегрировать, контролировать и др. Описание компетенций обязательно включает нормативную модель диагностических процедур, позволяющих практически организовать аттестационный образовательный процесс.

Наконец, необходимо отметить, что наиболее значимой и примечательной особенностью ком-

петентностного подхода в высшем профессиональном образовании за рубежом является авторство соответствующих компетентностных моделей выпускников университетов: оно принадлежит негосударственным ассоциациям (федерациям, комитетам), осуществляющим координацию профессионалов в соответствующих сферах профессиональной деятельности. Соответственно, сама проблема компетентностного подхода обретает иное институциональное выражение: речь идет о системе, позволяющей достаточно объективно оценить пригодность каждого индивидуального соискателя – будущей деятельности, а также выработать четкие критерии качества этой деятельности, позволяющие будущим работникам осуществлять целенаправленную подготовку для получения необходимого сертификата и получения признания в этой области. В рамках этой же проблемы компетентностная модель содержит ясные указания относительно политики ассоциации, а также требования к уровню подготовки экспертов для участия в аттестационных процедурах.

Значительно различается контекст рассмотрения категории «компетентность» в отечественной и зарубежной научных школах. Различны и сами пространства концептуализации: в работах отечественных авторов речь идет о необходимости научного обоснования соответствующих понятий, в то время как американская научная школа предполагает определение компетенций в рамках многостороннего социального общественно-го заказа.

Необходимо отметить, что наряду с тем, что понятие «компетенция» содержательно так и не определено окончательно, многие исследователи соглашаются с тем, что оно ближе к понятию «знаю, как», чем к полю «знаю, что». Так, И. А. Зимняя отмечает, что «ключевые компетенции суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе» [9]. Поддерживая эту точку зрения, считаем, что конфликтологические компетенции будущего специалиста можно рассматривать как некоторые внутренние, потенциальные психологические новообразования, проявляющиеся потом в его сформированной конфликтологической компетентности.

Компетентность будущего специалиста проявляется и выражается в целой сумме освоенных в процессе профессиональной подготовки ключевых компетенций, являясь интегрированной суммой или системой последних. Овладение компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, т. е. *компетенции и деятельность* неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельнос-

ти. В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл, он превращается в субъектную деятельность – *учение*, т. е. в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессиональной компетентности.

Конфликтологическая компетентность будущего специалиста проявляется в конструктивном результате его профессиональной деятельности в конфликтной организационной среде и является следствием освоения выпускником вуза системы определенных ключевых компетенций в ходе профессиональной вузовской подготовки.

Теоретической основой выделения нами четырех компонентов конфликтологической компетентности послужили сформулированные в отечественной психологии положения:

– человек есть субъект общения, познания и труда (Б. Г. Ананьев);

– человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (Н. В. Мясищев);

– компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач);

– профессионализм включает компетентности (А. К. Маркова) [10].

С этих позиций все компоненты конфликтологической компетентности (когнитивный, деятельностный, регулятивный и аксиологический) условно определяют:

– отношение будущего специалиста к самому себе как к личности, субъекту конфликтологической деятельности;

– отношение к другим людям и профессиональному социуму в процессе профессионального взаимодействия;

– отношение к конфликтологической деятельности будущего специалиста во всех ее формах и проявлениях;

– уровень регуляции эмоциональной сферы, уровень самоконтроля личности в процессе профессионального взаимодействия.

Мы считаем, что компетенции, проявляющиеся в конфликтологической компетентности, представляют собой некоторые внутренние, потенциальные психологические новообразования: знания, умения, представления, программы (алгоритм) действий, интегративное мышление, система личностных смыслов и отношений к себе и окружающим и пр. Все они носят интегративный характер и определяются интегративным характером профессиональной деятельности менеджера.

Мы выделяем следующие компетенции, имеющие отношение к формированию конфликтологической компетентности будущего специалиста:

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:

– *компетенции интеграции*: структурирование конфликтологических знаний, ситуативно-адекватная актуализация конфликтологических знаний, расширение приращения накопленных конфликтологических знаний;

– *компетенции саморазвития и саморегулирования*: формирование и развитие личностной рефлексии, формирование системы саморегуляции в конфликтном взаимодействии, конфликтоустойчивость, баланс личной свободы и профессиональной ответственности, уверенность в себе.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

– *компетенции социального взаимодействия*: толерантность, социальная мобильность, социальная адаптивность, стремление к сотрудничеству в конфликтных ситуациях;

– *коммуникативные компетенции*: эффективное выполнение коммуникативных задач в конфликтном взаимодействии, умение вести диалог, роль медиатора в конфликте, конструктивный результат воздействия на реципиента.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности:

– *компетенции познавательной деятельности*: постановка и решение познавательных задач; выработка решения конфликтных ситуаций; создание и разрешение проблемных ситуаций; продуктивное и репродуктивное познание; активная исследовательская позиция; интегративное мышление;

– *компетенции деятельности*: освоение средств и способов конфликтологической деятельности: анализ, диагностика, планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, урегулирование, профилактика конфликтов;

– *информационно-технологические компетенции*: компьютерная грамотность, владение интернет-технологией, электронной системой переписки, массмедийными и мультимедийными технологиями.

Если представить перечисленные компетенции как *актуальные*, то очевидно, что они будут демонстрировать на практике сформированную конфликтологическую компетентность будущего специалиста и характеризовать такие ее составляющие, как владение соответствующим знанием, т. е. когнитивное содержание компетентности (когнитивный аспект), опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях в виде необходимых действий (поведенческий или деятельностный аспект), отношение к содержанию компетентности, объекту ее приложения и к себе, как субъекту ее реализации (аксиологический аспект), эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности (регулятивный аспект).

Весь комплекс перечисленных выше компетенций осваивается в процессе профессиональной

подготовки будущего специалиста в разных видах деятельности (учебной, научной, практической и т. д.) и через освоение соответствующих действий, сначала учебных, а затем и профессиональных.

Уровень овладения будущим специалистом всем многообразием перечисленных компетенций можно определить таким понятием, как «конфликтологическая компетентность». В ходе профессиональной конфликтологической подготовки в вузовской системе образования студент овладевает упомянутыми компетенциями, что способствует формированию его конфликтологической компетентности.

Под *конфликтологической компетентностью будущего специалиста* мы понимаем профессиональную характеристику, отражающую его подготовленность к выполнению профессиональных задач в конфликтной среде. Она представляет собой *совокупность профессиональных характеристик специалиста, позволяющих ему конструктивно управлять конфликтами в организации (диагностических, аналитических, прогностических, проективных, профилактических и т. д.)*.

Конфликтологическая компетентность будущего специалиста, с нашей точки зрения, есть результат его профессиональной многоуровневой подготовки, проявляется в конфликтологической деятельности и реализуется на практике в виде соответствующих действий будущего специалиста по управлению конфликтами. Она представляет собой совокупность профессиональных характеристик (действий) специалиста, позволяющих ему конструктивно управлять конфликтами в организации (диагностических, аналитических, прогностических и т. д.), совокупность значимых с точки зрения конструктивной управленческой деятельности качеств личности, а также систему лично значимых и лично-ценных убеждений, взглядов, позиций, оценок специалиста в области социальных взаимоотношений.

Позитивная и конструктивная направленность личности в ситуации конфликта будет выражаться в стремлении строить профессиональные отношения и свою деятельность на основе принятия психологических особенностей окружающих людей, учитывая их интересы и жизненные цели, проявляя направленность на внутренний мир дру-

гого человека, выражая устойчивый интерес к собеседнику, а также готовность к личностным изменениям, к конструктивному диалогу и сотрудничеству.

Таким образом, конфликтологическая компетентность будущего специалиста является профессионально-личностным ресурсом, имеющим соответствующую направленность личности в социальном взаимодействии, и в частности в конфликте. Она проявляется в конструктивном результате его профессиональной деятельности в конфликтной организационной среде и является следствием освоения выпускником вуза системы определенных ключевых компетенций в ходе профессиональной вузовской подготовки.

На сегодняшний день категориальная и терминологическая неопределенность, активные поиски сущности и содержания конфликтологических понятий, самого базового понятия компетентности, являющихся исходными для понимания роли и значения формирования конфликтологической компетентности будущего специалиста в процессе профессиональной вузовской подготовки, делают актуальным наше исследование.

Примечания

1. Петровская А. А. Компетентность в общении. М., 2009.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 2006; Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М., 2009.
3. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2003.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М., 2009.
5. Там же.
6. Entwistle N. J., Ramsden P. Understanding student learning. London: Groom Helm, 2003.
7. Gordon T. Parent Effectiveness Training. N. Y., Wyden Inc., 2000.
8. Hubbard G. Social and Educational Effects of Technological Change // British Journal of Educational Studies. June, 2004. Vol. 32. No 2. P. 108–117.
9. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 24.
10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2008; Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2003; Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 2006.

Ю. Г. Момотова

ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА ЯЗЫКОВОЙ И ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

В данной статье рассматривается модель языковой личности, а также модель вторичной языковой личности сквозь призму интеграции индивида в межкультурную коммуникацию. Кроме того, предлагается психолингвистическая структура рассматриваемых понятий.

This article deals with the model of the linguistic and secondary linguistic personality. The latter is examined in the light of individual integration in the process of intercultural communication. We also introduce the psycho-linguistic structure of the conceptions under review.

Ключевые слова: языковая личность, вторичная языковая личность, трехуровневая структура, психологические составляющие.

Keywords: linguistic personality, secondary linguistic personality, three-phase structure, psychological elements.

В данной статье мы предполагаем решить следующие задачи:

1) рассмотреть понятие языковой личности, представленное в исследованиях Ю. Н. Караулова, и выделить существенные признаки исследуемого понятия;

2) выработать собственное рабочее определение исследуемого понятия и определить его структуру;

3) рассмотреть модель вторичной языковой личности по аналогии с языковой личностью, но сквозь призму интеграции индивида в межкультурную коммуникацию, выявить ее структурные элементы, сформулировать рабочее определение рассматриваемого понятия.

Для решения первой задачи мы будем опираться на исследования Ю. Н. Караулова, советского психолога-лингвиста, который впервые сформулировал определение языковой личности и чьи труды в этой области представляются нам наиболее авторитетными и значимыми [1].

Главным в научном наследии Караулова мы считаем его разработку уровневой модели языковой личности. Структуру языковой личности он представляет как состоящую из трех уровней. Первый уровень – *вербально-семантический*, предполагает для носителя нормальное владение естественным языком, а для исследователя – традиционное описание формальных средств выражения определенных значений. Второй уровень – *когнитивный*, единицами которого явля-

ются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в более или менее упорядоченную, более или менее систематизированную «картину мира», отражающую иерархию ценностей. Третий уровень – *прагматический*, включает цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности личности [2].

В концепции Караулова психологический аспект в изучении языковой личности выражен очень ярко. По Караулову, психологический аспект пронизывает не только когнитивный и прагматический уровни, но и вербально-семантический, поскольку тот основывается на заимствованных из психологии идеях его организации в виде ассоциативно-вербальной сети.

Итак, подойдем непосредственно к решению поставленной задачи и выясним, какие компоненты предположительно входят в состав языковой личности. Опираясь на исследования Ю. Н. Караулова, мы выделяем следующие существенные признаки анализируемого понятия языковой личности.

1) *Ценностный, мировоззренческий, компонент* языковой личности, то есть *система ценностей, или жизненных смыслов*. Язык обеспечивает первоначальный и глубинный взгляд на мир, образует тот языковой образ мира и иерархию духовных представлений, которые лежат в основе формирования личности и реализуются в процессе языкового диалогового общения.

2) *Культурологический компонент*, то есть степень освоения субъектом культуры как эффективного средства повышения интереса к языку.

3) *Личностный компонент*, то есть *индивидуально-психологическое*, глубинное содержание, что есть в каждом человеке.

Центральным понятием языковой личности Караулов считает такое философское понятие, как мировоззрение, откуда следует, что главным компонентом ее структуры он признает мировоззренческий компонент. С учетом характеристики уровней в структуре языковой личности он дает определение этого понятия: «Мировоззрение есть результат соединения когнитивного уровня с прагматическим, результат взаимодействия системы ценностей личности, или «картины мира», с ее жизненными целями, поведенческими мотивами и установками, проявляющийся, в частности, в порождаемых ею текстах» [3]. Лингвистический анализ этого материала позволяет реконструировать содержание мировоззрения личности, причем для такого анализа вовсе не обязательно располагать связными текстами, достаточен определенный набор речевых произведений отрывочного характера (реплик в диалогах и различных ситуациях, высказываний длиной в несколько предложений и т. п.), но собранных за достаточно длитель-

ный промежуток времени. Этот материал получил название дискурса [4].

