



---

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

Свидетельство о регистрации

**ПИ № ФС 77-35570**

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериаль-  
ных изданий (International Standart Serial Numbering — ISSN) с присвоением  
международного стандартного номера

**ISSN 2079-8717**

от 27.05.2010

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

**[journals.uspu.ru](http://journals.uspu.ru)**

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса  
научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной  
электронной библиотеки.

Журнал включен в базу данных European Reference Index for the Humanities  
(ERIH PLUS), id 486677.

Включен в каталог Роспечать. Подписку можно оформить в любом почтовом  
отделении России.

**ИНДЕКС 81954**

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов  
и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты дис-  
сертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением  
Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и  
науки РФ.

## **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

доктор педагогических наук, профессор  
Б. М. ИГОШЕВ  
*главный редактор*

доктор педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА  
доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ  
*заместители главного редактора*

доктор педагогических наук, профессор А. П. УСОЛЬЦЕВ.  
*ответственный редактор*

кандидат филологических наук, доцент М. Б. ВОРОШИЛОВА  
*выпускающий редактор*

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА  
*заведующий отделом перевода*

Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор	О. А. КОЗЛОВ	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, доцент	О. С. ПОПОВА	(Минск, Беларусь)
доктор наук, профессор	Г. В. ПШЕБИНДА	(Кросно, Польша)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии	М. Н. УШЕВА	(Благоевград, Болгария)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University

# PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

---

2016. № 6

## EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor  
B. M. IGOSHEV  
*Editor-in-Chief*

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA  
Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV  
*Deputy Editors*

Doctor of Pedagogy, Professor A. P. USOLTZEV  
*Executive Editor*

Candidate of Philology, Associate Professor M. B. VOROSHILOVA  
*Managing Editor*

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA  
*Head of Translation Department*

Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Candidate of Technical Sciences, Professor	O. A. KOZLOV	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Associate Professor	O. S. POPOVA	(Minsk, Belarus)
PhD, Professor	G. V. PRZEBINDA	(Krosno, Poland)
Doctor of Philosophy, Professor	L. YA. RUBINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	M. N. USHEVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

<b>Абдулов Р. М., Абдулова Е. В.</b> Применение современных информационных коммуникационных технологий при формировании инженерного мышления в процессе обучения физике .....	8
<b>Арбузов С. С.</b> Проектирование педагогической технологии формирования сетевых компетенций у будущих бакалавров-информатиков .....	15
<b>Бойчук В. Н., Липатникова И. Г.</b> Формирование умений принимать решения как один из способов развития инженерного мышления учащихся 5-х классов в процессе обучения математике .....	23
<b>Бормотова А. Г., Мамалыга Р. Ф.</b> Методические аспекты использования метода проектов и метода обратной мозговой атаки при формировании инженерного мышления у младших школьников в рамках внеурочной деятельности .....	29
<b>Ванюкова Т. В., Зуев П. В., Янцер О. В.</b> Современное состояние и перспективы развития естественно-научного образования школы и вуза (на примере УрГПУ).....	35
<b>Выборова Н. Н., Пермякова М. Ю.</b> Формирование функционально-графической грамотности как необходимый компонент профессиональной подготовки студентов технических специальностей.....	40
<b>Зуев П. В., Кощеева Е. С.</b> Развитие инженерного мышления учащихся в процессе обучения.....	44
<b>Карпова Е. В., Матвеева Е. П.</b> Роль формального и практического содержания математических дисциплин в формировании инженерного мышления студентов.....	50
<b>Коржавина Т. Н.</b> Структурно-функциональная модель адаптации выпускников техникума к будущей профессиональной деятельности .....	56
<b>Кощеева Е. С., Минина Е. Е.</b> Моделирование информационных процессов как средство формирования системного мышления.....	61
<b>Кудрявцев А. В.</b> Основные возможности использования мобильных устройств в системе высшего образования.....	66
<b>Минина А. М.</b> Определение виртуальной образовательной среды: комплексный подход .....	71
<b>Надеева О. Г.</b> Исследование информированности старшеклассников о профессиональных требованиях к инженерно-техническим работникам .....	77
<b>Печеркина С. В.</b> Рабочая тетрадь учащегося как средство достижения метапредметных результатов при обучении физике.....	83
<b>Сардак Л. В., Софронов А. А.</b> Взаимодействие педагога и родителей (законных представителей) обучающегося средствами мобильных и облачных технологий.....	91
<b>Семенова И. Н., Слепухин А. В.</b> Методологические аспекты построения системы методов формирования инженерного мышления в условиях использования информационной образовательной среды.....	97
<b>Усольцев А. П., Шамало Т. Н.</b> Наглядность и ее функции в обучении .....	102