Вместе с тем, опираясь на теоретические и практические размышления, Караулов подводит к мысли о возможности языкового воздействия на формирование мировоззрения, языкового сопровождения процессов становления личности, о выработке принципов, обеспечивающих языковую сторону воспитания и совершенствования человека. Иными словами, отправляясь от понятия языковой личности, ученый приходит к возможности говорить о психологической инженерии – *психологическом конструировании (развитии)*, где заметная роль должна отводиться гармоничному взаимодействию языкового и психологического компонентов личности.

Проанализировав представленную структуру языковой личности, мы можем заключить, что все ее компоненты тесно взаимосвязаны. Система ценностей и жизненных смыслов индивида формируется посредством освоения и осознания собственной культуры и культуры другой страны. Вместе с тем культурологическое воспитание и развитие личности определяют становление системы ее жизненных ценностей, смыслов и установок. Все приведенные выше процессы происходят на индивидуально-психологическом уровне личности, поскольку языковая личность – явление a priori индивидуальное, а уже потом, как следствие ее развития и совершенствования, социальное.

Отсюда, анализируя психологические особенности развития языковой личности, осуществляя поиск путей и средств ее становления в неязыковом вузе, вслед за Карауловым, мы будем говорить о социализации индивида, предполагающей три аспекта: 1) процесс включения человека в определенные социальные отношения, в результате которого языковая личность оказывается своего рода реализацией *культурно-исторического* знания всего общества; 2) активную речемыслительную деятельность по нормам и эталонам, заданным той или иной *этноязыковой культурой*; 3) процесс усвоения законов *социальной психологии* народа. Особая роль принадлежит второму и третьему аспектам, так как процесс присвоения той или иной национальной культуры и формирование социальной психологии возможны только посредством языка.

Анализ и систематизация приведенных выше идей позволяют нам перейти к решению следующей задачи статьи и сформулировать собственное рабочее определение языковой личности, отражающее специфическую направленность нашего исследования. Итак, под *языковой личностью* впредь мы будем понимать *совокупность лингвопознавательных способностей, психологических характеристик, соци-*

альных и прагматических аспектов личности индивида, проявляющихся в разносторонней речевой деятельности (включающей восприятие и порождение текстов). Языковая личность должна отличаться коммуникативной активностью, ценностно-культурологической направленностью и стремлением к творческому самовыражению на индивидуально-психологическом уровне.

Вслед за Ю. Н. Карауловым многие психологи и лингвисты стали широко изучать вопрос формирования и развития феномена языковой личности. В качестве специфических особенностей языковой личности некоторые исследователи (И. И. Халева, В. В. Рыжов, В. И. Ковалев, М. В. Ляпон, И. Н. Горелов, К. Ф. Седов, Н. А. Алексеева и др.) выделяют следующие: 1) коммуникативная компетентность, в том числе в ее специфическом варианте в виде иноязычной компетентности (Е. С. Кубрякова, В. В. Рыжов, И. И. Халева, Т. К. Цветкова); 2) мотивация иноязычной речевой деятельности и общения (Н. А. Емельянова, И. А. Зимняя, В. И. Ковалев, В. Н. Дружинин, А. К. Маркова, А. Маслоу, У. Риверс, В. В. Рыжов, Г. С. Сухобская, М. Фюмадель); 3) эмпатия как проявление эмоционально-ценностного отношения партнеров коммуникации; 4) вербальная креативность как специфическое проявление интеллекта в творческой иноязычной речевой деятельности; 5) ценностно-смысловые характеристики языковой личности.

Решение второй общей задачи нашего исследования (структурировать психологические составляющие языковой личности) возможно только при сравнительном анализе структуры личности, разработанной в отечественной психологической науке, и представлений вышеуказанных психологов и лингвистов о языковой личности. Подобное сопоставление позволит нам определить наиболее подходящую для нашего исследования психологическую структуру языковой личности.

Наиболее подробный анализ черт психологической структуры личности дает Б. Г. Ананьев, особо выделяя при этом работы А. Г. Ковалева, В. Н. Мясищева, А. А. Мальшева и К. К. Платонова. Проанализировав и обобщив особенности психологической структуры личности, раскрытые в трудах указанных авторов, попробуем представить психологическую структуру языковой личности как взаимосвязанную совокупность двух компонентов, состоящих в свою очередь из нескольких подструктурных элементов:

1. Вербальная креативность представлена совокупностью следующих элементов:

– интеллектуальные характеристики личности (дивергентное вербальное мышление, беглость мышления);

– эмоциональные характеристики (творческие переживания), то есть совокупность свойств, определяющих способность эмоционально реагировать и откликаться на переживания другого; распознавать эмоциональные состояния другого и мысленно переносить себя в его мысли, чувства и действия; выбирать адекватный эмпатийный ответ на переживания другого, используя способы взаимодействия, облегчающие жизненную ситуацию собеседника;

– речевые характеристики (оригинальность конструкции);

– мотивационные характеристики (стремление к успеху, эвристическая направленность);

– рефлексивные характеристики (высокий самоконтроль, уверенность);

– ценностно-смысловые характеристики личности, обеспечивающие оригинальное, нестандартное решение коммуникативно-речевых ситуаций в родном и иноязычном общении.

2. **Коммуникативная компетентность** объединяет свойства, способности, умения и навыки, определяющие сформированность межличностного опыта, обученность взаимодействию с окружающими, комплексную способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного межличностного взаимодействия. В свою очередь, коммуникативная компетентность языковой личности предстает в совокупности следующих компонентов:

– когнитивный, характеризующий адекватное знание и интерпретацию ситуации, цели и плана коммуникации, их коррекции, знание и владение средствами;

– мотивационный, описывающий основные интенции общения. В свою очередь, мотивация как подструктурный компонент языковой лич-

ности интегрирует когнитивные (познавательная направленность мотивов), эмоциональные (эмоционально-ценностные непосредственные переживания интереса к иноязычному творчеству), волевые (выражающие основные поведенческие установки и интенции в иноязычной коммуникации), рефлексивные (представлены системой самоконтроля мотивации и самоанализа побуждений к речевому творчеству) и ценностно-смысловые (выражают нравственно-смысловую ориентацию побуждений и мотивов иноязычного общения и речевой деятельности) характеристики мотивационной сферы обучаемых;

– эмоциональный, характеризующий эмоциональную насыщенность речи, ее экспрессивность, систему эмоциональных коммуникативных состояний;

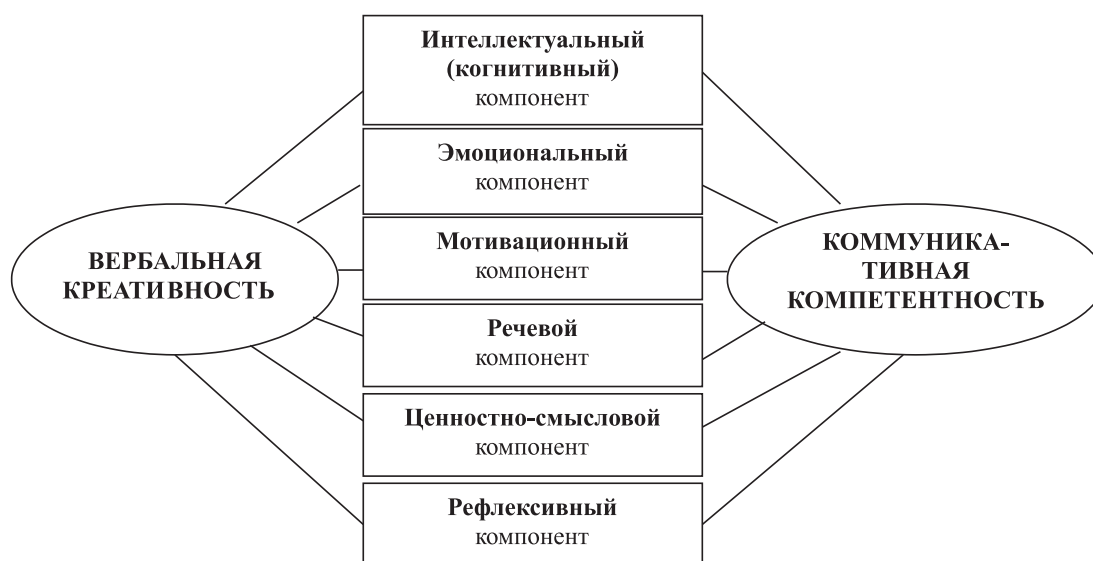
– речевой (операциональный, поведенческий), описывающий сам процесс речевой реализации коммуникативного замысла;

– рефлексивный, характеризующий способы и средства контроля, оценки эффективности и самооценки коммуникации;

– ценностно-смысловой, характеризующий адекватное осмысление ситуации, нравственную направленность коммуникации, степень реализации в ней общечеловеческих моральных нормативов.

Систематизация рассмотренных выше идей о структурных составляющих языковой личности, представленных в современной психологии, позволила нам построить собственную психологическую структуру языковой личности в виде следующей схемы (см. рисунок).

Из рисунка видно, что в качестве основных психологических составляющих языковой личности, вслед за авторитетными исследователями, мы рассматриваем вербальную креативность и ком-



Психологическая структура языковой личности

муникативную компетентность, которые взаимосвязаны между собой и воздействуют на развитие языковой личности индивида посредством определенного ряда (или системы) лингвopsихологических компонентов. Осмелимся предположить, что только гармоничное взаимодействие всех подструктурных и структурных элементов рассматриваемого понятия будут способствовать более эффективному развитию языковой личности индивида.

Причиной постановки третьей задачи данной статьи (изучение модели вторичной языковой личности) является следующий факт: если сформированную языковую личность следует рассматривать как результат любого языкового образования в индивидуально-психологическом аспекте, то результатом образования в области иностранных языков (что является объектом интереса нашего исследования) должна явиться вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации.

Отметим, что явление вторичной языковой личности рассматривалось многими учеными лингвистами и психологами, как-то: Э. Кассирером, И. Л. Бимом, И. И. Халеевой, К. Хажеж, Г. И. Богиним и др. В нашем исследовании мы опирались на модели вторичной языковой личности, разработанные И. И. Халеевой и Г. И. Богиним, исследования которых представлены в современной психологии и психолингвистике как наиболее фундаментальные и авторитетные [5].

Анализ психолингвистической и педагогической литературы по вопросу языковой и вторичной языковой личности позволил нам заключить, что все приведенные выше авторы опираются на исследования Ю. Н. Караулова в определении структуры языковой личности и по аналогии выделяют в структуре вторичной языковой личности три уровня: вербально-семантический, тезаурусный (или лингвокогнитивный) и мотивационный (или прагматический).

Отметим, что Халеева описывает языковую личность как вторичную через овладение ею иностранным языком. Поскольку языки отличаются друг от друга своей вербально-семантической «сетью», то вполне справедливо автор делит именно первый уровень языковой личности на две тезаурусные сферы: тезаурус I и тезаурус II (формирование вторичного когнитивного сознания) [6].

Тезаурус I восходит к ассоциативно-вербальной сети языка и формирует «языковую картину мира», в то время как тезаурус II формирует «концептуальную, или глобальную, картину мира». Выделенные автором две сферы взаимосвязаны и одновременно автономны друг от друга. Взаимосвязь проявляется в том, что тезаурус I

формируется под воздействием тезауруса II. Носители разных языков различаются своим тезаурусом I, но нельзя сбрасывать со счетов и различия в тезаурусе II. Формирование тезауруса II – сложная задача, так как в данном случае речь идет о развитии умений распознавать мотивы и установки личности, принадлежащей иной общности, где действует иная система ценностей, норм и оценок [7].

Серьезный интерес вызывают также психолингвистические исследования вторичной языковой личности Г. И. Богина. Ученый рассматривает вторичную языковую личность «как структурный слепок с первичной языковой личности» [8]. Подчеркнем еще раз, что модель вторичной языковой личности как слепок с модели владения родным языком имеет ценность не только как средство пробуждения рефлексии над опытом обретения коммуникативной готовности вообще. Она также является средством определения состава того, чему следует учиться. Иначе говоря, она моделирует иностранный язык как учебный предмет и при этом избавляет учащихся от несвоевременных и невыполнимых требований.

Разумеется, образование вторичной языковой личности складывается не только из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка, но и из овладения «глобальной» (концептуальной) картиной мира, которая позволяет человеку понять новую для него социальную действительность. Сюда относится уже не только знание и правильное употребление слов и грамматических конструкций, но и общая культурологическая компетенция – знание реалий и норм другой культуры. Поэтому не следует ограничиваться сугубо языковыми аспектами, необходимо учитывать и изменение паттернов поведения, а также определенное перестроение системы ценностей субъекта, изучающего язык.

Исходя из этого, роль понятия вторичной языковой личности в теории обучения понимаю иноязычной речи можно сформулировать следующим образом: это создание качественно новой лингводидактической парадигмы, подразумевающей отход от образовательных канонов, центрированных на лексико-грамматическом овладении языком; это ориентирование не только на запоминание, но и на понимание системы другого языка, а также на сравнение систем родного и иностранного языков; это учет культурологических и социопсихологических особенностей страны, язык которой изучается, для адекватного общения с представителями этой культуры не только в вербальном, но и в поведенческом плане.

Итак, подведем итог всему вышесказанному и обобщим все рассмотренные выше определения вторичной языковой личности. Вторичную язы-

ковую личность мы предлагаем понимать как взаимодействие таких субъективно-индивидуальных характеристик личности, как речь, нравственность, язык и культура. В ходе межкультурного общения мы будем наблюдать продуцирование высказываний на иностранном языке, в которых будут выражаться не только языковые особенности речи коммуникантов, но и их культурологические составляющие, личностные цели, мотивы и потребности коммуникации, что, по нашей гипотезе, может привести к изменению или обогащению поведенческих реакций индивида и системы его жизненных ценностей.

Рассмотрев и проанализировав понятие и структуру языковой личности, перейдем к изучению еще одного аспекта нашего исследования, касающегося качеств и компетенций вторичной языковой личности. Чем должна обладать вторичная языковая личность, и по каким критериям оценивать уровень ее сформированности?

Самый общий критерий – это, разумеется, эффективность взаимодействия с представителями культуры той страны или стран, язык которых изучается. Собственно, эта характеристика и лежит в основе понятия вторичной языковой личности. Но что именно считать эффективной коммуникацией, остается темой для рассуждения.

Обобщим идеи ряда ученых по данному вопросу (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Ю. Н. Караулов, Г. И. Богин, И. И. Халеева, К. Хажеж и др.), выделив те качества и компетенции вторичной языковой личности, которые повторяются в самых различных концепциях.

Во-первых, это *владение вербально-семантическим* кодом языка, то есть знание лексики, грамматики, синтаксиса и т. д. Важно отметить, говоря о семантике, что под владением семантическим кодом мы понимаем не установление соответствия иноязычных слов словам родного языка. Значение каждого слова должно быть встроено не в систему родного языка в качестве соответствия знакомому слову, но в систему языка иностранного. Об этой проблеме пишет С. Тер-Минасова: «Выучив иностранное слово, человек как бы извлекает кусочек мозаики из чужой, неизвестной еще ему до конца картины и пытается совместить его с имеющейся в его сознании картиной мира, заданной ему родным языком...» [9].

Во-вторых, помимо значений слов и правильного их употребления упоминается такой аспект, как *стилистика речи*. Можно совершенно правильно употреблять слова в предложении и не допускать грамматических ошибок, однако иностранная речь будет звучать «по-русски». Такая компетенция достигается с трудом, путем постоянного контакта с аутентичной устной или письменной речью и запоминания устойчивых конструкций.

В-третьих, подчёркивается *владение фонетическими нормами языка*. Здесь стоит отметить, что при изучении языка необходимо либо точно ориентироваться на страну или даже регион, где говорят на изучаемом языке, или же изучать сразу несколько вариантов фонетических норм.

В-четвертых, отмечается *владение паттернами поведения*, адекватными для представителя иноязычной культуры. Здесь идет речь не только о правилах и образцах, которые мы узнаем из книг и фильмов, а даже о самых базовых поведенческих элементах: расстояние, на котором принято держаться друг от друга при разговоре, мимические и жестиколяционные паттерны и так далее.

В-пятых, многие учёные говорят о *знании культурологических особенностей иноязычного народа* в широком смысле. Это, пожалуй, самый сложный аспект, потому что набор тех реалий, которые нужно знать, постоянно меняется и дополняется.

И наконец, нередко выделяется *мотивационно-личностная сфера субъекта* как не собственно языковая, но по меньшей мере национальная характеристика его вторичной языковой личности. Сюда относятся такие сложные психологические характеристики, как мотивационная структура, ценностные ориентации, личностные черты.

Таким образом, руководствуясь вышеперечисленными критериями сформированной вторичной языковой личности, можно говорить и о наиболее эффективных подходах к ее становлению и развитию. Другими словами, в процессе социализации индивида в иноязычную коммуникативную среду (проще говоря, в процессе обучения иностранному языку) в качестве основной педагогической задачи необходимо рассматривать не только развитие коммуникативных и речевых навыков индивида, но и совершенствование и ассимиляцию его психологической культуры культуры и природе изучаемого языка и его носителя. Это, в свою очередь, предположительно приведет к наиболее эффективному развитию вторичной языковой личности индивида, а последнее является стратегической целью любого языкового образования.

Подведем предварительные итоги.

Анализ, проведенный в данной статье, позволил нам получить два существенных результата.

1. Опираясь на исследования понятия языковой личности, представленные в трудах Ю. Н. Караулова, который для нас является наиболее авторитетным автором, изучающим данную проблему, нам удалось выделить и проанализировать структуру языковой личности и сформулировать на ее основе собственное представление о психологических составляющих исследуемого понятия, а также выработать рабочее определение языко-

вой личности, наиболее полно отражающее, на наш взгляд, лингвопсихологические особенности ее становления и развития.

2. Проанализировав различные модели вторичной языковой личности, представленные в современной психолого-педагогической и лингвистической науке, мы доработали определение языковой личности, рассмотрев его сквозь призму межкультурной коммуникации индивидов. Это дало нам возможность проявить особенности развития и формирования вторичной языковой личности в процессе овладения иностранным языком в неязыковом вузе.

Тем самым решение задач, поставленных в данной статье, привело к формулированию наиболее полного, на наш взгляд, определения языковой (а на ее основе и вторичной языковой) личности.

Итак, языковая личность – это совокупность лингвопознавательных способностей, психологических характеристик, социальных и прагматических аспектов индивида, проявляющихся в его разносторонней речевой деятельности (включая восприятие и порождение текстов на родном и иностранном языке). Языковая личность отличается коммуникативной активностью, ценностно-культурологической направленностью и стремлением к творческому самовыражению. В качестве структурных психологических составляющих языковой и вторичной языковой личности мы выделяем вербальную креативность и коммуникативную компетентность, которые определяются в свою очередь интеллектуальными, мотивационными, речевыми, эмоциональными, рефлексивными и ценностно-смысловыми характеристиками личности.

Примечания

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Международные отношения, 1987. С. 38.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Едиториал УРСС, 2002. С. 69.
3. Караулов Ю. Н. Предисловие: русская языковая личность и задачи её изучения // Язык и личность / отв. ред. Д. Шмелев. М., 1989. С. 5.
4. Там же. С. 5.
5. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. завед. М.: Изд. центр «Академия», 2004. С. 65.
6. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: МГЛУ, 1989. С. 66.
7. Там же. С. 68.
8. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Указ. соч. С. 69.
9. Богин Г. И. Герменевтические последствия универсализаций в методике преподавания русского языка как иностранного // *Hermeneutics In Russia*. Vol. 2. Issue 3. 1998. С. 3.

УДК 376.42

О. А. Алексеева

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА СЮЖЕТНЫХ ЗАДАЧ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР

В статье рассматриваются особенности понимания текста сюжетных задач первого класса детьми с ЗПР. Описывается эксперимент, позволяющий определить типы задач, вызывающие у детей наибольшие трудности при их решении, определяются причины трудностей, выявляются факторы, затрудняющие, а также способствующие пониманию текста сюжетных задач.

The article is concerned with the peculiarities of understanding an arithmetic problem text by first grade children with mental development delay. The author describes the experiment, allowing to define the types of problems causing the greatest difficulties. The reasons of difficulties are defined; the complicating factors as well as the promoting factors of understanding of an arithmetic problem text come to light.

Ключевые слова: сюжетная задача, текст, понимание, младшие школьники с ЗПР.

Keywords: text arithmetic problems, understanding, junior schoolchildren with mental development delay.

Основные причины возникновения трудностей младших школьников с ЗПР в процессе понимания учебного текста многими исследователями связываются прежде всего с особенностями их познавательной и регулятивной деятельности [1]. Для детей с ЗПР характерны ограниченный запас знаний и представлений об окружающем, низкая познавательная активность, мыслительная и речевая недостаточность, нарушение мнестических, пространственных функций, симультанных процессов, а также нарушение регулятивных функций: недостаточность внимания, слабость торможения, нарушения планирования, прогнозирования, контроля своих действий. При работе с сюжетной задачей перечисленные особенности приводят к трудностям проведения углубленного анализа текста: актуализации имеющихся знаний, неумению вычлнять данные задачи, устанавливать связи между данными и искомыми, определять ее структуру, устанавливать последовательность и способ ее решения.

Для выявления общих тенденций и особенностей процесса понимания текстовых задач детьми с ЗПР был поставлен констатирующий эксперимент, в результате которого мы хотели получить ответы на следующие вопросы:

– Действительно ли понимание текста является существенной трудностью при решении задач?

– Насколько часто понимание смысла задачи подменяется действиями по сложившемуся стереотипу?

– Какие именно типы заданий вызывают наибольшие трудности?

– Какие именно виды задач вызывают наибольшие трудности?

– Какие факторы затрудняют понимание сюжетных задач?

– Какие факторы способствуют пониманию сюжетных задач?

Описание эксперимента

В эксперименте участвовало 54 ребёнка с ЗПР, учащиеся вторых классов.

Диагностическая методика констатирующего эксперимента была составлена на основе сюжетных задач, соответствующих программным требованиям первого класса [2]: задачи на нахождение суммы, (1, 3(2), 8, 10), остатка (3(1), 9), на разностное сравнение (2), 2 простые задачи, образующие составную (на уменьшение числа на несколько единиц и нахождение суммы) (4), логическая задача (6). Наряду со стандартными формулировками использовались менее привычные, но применяемые в учебных пособиях для первого класса формулировки задач. Среди перечисленных задач присутствовали: задача с избыточными данными, неприведенная задача, задача с некорректными данными, задачи, в которых исключены слова, прямо указывающие на требуемое действие, задачи, в которых включены слова, прямо указывающие на действие, противоположное требуемому (задача с провокациями), задача в стихах.

Помимо этого учащимся были предложены задания по составлению задачи (условия и вопроса) по картинке, составлению рассказа по серии картинок (составление начала задачи), а также задания на реконструкцию задачи.

Задача с избыточными данными и задача в стихотворной форме использовались для определения умения вычленять данные задачи, отвлекаясь от несущественных деталей. Задачи без слов, прямо указывающих на арифметическое действие, и задача с провокацией применялись нами для определения того, насколько часто учащиеся ориентируются на случайные, несущественные детали, а не на текст задачи в целом. Логическая задача предлагалась для выявления умения определять сравнительные инверсионные конструкции. Задание по составлению вопроса к условию использовалось для определения умения устанавливать связи между данным и искомым. Задания на составление задачи по серии сюжетных и ситуационных картинок, а также задания на реконструкцию применялись для определения возможности прогнозирования ситуации текста.

Часть заданий, используемых в эксперименте, взяты из учебника математики за 1-й класс, в том числе из вариантов контрольной работы [3] (Моро и др.), с некоторыми несущественными изменениями. Остальные задания построены на основе авторской методики [4]. Порядок предъявления задач зависел от сложности заданий и особенностей изменения работоспособности учащихся (медленная вработываемость и быстрая утомляемость): наиболее сложные, с нашей точки зрения, задания предлагались в середине обследования. Учитывая потребность учащихся в частой смене деятельности, мы чередовали разные виды заданий и форму их предъявлений (вербальные задания чередовались с невербальными). Обследование проводилось в индивидуальной форме.

Критерием правильно выполненного задания являлось понимание текста задачи и нахождение адекватного способа решения, реконструирование или составление текста задачи, адекватного предъявленному материалу. Числовой ответ не принимался во внимание.

Результаты проведенного эксперимента представлены в табл. 1.

В процессе выполнения детьми заданий мы сделали следующие наблюдения.

В первой задаче с лишними данными (задание 1) (*Маша нашла 2 подберезовика и 4 лисички. Вика нашла 5 лисичек. Сколько лисичек нашли девочки?*) большинство детей складывали все числовые данные, представленные в задаче ($2 + 4 + 5$).

Во второй неприведенной задаче (задание 2) (*На поляне 6 рябин и 8 берез. На сколько берез больше, чем рябин?*) в большинстве случаев дети механически складывали числа, обращая внимание на слово «больше».