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Колычев Г. С., Симбирцева Н. А.</b>	
На пути к медиаграмотной личности: от теории к практике .....	110
<b>Корнеева Л. И., Ма Жунюй</b>	
Особенности формирования межкультурной коммуникативной компетенции при обучении китайскому языку .....	116
<b>Миков В. Ю.</b>	
Методика формирования языковой готовности к осуществлению профессиональной деятельности .....	121
<b>Корзникова Г. Г., Подкина К. Ю., Чикова О. А.</b>	
Маркетинг в сфере высшего педагогического образования уральского региона: поэтапное содержание деятельности .....	126
<b>Руднев В. Н.</b>	
Патриотический дискурс в восприятии студентов (по материалам социально-педагогического исследования) .....	133
<b>Суетин П. С.</b>	
Профессионально-педагогическая направленность педагогов по физической культуре.....	140
<b>Эктов А. В.</b>	
О возможности существования юридической клиники в условиях практико-ориентированного дистанционного обучения в вузе .....	146

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

<b>Ахмерова Н. М., Зиятдинова Ф. Н., Мухамадеев И. Г.</b>	
Профессионально-педагогические качества воспитателя дошкольного образовательного учреждения: структурно-динамический подход.....	152
<b>Берзин А. Б., Берзин Б. Ю., Мальцев А. В.</b>	
Единый государственный экзамен: управленческая новелла либо жизненная необходимость? .....	160
<b>Королева С. В.</b>	
Оценка качества дошкольного образования: технологический аспект.....	166

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ

<b>Бисембаева А. К.</b>	
Вопросы формирования конфликтологической компетентности будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе ....	172
<b>Богдан Е. С., Гузич М. Э.</b>	
Психологический аспект планирования и управления индивидуальной карьерой студентами и выпускниками вуза .....	178
<b>Бойко И. М.</b>	
Современные тенденции профессионального развития женщин в России .....	184
<b>Коньшина Т. М., Садовникова Т. Ю.</b>	
Привязанность к матери и идентичность старших подростков в сфере профессионального самоопределения.....	189
<b>Кузовков А. Д., Кубланов В. С., Петренко Т. С., Ретюнский К. Ю.</b>	
Профилактика дезадаптационных расстройств, обусловленных профессиональным стрессом .....	199
<b>Рябова М. Г., Отраднава А. С.</b>	
Индивидуально-психологические особенности курсантов в процессе адаптации к образовательной среде вуза МВД России .....	206
<b>Степанов Р. И.</b>	
Структура и содержание педагогических умений будущих специалистов-психологов в сфере правоохранительной деятельности .....	211
<b>Шаламов В. В.</b>	
Личностные свойства обучающихся образовательных организаций системы МВД России как условие готовности к учебной деятельности.....	217

## ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### **Батаршев А. В.**

Памяти академика Мирзы Исмаиловича Махмудова  
(к 90-летию со дня рождения) ..... 225

### **Беляева Л. А., Чугаева И. Г.**

Вызовы искусства постмодерна и современные практики  
художественного образования..... 231

### **Мурзин А. Э., Мурзина И. Я.**

Комплекс ГТО и перспективы развития  
массового спортивно-физкультурного движения в современной России.....238

## РЕЦЕНЗИИ

### **Байлук В. В.**

Монография «Формирование готовности будущих специалистов в вузе  
к профессиональной самореализации»: взгляд автора .....244