Третья задача состояла из двух вариантов. Первый: *На рябине было 9 синиц. 3 синицы перелетели на березу. Сколько теперь синиц на рябине?* (Задание 3.1.) Второй: *На рябине было 9 синиц. Потом к ним перелетели с березы 3 синицы. Сколько теперь синиц на рябине?* (Задание 3.2.) В варианте 3.1 задача решалась верно в подавляющем большинстве случаев, так как слово «перелетели» дети определяли как «улетели» и производили действие вычитание, в варианте 3.2 слово «перелетели» означало «прилетели», т. е. действие сложение, но большинство детей действовали стереотипно, не замечая изменений в тексте или не понимая формулировки.

Четвертая задача состояла из двух последовательных вопросов.

2 друга на озере ловили рыбу. Один поймал 7 карасей, а второй на 4 меньше.

Сколько карасей поймал второй мальчик? (Задание 4.1.) *Сколько карасей поймали оба мальчика?* (Задание 4.2.) В основном дети отвечали вер-

но на первый вопрос (7–4), а при ответе на второй – не использовали вновь полученное число 3 (7 + 4). Многие второй вопрос игнорировали или механически складывали все числовые данные (в т. ч. «лишние») между собой (2 + 7 + 4).

Пятая задача (задание 4.2) требовала от детей постановки вопроса к картинке, где изображены 3 лодки и 2 катера. Первоначально предполагалась следующая инструкция: 1) «Поставь такой вопрос к задаче, чтобы она решалась сложением» (задание 5.1) и 2) «Поставь такой вопрос к задаче чтобы она решалась вычитанием» (задание 5.2), (как это требуется в учебниках Моро и др.). Однако в ходе эксперимента стало ясно, что с таким заданием дети справиться не могут, поэтому пришлось применять более легкую формулировку: «поставь вопрос к задаче» или «что можно спросить», и, если ребенок ставил вопрос «сколько всего?», задавался следующий вопрос: «поставь такой вопрос к задаче, чтобы она решалась вычитанием». Этот вопрос не смог задать ни один ребенок. Часть детей пыталась внести конкретные действия в задачу, например «сколько уплыло?», однако этот ответ не считается адекватным, поскольку на картинке данного действия не происходило. Для большинства детей постановка вопроса оказалась недоступной. Вместо составления вопроса дети часто торопились складывать предметы, изображенные на картинках (2 + 3, 5).

Шестая логическая задача (задание 6) требовала от детей понимания логико-грамматических конструкций (Как зовут каждого мальчика-рыболова, если удочка у Вити длиннее, чем у Жени, но короче, чем у Саши?). Для того чтобы верно ее решить, необходимо было вначале определить на картинке, где находится Витя, учитывая при знаки его удочки (она одновременно длиннее и короче), затем определить остальных мальчиков. Такую процедуру проделали лишь единицы детей. Многие испытуемые не дослушивали формулировку задания до конца, реагировали на начало фразы «удочка у Вити длиннее, чем у Жени», но не обращали внимание на ее продолжение: «но короче, чем у Саши» (в этом случае Витю они видели в первом мальчике). В подавляющем большинстве случаев дети торопились найти сразу всех мальчиков, механически отвечая: «Вот Витя, Женя, Саша», т. е. в той же последовательности, что и в условии задачи.

В седьмой задаче «Рыболов» надо было по картинке составить задачу: придумать условие (задание 7.1) и вопрос (задание 7.2); соотнести задачу с ее решением (задание 7.3) и придумать еще один вариант задачи: условие (задание 7.4) и вопрос (задание 7.5). На картинке изображен рыбак, снимающий рыбу с крючка, перед ним 6 рыб, убегающий кот, который схватил 1 рыбу. С составлением условия задачи справилось большинство детей, однако во многих случаях испы-

Таблица 1

Результаты выполнения заданий

№ задания	Виды задач	Виды деятельности	Справилось, чел.	Справилось, %
1	Избыточные данные	Умение выделять существенные данные	11	20%
2	Неприведенная задача	Понимание смысл вопроса	23	43%
3(1)	" без слов, указывающих на действие	Определение арифм. действия	44	83%
3(2)	"	"	24	44%
4(1)	Стандартная задача	Определение арифм. действия	31	57%
4(2)	"	Удерживание и использование данных	14	26%
5(1)	Задача без вопроса	Умение ставить вопрос	27	50%
5(2)	"	"	1	2%
6	Логическая задача	Семантика конструкций с инверсией	4	7%
7(1)	Задача на картинке	Составление условия задачи по картинке	45	83%
7(2)	"	Составление вопроса к задаче по картинке	33	61%
7(3)	"	Соотнесение сюжета с решением	39	72%
7(4)	"	Составление условия другого варианта	17	31%
7(5)	"	Составление вопроса к другому варианту	12	22%
8(1)	Задача в стихах	Понимание стихотворного текста	25	46%
8(2)	"	Соотнесение сюжета с изображением	37	69%
8(3)	"	Определение последовательности событий	33	61%
9(1)	Некорректная задача	Определение несоответствия	24	44%
9(2)	"	Внесение изменений	19	35%
10	Задача с провокацией	Отсутствие механических действий	32	59%

туемые этим и ограничились, требуя дополнительной стимуляции на формулировку вопроса «закончи задачу». «Дяденька пошел ловить рыбу. И вот 1 рыбу словил, осталось 7. Все». Вопрос к задаче поставили лишь некоторые учащиеся. «На поляну вышел дядя, он пошел на рыбалку. Он словил 7 рыб, а кошка украла у него 1 рыбу. Сколько рыб осталось?» В некоторых случаях вопрос задавался механически: «Рыбак ловил рыбу. Поймал 7, а кошка утащила 1 рыбу. Сколько рыбак поймал рыб?» Относительно простым заданием явилось соотнесение составленного условия с решением (примером). Однако задание на поиск других вариантов задач по той же картинке, как правило, не выполнялось: дети ограничиваются одним вариантом – чаще их внимание привлекал кот: «Рыбак поймал 8 рыбок, а кошка утащила 1», реже: попавшаяся на крючок восьмая рыбка. Часть детей попыталась просто заменить числовые данные. Так, например, первая задача звучала так: «Рыбак поймал 8 рыбок, а кот утащил 1 рыбку» и вторая задача – «Рыбак поймал 6 рыбок, а кот утащил 1 рыбку». Лишь часть детей увидела на картинке различные действия персонажей и смогла составить задачи, соответствующие этим действиям.

Задача, заданная в стихотворной форме (задание 8), вызвала достаточные трудности у детей. Многие дети нуждались в трехкратном прочтении задачи. Многие испытуемые так и не поняли условие (задание 8.1), давали механический ответ (5 или 2). Достаточно много ошибок встретилось в задании на соотнесение ситуации задачи с картинкой (задание 8.2). В единичных случаях это было связано с неверным восприятием картинки (глядя на грядку, дети говорили: «Вот это бревно», или «Зайчата морковки в дерево засовывают»), но чаще это было связано с непониманием смысловых связей текста стихотворения. В некоторых случаях картинки выбирались наугад, а в некоторых – ситуация воспринималась детьми настолько конкретно, что они тщательно пересчитывали хвостики от морковок. Задание 8.3, в котором требовалось придумать начало задачи по серии из 3 картинок (зайцы вытаскивают морковки из грядки, заяц несет мешок, зайцы сидят на пеньке и едят морковки), также вызвало определенные сложности. Чаще всего встречалось отсутствие логической целостности: «Вон этот морковку куда-то понес. А эти вытаскивают из дерева. Сели на пенек и огрызки кидают». Во многих случаях дети не понимают, что речь идет об одних и тех же героях, зайцы, изображенные на картинках, воспринимаются ими как разные персонажи: «2 зайца вытащили морковки, попросили соседа донести, договорились встретиться на пеньке, он положил все морковки в мешок и ждал на пеньке. Потом

другие зайцы стали есть». Встречались достаточно развернутые, но своеобразные рассказы: «Зайцы посадили морковки. Потом зайчик к другому зайчику подошел: “А можно, пожалуйста, взять 5 морковок поесть?” Зайчику сказали: “Можно”. Потом он шел по дороге, встретил другого и поделился».

Девятая задача позволяла определять способность детей к критической оценке задания. «На подсолнухе сидели 3 бабочки. 4 бабочки улетели. Сколько бабочек осталось на подсолнухе?» Основная часть испытуемых не заметила некорректной формулировки задачи (задание 9.1). Некоторые дети действовали механически, не вникая в содержание, прибавляя к 3 число 4 (поскольку из трех четыре не вычиталось), большая часть испытуемых правильно соотнесла слово «улетело» с действием вычитания, произвела это действие, поменяв числовые данные местами, и, получив ответ 1, считала задачу решенной. Лишь небольшая часть детей пыталась вычесть из числа три число четыре и, получив в ответе ноль, выражала некоторую растерянность. В единичных случаях дети утверждали, что «не может такого быть». Почти все эти дети верно ответили на вопрос: «Как нужно изменить задачу, чтобы она решалась?» (Задание 9.2.)

В десятой задаче (задание 10) (*После того как из желудей сделали фигурки для выставки, у Тани осталось 6 желудей, а у Марины – 4. Сколько желудей осталось у девочек вместе?*) слово «осталось», произнесенное дважды, сбивало многих учащихся на неверное решение (ее решали вычитанием), хотя, вопреки нашим ожиданиям, довольно большая часть детей решила эту задачу верно.

Анализ результатов

Как мы и ожидали, самыми простыми оказались задания 3.1 и 7.1, с ними справились более 80% учащихся. Задания 5(2) и 6 оказались самыми сложными, с ними справились менее 7% учащихся (см. табл. 1).

Поскольку решение задачи (проблемы) и есть мыслительная деятельность [5] и, соответственно, способность к решению задачи зависит от уровня интеллекта, в ходе анализа выполнения заданий мы решили определить, насколько существенна эта связь на данном этапе обучения учащихся и как выполнение определенных видов задач коррелирует с уровнем интеллекта. Здесь мы определяли сложность задания по количеству человек, успешно справившихся с ним. Данные по уровню интеллекта взяты нами из медицинской документации (психологическое обследование по методике Векслера).

Ниже приведена табл. 2, в которой для каждого задания приведены коэффициенты статистической связи между уровнем IQ и успешностью

выполнения задания. Как видно из этой таблицы, для подавляющего большинства заданий наблюдается статистически значимая связь с уровнем интеллекта. Малое число испытуемых, справившихся с заданиями, которые можно отнести к очень трудным (5(2) – справились 2% (1 чел.) и 6 – справились 7% (3 чел.) учащихся), не позволяет уверенно интерпретировать коэффициенты статистической связи успешности выполнения заданий с уровнем интеллекта.

Таблица 2

**Коэффициенты корреляции
уровня интеллекта и успешности
выполнения заданий**

ВИ	НИ	ОИ		Справилось, %
0,00	-0,10	-0,07	1	20%
0,39	0,04	0,28	2	43%
0,26	0,33	0,41	3(1)	81%
0,29	0,20	0,33	3(2)	44%
-0,18	0,07	-0,05	4(1)	57%
0,17	0,27	0,32	4(2)	26%
0,32	0,01	0,21	5(1)	50%
#####	#####	#####	5(2)	2%
0,10	0,00	0,06	6	7%
0,25	0,41	0,48	7(1)	83%
0,36	0,34	0,49	7(2)	61%
0,23	0,35	0,41	7(3)	72%
0,35	0,32	0,47	7(4)	31%
0,44	0,30	0,50	7(5)	22%
0,42	0,23	0,42	8(1)	46%
0,42	0,39	0,54	8(2)	69%
0,20	0,41	0,43	8(3)	61%
0,13	0,29	0,30	9(1)	44%
0,24	0,33	0,40	9(2)	35%
-0,13	0,21	0,09	10	59%

Обращают на себя внимание задания 1, 4.1 и 10, не показавшие в эксперименте корреляции с IQ. Это может свидетельствовать о том, что при их выполнении ведущую роль играют специфические навыки, а не общий уровень интеллектуального развития.

Возможно, для задания №1 определенную роль сыграл тот факт, что оно было первым в данной диагностической методике. Дети подошли к его решению еще не осмыслив инструкции, как обычно, импульсивно, не пытаясь вникнуть в смысл задачи. Отсутствие корреляции для стандартных, постоянно отрабатываемых на уроках задач – задание № 4, которое в сущности было контрольным заданием в нашей методике, хорошо иллюстрирует то, что большинство сюжетных задач решаются детьми согласно выработанному стереотипу, без осмысления их текста.

Выше уже было отмечено, что наши ожидания относительно задания №10 не полностью подтвердились в эксперименте. В данном случае отсутствие корреляции с IQ еще раз указывает на то, что задача воспринята детьми как стандартная и «провокация» не состоялась. Любопытно, что задание №10 не показало значимой корреляции не только с уровнем интеллекта, но и ни с одним другим заданием теста (возможно, кроме идущего непосредственно перед ним задания 9.2), что, вероятно, свидетельствует о специфическом механизме, участвующем в его выполнении, причем не связанным напрямую с уровнем IQ.

Также представляется любопытным задание, имеющее наибольшее число статистически значимых связей с другими заданиями, – это стандартная задача с двумя действиями (задание 4.2). При этом оно не имеет выраженной корреляции с IQ. Вероятно, это связано с большим распространением данного вида задач в программном материале второго класса, т. е. является достаточно отработанным учащимися видом задач.

Отметим также, что между заданиями диагностической методики наблюдается умеренная, не сильно выраженная статистическая связь. Это вполне соответствует нашим ожиданиям, так как разные задания направлены на различные функции, связанные с пониманием текстовой задачи. Принимая во внимание количество испытуемых, мы условно приняли значение коэффициента корреляции 0,3 как границу значимой статистической связи между заданиями.

Более сильная статистическая зависимость проявилась в большинстве случаев для подзаданий в пределах одного задания, что представляется вполне естественным. Исключение составляют задания 5.1 и 5.2; 7.3 и 7.4, поскольку в этих случаях предлагаются задания, существенно различающиеся по своему содержанию.

Наиболее выраженная статистическая связь отмечена нами между заданиями 4.2 и 9, которые предполагают достаточно хорошее развитие мнестических и симультанных процессов, дающих возможность «охватить» текст целиком и использовать полученные данные в дальнейшей работе.

Корреляция между заданиями 3.2 и 7.5, на наш взгляд, является случайной, т. е. не носит причинный характер.

Значимая корреляция наблюдается между заданием 2 (понять смысл вопроса) и с заданиями, требующими постановки вопроса 7(2), 7(4), 5(1), а также с заданиями 3(2), 4(2), 5(1), 8(2), требующими наиболее точного анализа текста. Это следовало ожидать, поскольку способности к пониманию и постановке вопроса, безусловно, связаны как между собой, так и со смыслом условия.

Задание 3(1) – задача без слов, прямо указывающих на арифметическое действие, коррелирует с заданиями, представленными наглядно: 7(3) – соотнести решение задачи с картинкой, 8(3) – составить серию картинок.

Менее привычная формулировка задания 3(2), направленная на понимание текста в целом, коррелирует с другими заданиями, требующими достаточной активной работы учащихся с текстом: с заданиями 4(2) – удержание и использование полученных данных, 7(4) и 7(5) – поиск новых вариантов, 9(2) – внесение изменений в текст задачи.

Для нашей дальнейшей работы особое значение имеет сильная статистическая связь между заданиями 7(1), 7(2), 7(3), в которых от учащихся требовалось самостоятельное составление и решение составленной задачи, а также задания 9(1) и 9(2), в которых от учащихся требовалась самостоятельная реконструкция и решение измененной задачи.

Это еще раз подтверждает эффективность использования упражнений по составлению и реконструированию задачи для дальнейшего ее решения.

Результаты проведенного исследования позволяют нам дать следующие ответы на вопросы, сформулированные перед началом эксперимента.

1. Решение задач является существенной трудностью для детей, участвующих в эксперименте. Полученные данные свидетельствуют о том, что трудности зависят не столько от вида задач, сколько от ее формулировки. Так, например, по литературным данным, задачи на нахождение суммы являются самым простым видом задач (Г. М. Капустина) [6], что хорошо согласуется с нашими, полученными ранее, экспериментальными данными [7]. Однако наличие лишних данных (задача № 1) или стихотворная форма (задача № 8) делают эти задачи достаточно трудными для детей. Лишь небольшой процент учащихся справился с ними: задача № 1 – 20%, № 8 (1) – 46%. Напротив, с задачами более сложного вида, но предложенными в прямой неосложненной форме дети справились лучше – на нахождение остатка (задача № 3 (1) решили 81%,) на уменьшение на несколько единиц (задача № 4(1) – 57%). Это указывает на то, что при решении задач детям проще стереотипно действовать со стандартной формулировкой.

2. По решению задачи № 1 (на нахождение суммы) с избыточными данными, которая не представляет какую-либо трудность для учащихся, пытающихся вникать в содержание задачи, мы можем судить, насколько часто попытка разобраться в условии задачи подменяется механическими действиями с числами. Всего лишь в 20% случаев учащиеся «увидели» избыточные данные.

В другой, элементарной, но некорректно сформулированной задаче № 9 несоответствия были определены лишь в 44% случаев. В остальных случаях учащиеся опять же механически манипулировали с числами.

3. Наиболее сложным видом задач по способу решения явилась задача в неприведенной форме на разностное сравнение (задача № 2 – справились 43%). Это связано, во-первых, со сложностью перевода текста задачи в арифметическое действие (нет конкретного действия объектов). Во-вторых, с провоцирующим влиянием слова «больше», способствующем решению задачи сложением.

К наиболее сложным задачам по форме изложения относятся задачи, требующие глубокого анализа текста. Это задача в стихотворной форме (справилось 46%), некорректно сформулированная задача (справилось 44% учащихся), задача на нахождение суммы без слов, напрямую указывающих на арифметическое действие (44%), а также задача с избыточными числовыми данными (выполнило 20%).

Самой сложной оказалась логическая задача (справилось 7%), это может указывать также на слабую сформированность функций, обеспечивающих понимание инверсионных сравнительных структур: мнестический, динамический и структурный факторы. Возможно, подобные трудности в удержании и применении полученных данных в новых условиях, т. е. видения всей задачи целиком, лежат и в основе решения второй части составной задачи (справились 26%).

4. Определенную неожиданность составили результаты выполнения задания № 10 – решение задачи со словами-провокациями, с ней справились 59%! По нашему мнению, относительно успешному выполнению этой задачи способствовала предыдущая некорректно сформулированная задача, которая насторожила учащихся и заставила их быть более внимательным к тексту. Если наши предположения верны, то этот факт показывает целесообразность широкого использования некорректно сформулированных задач для активизации вдумчивого отношения к тексту.

5. Из всех заданий, предложенных нами в констатирующем эксперименте, самым трудными оказались задания, в которых требовалось поставить вопрос к задаче: в половине случаев учащиеся не понимали, что от них требуется. Так, поставили вопрос к задаче на нахождение суммы только 50% учащихся. При этом практически никто не смог поставить вопрос к задаче на разностное сравнение. Предложенная наглядность в данном случае только отвлекала, ориентируя детей на пересчет предметов. Очень сложным оказалось задание на поиск различных вариантов задач по картинке (31% придумал новое ус-

ловие и 22% придумали к нему вопрос). Достаточно трудным явилось задание на определение ошибок в условии задачи и их исправление (реконструкцию) (справилось 35%), но если ребенок обнаруживал несоответствие числовых данных, то легко исправлял ошибку.

Наиболее успешно учащиеся справлялись с заданиями, предложенными в наглядной форме: составление условия к задаче, изображенной на картинке (справилось 83%), соотношение текста с изображением (справилось 69%), постановка вопроса к условию (с заданием, предлагаемым повторно, справились 61%) и задание на составление серии картинок (справились в 61%).

6. К основным факторам, затрудняющим понимание сюжетной задачи, мы можем отнести следующие:

- неприведенная формулировка,
- стихотворная форма,
- избыточные данные,
- наличие второго вопроса в задаче,
- отсутствие слов, указывающих на арифметическое действие,
- сравнительные и инверсионные конструкции,
- наличие слов, провоцирующих на выполнение определенного арифметического действия,
- наличие иллюстрации в некоторых случаях является отвлекающим фактором,
- самостоятельное чтение учащимися текста задачи (в тех случаях, когда дети читали сами – требовалась помощь экспериментатора).

7. К факторам, способствующим пониманию сюжетной задачи, мы отнесли:

- установку на понимание текста,
- использование приемов, активизирующих познавательную деятельность учащихся,
- чтение задачи учителем с акцентированием ключевых слов,
- прямую приведенную формулировку,
- наличие иллюстрации, уточняющей содержание задачи,
- участие в самостоятельном составлении или реконструировании задачи,
- использование некорректно сформулированных задач.

Выводы

Эксперимент показал, что основную трудность в решении сюжетных задач составляет правильное понимание текста задач и преобразование его в адекватную математическую формулировку (арифметические действия).

Учащиеся слабо анализируют, а во многих случаях не вникают в содержание задачи, «не видят» задачу целиком, часто выхватывают из текста отдельные слова и ориентируются на них при выборе арифметического действия, дают

поспешный и импульсивный ответ. Многие учащиеся не могут долго сосредоточиваться на задании, удерживать в памяти числовые данные и вопрос задачи.

Особые трудности наблюдаются при самостоятельной постановке учащимися вопроса к задаче. В подавляющем большинстве случаев вместо постановки вопроса к задаче дети механически предлагают ее решение.

Учащиеся также испытывают большие трудности в решении логических задач: не понимают сравнительных и инверсионных отношений – не могут сосредоточиться сразу на двух признаках и расположить их в верном симультанном соотношении.

Во многих случаях дети удовлетворяются составлением по иллюстрации только одной задачи, не производя поиск возможных других вариантов задач. В большинстве случаев наблюдается отсутствие критического отношения к задаче.

Эксперимент показал, что наиболее успешно дети справлялись с предложенными заданиями при использовании приемов, активизирующих познавательную деятельность: установки на понимание текста сюжетных задач и оказании индивидуальной стимулирующей помощи. Большое значение также имело выразительное чтение текста экспериментатором с акцентированием ключевых слов, использование наглядности, подкрепляющей внутреннюю визуализацию текста, применение заданий на составление и реконструирование задач, а также использование элементарных некорректно сформулированных задач действий.

Примечания

1. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / ред. С. Г. Шевченко. М., 2004; *Марковская И. Ф.* Типы регуляторных нарушений при задержке психического развития // Дефектология. № 3. 2006. С. 28–35; *Шамарина Е. В., Чернухина Е. Е.* Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР. М., 2006.
2. Программы для общеобразовательных учреждений: коррекционно-развивающее обучение: нач. классы / сост. Л. А. Вохмянина. М., 2001.
3. *Моро М. И., Волкова С. И., Степанова С. В.* Математика: учебник для 1 класса начальной школы: в 2 ч. Ч. 2. (Второе полугодие). М., 2007.
4. *Алексеева О. А.* Использование текстовой задачи в диагностике умственного развития младших школьников // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. Вып. 5. С. 134–145.
5. *Фридман Л. М.* Методика обучения решению задач. М.: Знание. 1974; *Демидова Т. Е., Чижевская Л. И.* Методика обучения математике в начальных классах. Брянск, 2001; *Зубова С. П.* Обучение решению задач в начальных классах. Самара, 2003.
6. *Капустина Г. М.* Педагогическая диагностика знаний, умений и навыков дошкольников и учащихся 1–2 классов по математике // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / ред. С. Г. Шевченко. М., 2004.

7. Алексеева О. А. Текстовая задача как метод педагогической диагностики умственного развития младших школьников // Вестник ЛГУ им. Пушкина. Сер. Педагогика. 2008. № 6(20). С. 196–205.

УДК 101.1:316:159.923

О. В. Петрушина

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В данной статье авторы рассматривают проблемы воспитанников интернатных учреждений с точки зрения их психологической безопасности. В работе представлена модель образовательного пространства интернатного учреждения, результаты исследования индивидуальных особенностей воспитанников, а также разработанная авторами в ходе исследования специфическая структура психологической безопасности воспитанников.

The author considers the problems of boarding school pupils from the point of view of their psychological safety. The model of educational space of the boarding school is put forward and the results of studying the pupils' individual peculiarities are presented in the article. The author also discusses the structure of psychological safety of the pupils which was worked out during the research.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательное пространство, модель образовательного пространства интерната, психологический портрет личности, психологическая безопасность личности.

Keywords: psychological safety, educational space, the model of the boarding school educational space, psychological safety of the individual.