### **Поздняк С. Н.**

Рецензия на монографию доктора философских наук, профессора В. В. Байлука  
«Формирование готовности будущих специалистов в вузе к профессиональной  
самореализации» ..... 247

**Информация для авторов**..... 251

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

---

**Усольцев Александр Петрович,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: alusolzev@gmail.ru

### **ПО МАТЕРИАЛАМ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ»**

Проблема обеспечения современного производства инженерными и высококвалифицированными рабочими кадрами для нашей страны является сегодня весьма актуальной. Решение этой проблемы является одним из вызовов отечественной системе образования, которая должна обеспечить преемственность поколений в области техносферы, сохранение Россией статуса передовой технической державы, повышение современной инновационной составляющей в общей структуре производства.

Понятно, что уральский регион, изначально созданный в качестве индустриальной основы обороноспособности российского государства, должен внести свой достойный вклад в развитие технического образования. Не случайно в конце 2014 г. в уральском регионе был запущен широкомасштабный проект «Уральская инженерная школа», призванный сохранить и приумножить богатейший промышленный потенциал уральского региона.

В контексте этих задач оказалась востребованной проблематика научно-педагогических исследований, проводимых в Уральском педагогическом университете более двух десятков лет. Последние пять лет в Институте физики, технологии и экономики проводилась научно-практическая конференция, посвященная подготовке молодежи к инновационной деятельности. В прошлом году было принято решение сместить акценты в область подготовки молодежи к технической, инженерной деятельности, поэтому тематика конференции в 2015 г. была определена следующим образом: «Формирование инженерного мышления в процессе обучения». Организаторы надеялись, что такое название позволит сохранить традиционно сложившийся контингент участников, привлечь новых, а в работе конференции получить интересные результаты, имеющие практическое применение в решении актуальных проблем, стоящих перед отечественной системой образования. Сейчас уже можно сказать, что по первой части надежды оправдались – традиционные авторы приняли активное участие, появились новые участники. Анализ статей позволяет сказать, что термин «инженерное мышление» вызвал живейший интерес и в целом для наших авторов оказался близким и интересным. Внутренняя российская география участников увеличилась.

В этом году конференция сохранила свое название, дискуссия и обсуждение статей были организованы на сайте Института физики и технологии УрГПУ (с ними можно ознакомиться по адресу: <http://ifit.uspu.ru/konferencii>). Участники этой дискуссии и представили опубликованные ниже статьи, в которых отражены самые различные аспекты многоплановой тематики формирования инженерного мышления молодежи.

Надеемся, что тематическая подборка статей окажется полезной исследователям, так или иначе интересующимся проблемой подготовки молодежи к инженерной и высокотехнологичной производственной деятельности. Ждем на конференции в будущем году наших постоянных участников и новых авторов.

**Абдулов Рашид Миниахметович,**

кандидат педагогических наук, преподаватель физики, Екатеринбургское Суворовское военное училище; 620062, г. Екатеринбург, ул. Первомайская, д. 88; e-mail: rashid.a@mail.ru

**Абдулова Елена Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: makurova@uspu.ru

### **ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** формирование инженерного мышления; информационные коммуникационные технологии; экспериментальная деятельность; исследовательская деятельность; проектная деятельность; учебный физический эксперимент; цифровая лаборатория; цифровой фотоаппарат.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассмотрены возможности активизации интереса учащихся к инженерным специальностям и особенности развития у обучаемых инженерного мышления в процессе обучения физике. Осуществлен анализ научной, учебно-методической литературы, посвященной исследованию умений и навыков, которые должны быть сформированы у современного инженера, способного решать профессиональные задачи в эпоху информатизации и глобализации общества. В предлагаемой статье уделено внимание комплексному использованию современных информационных коммуникационных технологий (цифровые лаборатории, цифровой фотоаппарат, видеоконференция) и учебного физического эксперимента в процессе организации познавательной деятельности школьников. Приведены методические примеры: 1) применение цифрового лабораторного комплекса «Science Cube» при решении экспериментальных задач с целью формирования умений осуществлять экспериментальную деятельность; 2) использование фотовидеотехники при организации исследовательской и проектной деятельности учащихся для развития исследовательских умений; 3) применение дистанционных образовательных технологий для организации международных конференций среди образовательных учреждений по защите проектов на иностранном языке с целью формирования коммуникационных умений школьников. Приведенные примеры показывают перспективность применения современных информационных коммуникационных технологий при организации учебной деятельности школьников экспериментального и исследовательского характера.