Обращение президента РФ Дмитрия Медведева к вопросу развития, социализации и создания условий безопасного существования детей, лишенных «семейной заботы», выделение его как особого направления реализации политики государства в области образования является несомненным доказательством актуальности темы исследования [1]. Это обусловлено прежде всего широким распространением данного явления в нашей стране. По сведениям Федеральной службы государственной статистики в 2009 г., 404 300 детей находятся в 3 762 интернатных учреждениях России [2]. Из них только 8% – дети из семей умерших родителей. В то же время так называемые социальные сироты, т. е. дети из семей, где родители лишены родительских прав, составляют 82%, дети, чьи родители находятся в местах лишения свободы, – 10% [3]. Значительной является проблема адаптации воспитанников детских домов-интернатов к микросоциаль-

ному окружению. Среди лиц, лишенных родительского попечительства, отмечается рост агрессивных тенденций, подавляющее число детей – дети с девиантным поведением. Остро переживается воспитанниками нарушение психологического контакта с близкими людьми. Встает вопрос о психологической безопасности личности воспитанников, являющейся необходимым условием их нормального развития.

Изучение психологической безопасности личности воспитанников интернатного учреждения стало основной проблемой нашего исследования. Мы исходим из понимания того, что безопасная личность – это человек, строящий свою жизнь в контексте единства с обществом и природой, реализующий свой потенциал, свои идеалы и стремления с помощью сформированной системы смысловой регуляции жизнедеятельности, а также обладающий готовностью к обеспечению безопасности и способный поддерживать свою безопасность за счет преобразования опасностей в фактор собственного развития.

Теоретическую значимость для нашего исследования имеют работы, посвященные проблеме личности (П. К. Анохина, А. Г. Асмолова, Л. С. Выготского, В. Н. Мясищева, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна, М. Г. Ярошевского и др.); работы, описывающие специфику социальной ситуации развития детей, воспитывающихся в учреждениях социально-педагогической поддержки (И. В. Дубровиной, В. С. Мухиной, А. М. Прихожан, М. И. Лисиной, Л. Ф. Обуховой); исследования психологической безопасности личности (А. И. Петренко, В. Г. Грачева, В. П. Соломина, Л. А. Михайлова, О. В. Шатрова, Т. В. Маликова, Т. С. Кабаченко, С. Ю. Решетиной, Т. Я. Смолян, А. Н. Сухова, Е. А. Ходаковского) и др.

Проведенный анализ современных психологических исследований показал недостаточную степень разработанности проблемы качества образовательного пространства, необходимость исследования особенностей образовательного пространства интернатного учреждения с позиции его психологической безопасности, от которого зависит, в первую очередь, психологическая безопасность личности воспитанников, эффективность воспитательного и образовательного процесса в данных учреждениях в целом.

Образовательное пространство – это система, включающая в себя следующие структурные элементы: совокупность применяемых образовательных технологий, внеучебную работу, управление учебно-воспитательным процессом; взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами.

Вместе с тем образовательное пространство – это динамическое единство субъектов образовательного процесса и системы их отношений. На

понятие образовательного пространства влияют не только объективные, но и субъективные причины. Объективный характер образовательного пространства отражает представления о пространстве при наличии абсолютно полного знания обо всех возможных и невозможных событиях, ассоциируемых с образованием, субъективный характер отражает представления об образовательном пространстве конкретного субъекта образовательного процесса.

Образовательное пространство, в свою очередь, включает: искусственную среду (жилье, условия проживания, рабочее пространство); «внутреннее пространство» человека – сложную систему физиологических и прочих механизмов и процессов – это микромир, заключенный в его теле. Он вызывает в сознании сложную гамму ощущений, чувств, сладостных и волнующих, приятных и болезненных. Еще одно «внутреннее пространство», которое ощущает в себе каждый человек, это «пространство» чувств, мыслей, духовных устремлений, т. е. то, что позволяет считать себя личностью, ощущать и осознать свое «я». В этом психологическом пространстве рождаются и живут радость и горе, любовь, сочувствие и неприязнь, упрямство и расхлябанность, и многое другое» [4].

А. А. Криулина, говоря о структуре образовательного пространства, выделяет в нем: искусственную рабочую/учебную среду; информационную среду; социальную среду; внутреннюю среду [5].

В нашем исследовании мы акцентируем внимание на внутренней среде участников образовательного пространства, так как именно она является одной из определяющих в их социализации и адаптации к социуму, особенно в условиях интернатного учреждения.

В работах А. А. Криулиной показана специфика внутренней среды образовательного пространства через специфику внутренней среды участников образовательного процесса высшей педагогической школы. По словам А. А. Криулиной, «эта среда обладает двойной спецификой. С одной стороны, эту среду невозможно творить аналогично физической реальности. Это означает, что ее особенности, выявленные в результате проектных усилий, не проецируются затем во внешнюю среду, как это имеет место при проектировании объектов физической реальности. Скорее осуществляется выявление зафиксированных в проекте особенностей. С другой стороны, в отличие от социальной среды, внутренняя среда в большей мере является объектом самопроектирования, а следовательно, и самовыявления. Поэтому высока ценность единичной истины в отношении субъективной реальности как для того, кто ее обнаружил, так и для тех, кто познакомится с данным открытием» [6].

Интернатное учреждение выделяется из ряда образовательных учреждений своей спецификой. В отличие от школ, лицеев и гимназий в интернате воспитанники не только получают образование, он является местом их проживания. На основе имеющихся представлений мы создали обобщенную модель образовательного пространства интерната (см. рис. 1).

Ядро образовательного пространства интерната составляет внутренняя среда педагогов и внутренняя среда воспитанников, включающая их физиологические процессы, личностные особенности, эмоциональную, мотивационную сферу и другие аспекты личности.

Внешнее поле образовательного пространства представлено искусственной рабочей средой (для педагогов) и искусственной жилой средой (для педагогов) и искусственной жилой средой (для



Рис. 1. Образовательное пространство интерната

воспитанников), информационной, социальной средами и событийным пространством, субъектами которых являются воспитанники и педагоги интерната.

Государственные институты, а также родители, опекуны, родственники воспитанников, не являясь прямыми субъектами образовательного пространства интерната, тем не менее оказывают большое влияние как на его отдельные структуры, так и на все пространство в целом.

Опираясь на фундаментальные работы отечественных ученых о сущности личности, ее структуре и закономерностях ее развития, можно утверждать, что в структуре безопасности личности необходимо отражать ее свойства как субъекта безопасности, субъекта жизнедеятельности и саморазвития, а значит, обращаться к уровням опыта, психических свойств, личностных качеств, а также ценностно-смысловой сфере личности. На основании этих предпосылок в ходе исследовательской работы изучены основные психологические особенности личности воспитанника интерната, составлен его психологический портрет, включающий когнитивный, аффективный, поведенческий компоненты. Это, в свою очередь, позволило разработать структуру психологической безопасности личности воспитанника интерната.

Были выделены наиболее значимые показатели психологической безопасности воспитанников: удовлетворенность основных базовых потребностей воспитанников в образовательном пространстве интерната; низкий уровень психологического насилия; оптимальное соотношение зависимости/независимости воспитанников путем тренировки здоровой автономии; диалогическая направленность субъектов общения; позитивное отношение к основным параметрам пространства у воспитанников; высокий уровень удовлетворенности образовательным пространством; управляемость своими стереотипными реакциями в важных и нестандартных ситуациях.

Исследование проводилось в учреждениях интернатного типа Белгородской области – Шебекинской школе-интернате для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Пятиницкой общеобразовательной школе-интернате среднего (полного) образования, Новооскольской школе-интернате. Выборку оставили 96 юношей и девушек в возрасте 15–18 лет.

В исследовании использовались следующие методики: ШТУР (Школьный тест умственного развития); методики изучения мотивационной сферы учащихся М. В. Матюхиной; методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элсера; опросник измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса – А. Дарки; методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса; метод цветочных выборов (модифицированный восьмицветовой тест М. Люшера) Л. Н. Собчик; методика изучения акцентуаций личности К. Леонгарда (модификация С. Шмишека).

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью компьютерных программ Excel и Statistica-6.

В результате исследования было выявлено, что у воспитанников низкий уровень осведомленности, сформированности операций классификации, установления аналогий, обобщения, работы с числовыми рядами, т. е. низкий уровень умственного развития в целом. Основные проблемы были связаны с узким кругозором учащихся и ограниченностью его бытовой направленностью.

Общая тревожность воспитанников находится в пределах возрастной нормы, но высокие показатели характерны для проявления страха не соответствовать ожиданию окружающих – 85,01%, страха самовыражения – 78,03%, а низкие – для школьной тревожности. В этом нашли отражение приоритеты юношества.

Мы отметили высокие показатели среднего значения индекса реакций агрессивности (\bar{X} –

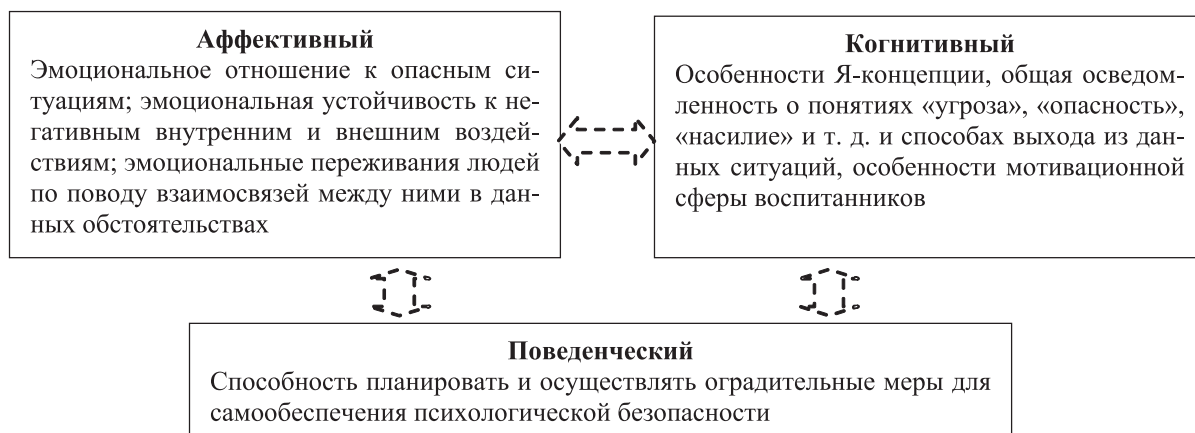


Рис. 2. Структура психологической безопасности личности воспитанников интерната

70,09), враждебности ($\bar{X} - 76,12$), физической агрессии ($\bar{X} - 43,75$), косвенной агрессии ($\bar{X} - 79,58$), обиды ($\bar{X} - 70,45$). Выше среднего уровня – вербальная агрессия ($\bar{X} - 68,83$), раздражение ($\bar{X} - 64,48$), подозрительность ($\bar{X} - 65,64$). Высока степень акцентуированности воспитанников. Среди основных акцентуаций доминирует возбудимый тип ($\bar{X} - 22,15$), циклотимный тип ($\bar{X} - 22,67$); гипертимный тип ($\bar{X} - 21,13$). Прслеживаются тенденции к акцентуации по демонстративному ($\bar{X} - 19,31$), эмотивному ($\bar{X} - 18,76$), педантичному ($\bar{X} - 18,32$) типам.

Исследование мотивационной сферы воспитанников показало, что учебные мотивы не являются для них значимыми. Так, мотивация учебным процессом отмечена у 8,14% испытуемых, мотивация содержанием учебной деятельности – у 9,03%. Доминируют социальные мотивы – мотив самоопределения 48,2%, мотив благополучия 12,13%, мотив престижности 7,1%, мотив долга и ответственности 8,01%. Следует отметить главенство мотива избегания неприятностей 58,4%. Этот мотив принято в системе мотивации считать «отрицательным» [7]. Тенденция избегать неприятности, неудачи понимается «как сила, подавляющая у индивидуума выполнение действий, которые, как он ожидает, приведут к негативным последствиям и опасности для него. Тенденция избегать неприятности проявляется в том, что человек стремится выйти из ситуации, содержащей угрозу. Эта тенденция создается личностным фактором – мотивом избегания и ситуационным – ожиданием, или субъективной вероятностью неприятности» [8]. Кроме того, исследование показало недостаточную устойчивость системы мотивов и их осознанности.

Данные, полученные в ходе исследования, легли в основу структуры психологической безопасности личности воспитанников интернатных учреждений, включающую аффективный, когнитивный, поведенческий компоненты, представленные на рис. 2.

Аффективный компонент личности в работах А. А. Бодалева обозначен как «компонент отношения» [9]. А. С. Рубинштейн, говоря об аффективно-эмоциональной сфере личности, указывает, что она «выражает не свойства объекта, а состояние субъекта, модификации внутреннего состояния индивида и его отношение к окружающему, которые обычно всплывают в сознании личности в связи с какими-нибудь образами, явлениями, будучи как бы насыщены ими, выступают в качестве их носителей» [10].

В структуре психологической безопасности личности воспитанника интерната аффективный компонент включает эмоциональное отношение к опасным ситуациям, эмоциональную устойчивость воспитанников к негативным внутренним и внешним воздействиям, эмоциональные переживания людей по поводу взаимосвязей между ними в данных обстоятельствах.

Исследование показало, что в условиях интерната основную регулирующую функцию выполняет эмоциональный компонент. Именно эмоциональная оценка личностью воспитанника объектов действительности часто является определяющей при восприятии опасности и выборе средств, способов защиты, путей взаимодействия.

Образ «Я» выступает одним из ключевым звеньев в психологической безопасности личности воспитанника. Он, в свою очередь, содержит основные представления человека о себе и о мире, о взаимодействии в социуме, включающие и представления юношей о факторах риска, опасных ситуациях, видах агрессии, а также способах защиты в различных ситуациях. Тесно связана с образом «Я» система мотивов личности. В контексте психологической безопасности личности воспитанника интерната значимость приобретают социальные мотивы: долга, самоопределения, самосовершенствования, благополучия, престижности, избегания неприятностей – и их устойчивость. Данные мотивы выступают условием успешного планирования и осуществления, оградительных мер для самообеспечения психологической безопасности воспитанников. Поэтому когнитивный компонент выступает одним из ключевых в психологической безопасности личности воспитанника, включая также основные представления воспитанников о факторах риска, опасных ситуациях, способах защиты и взаимодействия в них.

Следующим значимым компонентом психологической безопасности личности выступает поведенческий компонент, включающий поведенческие реакции на опасность, способности планировать и осуществлять оградительные меры для самообеспечения психологической безопасности.

Обобщая научные исследования и практический опыт, можно сделать вывод о взаимосвязи и взаимовлиянии образовательного пространства интернатного учреждения, его безопасности и психологической безопасности воспитанников. Полученные в результате исследования данные о психологических особенностях воспитанников, специфическая структура психологической безопасности личности воспитанника позволяют оказать помощь педагогам и психологам в организации психологического сопровождения воспитанников интернатных учреждений, а также самим воспитанникам в их личностном саморазвитии и успешной социализации.

Примечания

1. Послание Президента РФ Дмитрия Медведева Федеральному Собранию. 30 ноября 2010 года. URL: <http://президент.рф/выступления/9637>
2. Федеральная служба государственной статистики. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/i-obr1.htm
3. Там же.
4. Шатон Г. И. Теоретический анализ проблемы управления образовательными системами // Полемика. Вып. 3. С. 41. URL: <http://www.irex.ru/press/pub/polemika/03/sha>
5. Криулина А. А. Спасти образование: как? (размышления психолога). Курск: Изд-во Курского гос. пед. ун-та. 2001.
6. Там же, С. 90–91.
7. Григорович А. А. Педагогическая психология / учеб. пособие. М.: Гардарики. 2003.
8. Выготский А. С. Педагогическая психология; под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996.
9. Бодалев А. А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983.
10. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. СПб: Изд-во «Питер», 2000.

УДК 159.9;37

Е. Ю. Клепцова

К АНАЛИЗУ КАТЕГОРИИ «ОТНОШЕНИЕ»

В статье представлены современные изыскания в области психологии отношений, а также подходы, определяющие возможность консолидации традиционных и новейших знаний при определении отношения. Предложено авторское определение понятия «отношение».

The article presents modern scientific research in psychology of relations and also the approaches which make it possible to consolidate traditional and the newest knowledge for defining the term "relations". The author's definition of the term is offered.

Ключевые слова: отношение, категория.

Keywords: relation, category.

Категорию «отношение» сегодня, в начале второго десятилетия нового века, следует признать вновь востребованной темой в современных психологических исследованиях. В связи с этим отношение выводится за пределы ограничений частной темы в рамках общей психологии и в широкой совокупности теоретических взглядов, прикладных и эмпирических изысканий отечественных и зарубежных психологов различных направлений и школ обретает свою целостность и глубину. Поэтому, анализируя данное понятие, мы рассмотрим, что представляют собой в

отечественной психологии понятия «отношение», затем «педагогическое отношение».

В зарубежной психологической науке более детальный анализ понятия «отношение» дали сторонники психоаналитического направления, в частности А. Адлер, Г. С. Салливен. Последним наиболее полно развито понятие интерперсональных отношений. А. Адлер рассматривает отношение сквозь призму опыта ранней социализации ребенка в семейной структуре. Из отечественных психологов А. Ф. Лазурский первый развил учение об экзопсихике как отношении человека к своей среде, которое впоследствии продолжили В. П. Афанасьев, А. А. Бодалёв, В. Н. Мясищев и многие другие. Известно, что В. Н. Мясищев по праву считают основателем теории отношений.

А. Ф. Лазурским выделяются две группы психологических свойств личности: эндопсихические и экзопсихические. Эндопсихические свойства представляют собой внутренний психический механизм, основанный на нервно-физиологической организации, а экзопсихические основаны преимущественно на приобретенном опыте отношения человека к окружающему, включая его отношение к самому себе. Он рассматривает их роль независимо одну от другой, допуская на низшем уровне доминирующую роль эндопсихических свойств, на высшем – экзопсихических [1]. Таким образом, по мнению А. Ф. Лазурского, экзопсихика (отношение, идеалы) характеризует высший уровень психики, а эндопсихика (нервно-психические механизмы) – низший, сочетание экзопсихики соответствует среднему уровню.

Понятие «психическое отношение» отражает внутреннюю сторону связи человека с реальностью, содержательно характеризующую личность как активного субъекта с его избирательным характером внутренних переживаний и внешних действий, направленных на различные стороны объективного мира. Деятельность и поведение одной и той же личности в каждый данный момент определяются ее отношениями к различным сторонам деятельности.

Психическое отношение выражает активную избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков. Чем богаче индивидуальность, тем активнее она перестраивает деятельность, тем шире ее опыт, тем более опосредованы ее реакции, тем более они утрачивают зависимость от непосредственных условий и становятся как бы внутренне обусловленными. Активность личности, полагает В. Н. Мясищев, характеризуется прежде всего «полярным отношением интереса или безразличия; в свою очередь избирательно направленная активность определяется положительным отношением – стремлением, терпимостью, любовью, увлечением, уваже-

нием, долгом или отрицательным отношением – антипатией, антагонизмом, враждой» [2].

В качестве исходных положений мы берём теорию отношений В. Н. Мясищева, в основе которой заложен подход к системе отношений как субъективной, основанной на индивидуальном опыте избирательной связи человека с различными сторонами действительности, со всей действительностью в целом, со значимыми объектами. Можно согласиться с утверждением В. Н. Мясищева, что «исследование личности является в значительной степени ее исследованием в ее отношениях» [3]. Автор также считает, что система отношений «вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания» [4].

Исследователь пытался определить возможные виды отношений, рассматривая их как свойства личности. Для него отношения предстают не только частью или элементом, а интегральной позицией личности в целом. В. Н. Мясищевым выделена структура отношений: аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты. Ученый вычленил несколько уровней развития системы отношений: условно-рефлекторный, или витальный, на котором проявляются первоначальные положительные или отрицательные реакции на непосредственные внутренние и внешние контакты; конкретно-эмоциональный, когда повторяющиеся эмоциональные реакции (положительные и отрицательные) вызываются условно; конкретно-личностный, который возникает в деятельности и опосредуется избирательным отношением к социальному окружению; уровень, на котором социальные правила, педагогические требования предстают как внешние нравственные законы, затем и как внутренние нормы поведения, внутренние устойчивые принципиальные позиции.

В. Н. Мясищев указывал на единство отношений и взаимодействия, отмечал, что именно отношение, отражая и регулируя сложившиеся сознательные связи личности с окружающим миром, внутренне определяет характерные способы его взаимодействия с ним. На наш взгляд, важная роль отношений в единстве свойств личности особенно прозрачно проявляется в описаниях процесса их образования.

Важнейшим методологическим основанием понимания сущности отношений является теория о личности как активном субъекте деятельности и отношений А. В. Петровского. Он пишет: «Понятие “отношения” употребляется в психологии в двух значениях: во-первых, как объективно складывающаяся взаимосвязь субъекта и объекта, во-вторых, как отражение или переживание этих связей» [5]. Данная позиция поддерживается А. А. Бодалёвым, которым вводится в психологию понятие «эмоциональные отноше-

ния». Автор отмечает, что «нельзя упрощенно представлять себе связь между содержанием качества личности, коим является отношение, и формой его выражения. Форма, способ поведения личности могут и не полностью соответствовать или даже вообще не соответствовать содержанию личности к какой-то стороне действительности» [6]. А. Н. Леонтьевым психологическая характеристика сознания раскрывается через знание, отношение и направленность. Данная точка зрения нашла продолжение в работах К. К. Платонова, которым под отношением понимается активная сторона сознания, обеспечивающая его регуляторную функцию и проявляющаяся через волю.

Таким образом, выявив отношение, можно определить качество сознания в конкретный момент его проявления. В связи с этим интересен подход Д. А. Леонтьева, которым предлагается мультирегуляторная модель личности, в соответствии с которой человек трансцендирует смысловую регуляцию на более высоких уровнях регуляции отношений с миром, характеризующейся логикой свободного выбора, неадаптивностью, неиерархичностью мотиваций [7].

Лейтмотивом взглядов С. А. Рубинштейна служит понимание гуманизации отношений между всеми участниками взаимодействия: «...человек – это люди в их взаимоотношениях друг к другу» [8]. С. А. Рубинштейном определены важные положения теории отношений, в частности понятие «жизненное отношение», которое ему представляется как средство перехода от философского определения человеческой сущности к индивидуальной сущности конкретной личности. Особый интерес для нас представляет выделение С. А. Рубинштейном сознательно-этического отношения человека к другому, к природе, себе. Посредством последнего вида отношений личностью переосмысливаются перипетии собственной жизни, происходит трансформация собственных интересов в соответствии с интересами других. Исследователь отмечает, что высшим уровнем развития отношений являются проблемные отношения, раскрывающие сознательный поиск и продуктивное разрешение внешних, а через них и внутренних противоречий.

Анализируя проблему возникновения и генезиса личностных свойств, С. А. Рубинштейн считает, что мотив или побуждение должны быть «стереотипизированы в ней, он должен генерализоваться по отношению к ситуации, в которой он первоначально появился, распространившись на все ситуации, однородные с первой, в существенных по отношению к личности чертах» [9]. Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков добавляют, что в побуждениях и мотивах, лежащих в основе характера или личностного свойства, выражается отношение человека к окружающей его действи-

тельности: «Выражающееся в мотивах отношение человека к окружающему, проявляясь в его действиях, в его делах и поступках, через них закрепляется и, становясь привычным, переходит в относительно устойчивые черты и свойства характера» [10]. Заметим, что отношение, выражаясь в мотивах и поступках человека, фактически составляет с ним единство, которое при определенных условиях перерастает в единство отношений к миру и взаимодействия с ним, проявляется в чертах характера и свойствах личности. И если у С. А. Рубинштейна при описании процесса образования характера и личностных свойств акцент делается на закреплении способа реагирования или взаимодействий, то у Е. И. Исаева, В. И. Слободчикова – на закреплении соответствующего отношения.

Личность является субъектом деятельности, именно благодаря деятельности человек вступает в определенные отношения. «Чем выше уровень развития личности, тем сложнее и процессы психической деятельности, тем дифференцированнее и богаче отношения. Отношение личности – это не ее часть, а потенциал ее психических реакций в связи с каким-либо предметом, процессом или фактом действительности» [11].

Таким образом, развитие личности можно отобразить в качестве процесса образования, трансформации, углубления, усложнения, обогащения внутреннего мира личности с реальностью в виде переживаний, действий, отношений. Поэтому изучение личностного своеобразия – это есть исследование личности в ее развитии, в динамике ее содержательных, значимых отношений.

Одно из направлений исследований сущности понятия «отношение» связано с ее рассмотрением в контексте изучения позиции (Б. Г. Ананьев, Г. И. Аксенова, Б. Ф. Ломов, Г. Н. Мальковская, Е. Ф. Сулимов). В рамках исследований данных авторов позиция понимается как определенное отношение человека к объективной реальности, определяющее его взаимодействие с ней, причем личность выступает в качестве своеобразного носителя конкретных общественных отношений, взаимосвязь понятий «отношения» и «позиция личности» усиливает субъективный характер последнего, поскольку отношения подразумевают не столько объективную связь личности с ее окружением, а прежде всего ее субъективную позицию в этом окружении.