**Abdulov Rashid Miniakhmetovich,**

Candidate of Pedagogy, Teacher of Physics, Suworov Military School, Ekaterinburg.

**Abdulova Elena Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Education of Physics, Technology and Multimedia, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

### **THE USE OF MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN ENGINEERING THINKING FORMATION IN THE COURSE OF TEACHING PHYSICS**

**KEYWORDS:** formation engineering thinking; information and communication technologies; experimental activity; research activity; project activity; educational experiment in Physics; digital laboratory; digital camera.

**ABSTRACT:** In the article the possibilities of arousing the pupils' interest in engineering specialties and the features of development of their the engineering thinking in the process studying Physics are considered. The authors carried out an analysis of the scientific, educational and methodical literature devoted to the research of skills which have to be possessed by a modern engineer capable to solve professional problems in the era of informatization and globalization of society. In the article the attention is paid to the complex use of modern information communication technologies (digital laboratories, digital camera, video-conference) and educational experiment in Physics in the process of cognitive activity of pupils. Methodical examples are given: 1) application of the digital laboratory «Science Cube» complex for the solution of experimental tasks for the purpose of formation of abilities to carry out experimental activity; 2) the use of photo and video equipment in research and project activity of pupils for development of research abilities; 3) application of remote educational technologies for the organization of the international conferences among educational institutions on protection of projects in the foreign language for the purpose of formation of communication abilities of pupils. The given examples show prospects of application of modern information communication technologies in educational activity of pupils of experimental and research character.

**В** настоящее время для обеспечения устойчивого экономического роста, развития импортозамещения и промышленного потенциала страны появи-

лась необходимость в высококвалифицированных инженерных кадрах.

Инженеру в эпоху информатизации и компьютеризации необходимо уметь ре-



шать сложные профессиональные задачи, реализовывать профессиональные проекты в конкретных условиях, находить необходимую информацию для осуществления своей профессиональной деятельности, оценивать, контролировать, принимать адекватные решения, управлять сложными техническими устройствами (обрабатывающие станки с числовым программным управлением), а в некоторых ситуациях создавать их. Кроме того, современный инженер обязан знать иностранный язык, что поможет поддерживать высокий профессиональный уровень и быть осведомленным о последних тенденциях развития технологий проектирования и производства в мире.

Ученые и методисты [5] в области формирования профессиональных умений и навыков выделяют когнитивный, креативный, коммуникативный, рефлексивный компоненты профессиональной деятельности современного инженера.

Под когнитивным компонентом понимают умения осуществлять деятельность, необходимую для анализа и систематизации информации, сравнения полученных данных.

В креативный компонент включают умения структурировать полученную информацию, определять стратегические, тактические и оперативные цели, выбирать, модифицировать и разрабатывать новые методы работы.

Коммуникативный компонент – это умения выстраивать деловые отношения с коллегами, устанавливать сотрудничество с партнерами, формулировать профессиональные задачи.

Под рефлексивным компонентом понимают умения осуществлять самоанализ, самокоррекцию, определять траектории саморазвития и самообразования, осмысливать собственные профессиональные и личностные возможности.

По мнению психологов и педагогов [3; 4; 6], для эффективной реализации образовательного процесса в соответствии с требованиями, предъявляемыми к современному инженеру, необходимо формировать у обучающихся инженерное мышление. Под инженерным мышлением понимают особый вид технического, конструктивного, исследовательского мышления, позволяющего инженеру выявлять техническое противоречие, ориентировать свою деятельность в наиболее перспективных направлениях, осознанно и целенаправленно генерировать идею и ощущать необходимость в ее конструктивной проработке.

В связи с этим государством и обществом перед образованием поставлены новые задачи: 1) создание во всех муниципальных

образованиях условий для качественного овладения школьниками знаниями по предметам естественно-научного цикла, направленных на активизацию у учащихся познавательного интереса и мотивации к изучению технических, инженерных дисциплин; 2) формирование у школьников умений осуществлять практическую деятельность, экспериментальную, конструкторскую и исследовательскую работу, что позволит более эффективно овладеть рабочими и инженерными специальностями. Особое место в решении этих задач отводится школьному курсу естественно-научных дисциплин, поскольку такие предметы, как математика, физика, химия, являются важнейшей составляющей современного инженерного образования [7].

Кроме того, конкурентоспособность современного инженера в первую очередь зависит от умений осуществлять конструкторскую, экспериментальную и исследовательскую деятельность. Большой вклад в формирование этих умений вносит школьный предмет «Физика», который занимает ведущее место среди других учебных предметов естественно-научного цикла по возможностям организации познавательной деятельности и развитию инженерного мышления учащихся.

Целенаправленная активизация интереса учащихся к инженерным специальностям и развитие умений осуществлять экспериментальную, конструкторскую и исследовательскую деятельность в процессе обучения физике невозможны без учебного физического эксперимента с применением современных информационных коммуникационных технологий.

Использование компьютерных и цифровых средств в комплексе с учебным физическим экспериментом позволяет на более высоком уровне реализовать экспериментальную и исследовательскую деятельность учащихся. Кроме того, комплексное применение таких средств дает возможность расширить представления учащихся о современных методах научного исследования, методах автоматизированного изготовления и обработки материалов, применяемых в производстве.

Технические возможности цифровых лабораторий в учебном физическом эксперименте позволяют провести измерение с помощью различных датчиков физические величины и фиксировать их изменения в режиме реального времени. Проводить многофакторный анализ в одном эксперименте при подключении различных датчиков к соответствующим портам интерфейса цифрового устройства. А полученные в процессе опыта данные могут быть пред-

ставлены в различных вариантах в виде графика, таблицы данных.

Особенно интересным для учителя физики будет применение цифровых лабораторий при решении экспериментальных и исследовательских задач. Поскольку это современное техническое устройство можно эффективно использовать в комплексе с традиционным оборудованием кабинета физики для проведения быстро протекающих экспериментов или опытов, которые требуют большого количества замеров.

Рассмотрим применение цифровых лабораторий при организации эксперимен-

Дано L – длина цепочки M – масса цепочки	Решение
Найти N(t) – ?	$N = \Delta M g + \frac{\Delta p}{\Delta t}$ $\frac{\Delta p}{\Delta t} = \frac{\Delta m v}{\Delta t}$ $\Delta m = \frac{M}{L} \Delta l \text{ масса части цепочки, упавшей за время } \Delta t$ $v = gt \text{ скорость цепочки в момент времени } t$ $\Delta M = \frac{m}{L} l, \text{ где } \Delta M \text{ масса цепочки, лежащей на столе}$ <p>Тогда</p> $N = \frac{M}{L} l g + \frac{M \Delta l}{L \Delta t} g t$ $\frac{\Delta l}{\Delta t} = v = g t$ $l = \frac{g t^2}{2}$ $N = \frac{M g^2 t^2}{L \cdot 2} + \frac{M}{L} g^2 t^2$ $N = \frac{3 g^2 M}{2 L} t^2$

Для экспериментальной проверки этого решения понадобится цифровой лабораторный комплекс, например «Science Cube» с динамометрическим датчиком (KDS-1029). Этот датчик предназначен для измерения силы в пределах от  $\pm 10$  Н до  $\pm 80$  Н и позволяет выполнять эксперименты, связанные с изучением законов по динамике, измерением центробежной силы, гармонических колебаний и столкновений и др.

Соберем экспериментальную установку (рис. 1). К датчику силы приклеивается пластмассовый стаканчик, в который будет падать цепочка. Саму цепочку необходимо подвесить таким образом, чтобы нижний ее конец касался стаканчика.