Так, Б. Г. Ананьев отмечает, что позиция личности может быть представлена основными жизненными отношениями, регулирующими проявление личности в жизнедеятельности. Занять ту или иную позицию – значит обозначить свое отношение к жизни либо к ее определенным проявлениям [12].

Определение понятия «жизненная позиция» Е. Ф. Сулимова раскрывается через обозначение ее в виде отношений личности ко всему комплексу жизненно важных условий ее существования и деятельности, при которых уровень обобщенности социальных отношений выступает в качестве критерия иерархии позиции от простейшей через ситуативную и базовую к жизненной позиции [13].

Таким образом, «отношения личности включают отношение человека к самому себе (самооценка, уровень притязаний), отношение к другим людям, отношение к труду, своей профессии, специальности, к тем или иным профессиональным задачам, отношение к материальным ценностям, к личной и общественной собственности, отношение к идеологическим ценностям общества, к законам и правилам, к будущему, к неудачам и несчастьям, ко всему новому и т. д.» [14]. Отношение может возникать к значимому объекту. В эмоциональной сфере оно переживается как чувство, желание, при понимании объекта проявляется как смысл, в аспекте направленности личности – как ценность, при регуляции поведения на несознаваемом уровне – как установка или как аттитюд на осознаваемом уровне, при самоопределении по отношению к социальному окружению – как диспозиция. Данная позиция связана с возможностью сформировать у участников, например, обучения, психологического тренинга, консультирования желание освоить новую деятельность, увидеть в ней смысл для себя, сознать ее ценность, выработать к ней определенное отношение.

Отношения, складывающиеся между людьми, обладают эмоциональной окрашенностью. Позитивный или негативный опыт взаимоотношений между людьми формирует соответствующую систему внутренних отношений личности. Внутреннее отношение выражается в своего рода готовности к определенному поведению.

Возникающие отношения между субъектами образовательной деятельности называют педагогическими отношениями [15]. Изучение отношений представляет собой синтез важного и необходимого для педагогической психологии подхода, в котором сливаются в едином внешнее с внутренним, субъективное с объективным, поскольку в отношениях идет реализация внутренних субъективных проявлений личности.

В последние годы проблема педагогического отношения привлекает внимание многих исследователей (Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский, В. Г. Маралов, Р. А. Самофал, В. А. Ситаров и мн. др.). Изучается структура отношений (аффективный, когнитивный, поведенческий компоненты), типы и стили отношений, их влияние на развитие личности и эффективность учебно-вос-

питательного процесса, исследуются особенности отношения на различных возрастных этапах, дифференциация отношений (Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский, С. А. Копылов, В. Г. Маралов, Р. А. Самофал, В. А. Ситаров, Э. Б. Соковникова, А. А. Русалинова и др.).

Характеристика типов отношений к детям была сделана Н. А. Березовиным и Я. Л. Коломинским. Ученые делают отношение педагогов к детям на устойчиво-положительное, пассивно-положительное, неустойчивое, открыто-отрицательное, пассивно-отрицательное. В. Г. Мараловым определены типы ориентированности педагогов на модели взаимодействия с детьми и особенности их влияния на социальную активность детей, а также особенности отражения детьми личности педагога. А. А. Русалиновой и Э. Б. Соковниковой исследовалось влияние отношений на развитие личности и эффективность учебно-воспитательного процесса [16].

Психологические условия эффективного педагогического взаимодействия учителя и учащихся изучены С. А. Копыловым, которым выделяются совпадение ценностных ориентаций субъектов взаимодействия, личностная ориентация учителя на построение отношений с классом, эмоциональная удовлетворенность отношениями учителя и класса [17].

В последнее время получила распространение проблема изучения факторов, обуславливающих дифференциацию отношений педагогов к детям. Р. А. Самофал выделяет следующие факторы: ориентированность на модель взаимодействия с детьми; стремление оценивать детей в зависимости от их соответствия субъективному образу идеального ученика; частная ориентированность педагога на некоторые параметры личности ученика: внешний облик ребёнка, эмоциональную экспрессивность, ум, активность, а также его общительность, добросовестность, послушание и уверенность [18].

Актуализировались проблемы интериоризации межличностных отношений в онтогенезе. В частности, работы В. В. Абраменковой показывают истоки проявления гуманных отношений к сверстникам в процессе совместной деятельности у детей дошкольного возраста. Показаны механизмы построения отношений. Первоначальная совместная деятельность, выраженная в детском сотрудничестве, постепенно порождает и определяет опосредованные ею гуманные отношения. Затем, по мере взросления ребенка, гуманные отношения, интериоризируясь в совместной деятельности, фиксируются в гуманных смысловых установках личности, проявляются в сострадании и сорадовании неуспешности или успешности других людей. Таким образом, в онтогенезе взаимосвязи между «гуманными или, шире, меж-

личностными отношениями, преобразованными в установки личности, и совместной деятельностью как бы переворачиваются: если у детей совместная деятельность непосредственно порождает и опосредствует гуманные отношения, то у взрослых гуманные отношения фиксировались в установках личности, сами опосредствуют и даже определяют выбор тех или иных мотивов конкретной деятельности» [19].

В последнее время получила достаточно широкое распространение проблема построения управленческих отношений в образовательной деятельности. В. З. Юсуповым, А. И. Богдановым рассматриваются вопросы принятия управленческих решений и построение отношений в проектной парадигме. Проект данными авторами рассматривается как способ осуществления инновационных изменений образовательных систем [20]. Э. Э. Линчевским анализируется проблема управленческого общения, где актуализируется компетентность руководителя. Вот, по мнению автора, некоторые слагаемые компетентности: квалификация, ориентация, мотивация, эрудиция, аффилиация, достоинство, интуиция, стиль. Отношение, как полагает автор, следует признать в качестве связующего звена между перечисленными характеристиками компетентности управленца. Д. О. Миролюбовой развивается оригинальный подход к рефлексии в значении отношения к происходящим процессам в образовательной деятельности как ресурсу профессионального и личностного роста управленческих кадров [21].

Таким образом, анализ понятия «отношение» в зарубежной и отечественной психологии позволяет определить понятие «отношение» как активную интегральную позицию, определяющую индивидуальный характер деятельности и поступков, возникающий в результате взаимодействия субъектов, отражающий ранее приобретенный опыт целостной системы избирательных взаимосвязей и их переживаний.

Примечания

1. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. С. 186.
2. Там же.
3. Мясущев В. Н. Психология отношений. М., 1998. С. 346.
4. Там же.
5. Там же. С. 16.
6. Кузьмина Н. В. Способности, одаренности, талант учителя. Л., 1985. С. 26.
7. Бодалев А. А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983. С. 13.
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999.
9. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 253.

10. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 332.
11. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. М., 1995. С. 323.
12. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. С. 187.
13. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М.: Изд-во МГУ, 1985.
14. Дмитриева М. А., Крылов А. А., Нафтальев А. И. Психология труда и инженерная психология. Л., 1979. С. 27.
15. Клепцова Е. Ю. Терпимое отношение к ребенку: психологическое содержание, диагностика, коррекция. М., 2005.
16. Там же.
17. Там же.
18. Там же.
19. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996. С. 48.
20. Юсупов В. З., Богданов А. И. Принятие управленческих решений в образовательном проекте: учеб. пособие для слушателей системы доп. проф. пед. образования. М.: Изд-во РАО, 2003.
21. Миролюбова Д. О. Психология рефлексивного прогнозирования в деятельности управленческих кадров: ретроспекция, интроспекция, проспекция. Петрозаводск, 2002.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АРТЕМОВА Юлия Владимировна – аспирант кафедры педагогики Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина. 399770, Липецкая обл., г. Елец, ул. Коммунаров, 38.

E-mail: aspirant.artemov@yandex.ru

АХМАТОВА Елена Леонидовна – аспирант кафедры прикладной лингвистики и образовательных технологий в филологии Московского городского педагогического университета. 123007, г. Москва, Хорошёвское шоссе, д. 64а, строение 1–2.

E-mail: akhmatovae@mail.ru

БЕЛЯКОВА Лолита Георгиевна – художник-педагог, соискатель кафедры живописи Московский государственный педагогический университет. 119992, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 88.

E-mail: nauka@vsei.ru

ВАРАНКИНА Вера Ивановна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры алгебры и дискретной математики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: mathematic@vshu.kirov.ru

ДАВЫДОВА Мария Сергеевна – аспирант кафедры русского языка ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: davydovamaria5000@rambler.ru

ЗАГОСКИНА Ирина Викторовна – аспирант кафедры педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: iri-sa@mail.ru

ЗБАРАЗСКИЙ Игорь Петрович – адъюнкт кафедры военной психологии и педагогики Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России. 198206, г. Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1.

E-mail: zbarazsky_ip@mail.ru

КЛЕПЦОВА Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент по кафедре практической психологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: klercova@mail.ru

ЛАЗАРЕВА Людмила Вячеславовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Нижегородского института менеджмента и бизнеса. 603062, г. Нижний Новгород, ул. Горная, д. 13.

E-mail: Lazareva_Liudmila@mail.ru

ЛЕЙФА Андрей Васильевич – первый зам. министра образования и науки Амурской области, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета. 675027, Амурская обл., г. Благовещенск, ул. Игнатъевское шоссе, д. 21, корпус 7.

E-mail: Aleifa@mail.ru

ЛЕУШИНА Ирина Владимировна – доктор педагогических наук, доцент по кафедре иностранных языков машиностроительных специальностей Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева. 603600, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 24.

E-mail: lubotschka@yandex.ru

МАШКИНА Юлия Владимировна – аспирант кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков, ассистент по кафедре иностранных языков Института дистанционного обучения Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова. 603155, г. Н. Новгород, ул. Минина, д. 31а.

E-mail: rosa972@rambler.ru

МЕТЛЯКОВА Любовь Анатольевна – аспирант кафедры социальной педагогики Пермского государственного педагогического университета. 614000, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24.

E-mail: lmet-13@mail.ru

МОМОТОВА Юлия Геннадьевна – аспирант кафедры практической психологии ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: Julia-prof@mail.ru

НЕСТЕРОВА Елена Анатольевна – аспирант кафедры физической географии и геоэкологического образования Нижегородского государственного педагогического университета. 601780, Владимирская обл., г. Кольчугино, ул. Мира, д. 4, МОУ СОШ № 6.
E-mail: nesterova555@mail.ru

ПЕТРУШИНА Оксана Владимировна – ассистент кафедры психологии, педагогического факультета Белгородского государственного университета. 308015, г. Белгород, ул. Победы, д. 85.
E-mail: Petrushina@bsu.edu.ru

ПОЛЧАНИНОВА Оксана Николаевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и социологии Ставропольского государственного аграрного университета. 355001, г. Ставрополь, ул. Серова, д. 480, кв. 176.
E-mail: vfvfgfgf-53@yandex.ru

ПОМЕЛОВ Владимир Борисович – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru

САХАРОВА Людмила Геннадьевна – кандидат исторических наук, доцент по кафедре социальных наук Кировской государственной медицинской академии Минздравсоцразвития России. 610002, г. Киров, ул. Карла Маркса, д.112.
E-mail: vas701@rambler.ru

СЕРЕБРОВСКАЯ Наталья Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой социальной психологии и педагогики Нижегородского института менеджмента и бизнеса. 603062, г. Н. Новгород, ул. Горная, д. 13.
E-mail: serebrovskaya-n@yandex.ru

ТАРАНОВА Евгения Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социологии Ставропольского государственного аграрного университета. 355001, г. Ставрополь, пер. Астраханский, д. 53.
E-mail: vfvfgfgf-53@yandex.ru

ТЕБЕНЬКОВА Светлана Владимировна – магистрант направления подготовки «Физико-математическое образование» ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: mathematic@vshu.kirov.ru

ТРЕТЬЯКОВА Татьяна Владимировна – ст. преподаватель кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета. 675027, Амурская обл., г. Благовещенск, ул. Игнатьевское шоссе, д. 21, корпус 7.
E-mail: tanyatretyakova@mail.ru

ЮМАТОВ Виталий Александрович – адъюнкт очного обучения Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России, капитан. 198206, г. Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1, в/ч 2653.
E-mail: vymatov@mail.ru

ЮСУПОВА Ирина Александровна – аспирант, старший преподаватель кафедры английского языка ИДО Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 603155, г. Н. Новгород, ул. Минина, д. 31а.
E-mail: grafin1976@mail.ru

Вестник
Вятского государственного гуманитарного университета

Научный журнал № 2(3)

Подписано в печать 25.05.2011 г.
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Муsl.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 16,5. Тираж 1000. Заказ № 1774.

Издательство ВятГГУ
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111
(8332) 673-674