тальной деятельности учащихся на примере решения следующей задачи: «Идеально гибкая цепочка массой  $m$  подвешена на нити так, что нижним концом она касается поверхности стола. Нить аккуратно пережигают, и веревка начинает падать. Определите теоретически и экспериментально зависимость силы давления цепочки на стол от времени падения».

Теоретические расчеты, которые приведены ниже, показывают учащимся, что зависимость силы от времени имеет квадратичную зависимость.

$$N = \Delta M g + \frac{\Delta p}{\Delta t}$$

$\Delta p$  изменения импульса за интервал времени  $\Delta t$

$$\frac{\Delta p}{\Delta t} = \frac{\Delta m v}{\Delta t}$$

$\Delta m = \frac{M}{L} \Delta l$  масса части цепочки, упавшей за время  $\Delta t$

$v = gt$  скорость цепочки в момент времени  $t$

$\Delta M = \frac{m}{L} l$ , где  $\Delta M$  масса цепочки, лежащей на столе

Тогда

$$N = \frac{M}{L} l g + \frac{M \Delta l}{L \Delta t} g t$$

$$\frac{\Delta l}{\Delta t} = v = g t$$

$$l = \frac{g t^2}{2}$$

$$N = \frac{M g^2 t^2}{L \cdot 2} + \frac{M}{L} g^2 t^2$$

$$N = \frac{3 g^2 M}{2 L} t^2$$



Рис. 1

На следующем этапе решения задачи необходимо подключать цифровой блок лаборатории к персональному компьютеру, запустить «Science Cube studio 2» (программа для фиксирования результатов эксперимента), в настройках которой выставить интервал времени записи данных с датчика

0,005 с и максимальное и минимальное значение регистрирующей силы – 4Н, -4Н.

На этапе проведения опыта подвешенную цепочку отпускают и регистрируются

значение силы в виде графика, который представлен на рисунке 2.

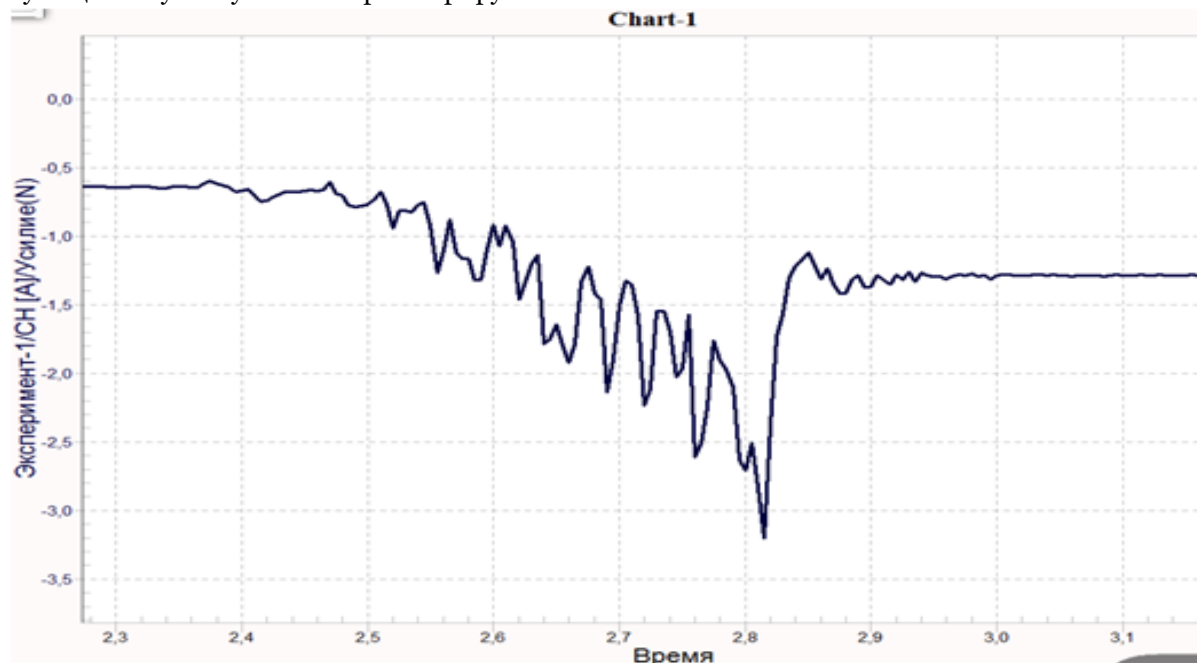


Рис. 2

В результате такой деятельности учащиеся, сравнив данные, убеждаются, что теоретические расчеты подтверждаются проведенным экспериментом.

В итоге применение подобных цифровых лабораторий в учебной деятельности позволит учителю решить следующие задачи.

1. Повысить наглядность учебного физического эксперимента, например, за счет «замедления» быстропротекающих процессов или визуализации данных эксперимента в виде графика в реальном времени.

2. Объединить виртуальный и натуральный эксперименты при проведении демонстраций и лабораторных работ, что обеспечит глубокое понимание физической сущности явления.

3. Создать условия для осуществления экспериментальной и исследовательской деятельности в соответствии с современными тенденциями развития науки и техники.

4. Организовать совместно с учащимися экспериментальную, проектную, исследовательскую работу и тем самым обеспечить формирование мотивации и познавательного интереса школьников к изучению естественно-научных дисциплин и привлечения их к инженерным специальностям, развития у школьников инженерного мышления.

Помимо цифровых лабораторий в процессе обучения физике активно применяется цифровая фотовидеотехника. Эти современные технические средства в комплексе с персональным компьютером и установленным программным обеспечением, оборудованием школьного кабинета физики позволяют расширить дидактические возможности учебного физического эксперимента при формировании мотивации к познавательной деятельности и инженерного мышления школьников. Например, использование цифрового фотоаппарата позволяет учителю и учащимся изучить быстро или медленно протекающие физические процессы. Непосредственное участие обучаемых при исследовании этих явлений фотографическим и видеграфическим методами будет способствовать **созданию творческой обстановки на уроке, повышению активности учащихся**, развитию умений осуществлять экспериментальную и исследовательскую деятельность по применению фотовидеоаппаратуры в научных исследованиях и в производственной сфере.

**Приведем пример, в котором рассмотрим взаимодействие учителя и учащихся в процессе исследовательской деятельности.**

Ученику 9 класса в рамках учебно-исследовательской деятельности был предло-

жен проект «Исследование баллистического движения».

**Цель работы** заключалась в исследовании баллистического движения «снаряда» с использованием видеографического метода.

Под видеографическим методом мы понимаем съемку быстро протекающих процессов на цифровую (специализированную) камеру и анализ видеофрагментов путем воспроизведения с меньшей скоростью (25 кадров в секунду). Например, этот метод применяется для детального изучения траектории полета пули, структуры взрыва, распространения вибраций по поверхности металла.

На основе этого метода была сформулирована **гипотеза**: применение видеографического метода при изучении движения тела, пущенного под углом к горизонту, позволит экспериментально доказать справедливость следующих теоретических расчетов:

- 1) при  $\alpha=45^\circ$  дальность полета будет максимальной;
- 2) дальность полета при  $\alpha=30^\circ$  и  $\alpha=60^\circ$  будет одинаковой;
- 3) значение горизонтальной составляющей скорости не зависит от времени.

Исходя из цели работы и выдвинутой гипотезы перед школьником были поставлены следующие **задачи**.

1. Изучить теоретический материал по теме исследования с использованием различных информационных ресурсов.
2. Освоить видеографический метод для исследования баллистического движения.
3. Сконструировать экспериментальную установку на основе школьного баллистического пистолета.
4. Провести ряд опытов, доказывающих или опровергающих выдвинутую нами гипотезу.

В процессе деятельности суворовцем был изучен теоретический материал по баллистическому движению в школьном курсе физики, рассмотрены основные законы кинематики движения тела под действием силы тяжести. А также ученику был предложен ряд задач на нахождение дальности полета, высоты полеты, начальной скорости пущенного тела под углом к горизонту. Эти примеры позволили суворовцу рассмотреть основные теоретические моменты, необходимые для проведения исследовательской работы.

Параллельно освоению теоретического материала суворовцем совместно с преподавателем физики была собрана модель пушки (см. рис. 3). В конструкцию этой пушки входят баллистический пистолет, пластинка из оргстекла с отверстием 10 мм,

пластиковая трубка диаметром 50 мм. Пластиковая трубка, пластинка с отверстием приклеиваются к пистолету.



**Рис. 3**

Кроме того, в процессе осуществления эксперимента школьник освоил видеографический метод, который предполагает съемку летящего резинового шарика, пущенного под углом к горизонту, на цифровую камеру и анализ полученного видеофайла в программе «VirtualDub».

В ходе осуществления экспериментальной части исследования были проведены следующие опыты.

1. Экспериментально доказать, что при  $\alpha=45^\circ$  дальность полета будет максимальной. Для этого была собрана экспериментальная установка. Напротив нее расположили цифровой фотоаппарат на штативе. Записали на видео полет шарика, запущенного под следующими углами:  $30^\circ$ ,  $45^\circ$ ,  $60^\circ$ . При показом просмотре в программе «VirtualDub-MPEG2» были получены следующие результаты: максимальная дальность полета «снаряда» наблюдается при  $45^\circ$ .

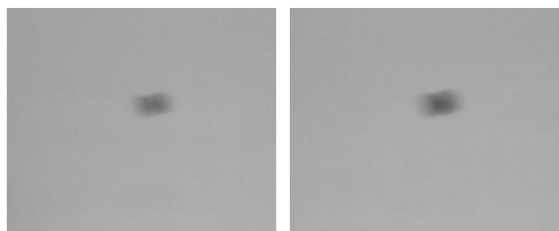
2. Экспериментально доказать, что при  $\alpha=30^\circ$  и  $\alpha=60^\circ$  дальность полета «снаряда» будет одинаковой. Для доказательства выдвинутого предположения были использованы видеофрагменты, полученные в первом опыте, из которых следует, что дальности полета шарика не совпадают.

3. Экспериментально доказать, что значение горизонтальной составляющей скорости не зависит от времени. Для этого эксперимента цифровой фотоаппарат был заменен на сотовый телефон с камерой. К телефону приклеили две параллельные пластиковые трубки (рис. 4). Это было необходимо для того, чтобы заснять полет шарика в системе отчета, связанной с этим шариком, то есть телефон и шарик должны свободно падать. Одновременное падение «снаряда» и камеры позволило нам исключить на кадре вертикальную составляющую скорости и заснять только горизонтальную. Записали на видео полет шарика. Полученные в процессе эксперимента кадры свидетельствуют, что

горизонтальная составляющая скорости не зависит от времени (см. рис. 5).



**Рис. 4**



**Рис. 5**

В итоге учеником была подтверждена выдвинутая гипотеза, а цель работы достигнута.

Таким образом, использование цифровых фотовидеозаписывающих устройств в обучении физике может быть направлено на:

- развитие исследовательских умений в проектной деятельности учащихся с применением цифрового фотоаппарата для исследования физических закономерностей;
- активизацию интереса школьников к познавательной деятельности благодаря использованию современных методов исследования физических явлений и процессов;
- более глубокое усвоение учащимися учебного материала за счет применения видеографического метода исследования движущихся объектов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулов Р. М., Абдулова Е. В. Использование современных технических средств в исследовательской и проектной деятельности в процессе обучения // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 135-140.
2. Абдулов Р. М. Использование современных технических средств в процессе поэтапного развития исследовательских умений учащихся при обучении физике // Педагогическое образование в России. 2014. № 7. С. 60-64.
3. Бутенко В. И., Дуров Д. С., Шаповалов Р. Г. Формирование инженерного мышления – основная цель «эстафетного образования» в вузе // Инженерное образование. 2014. № 15. С. 230-233.
4. Донцова Т. В. Ариаутов А. Д. Формирование инженерного мышления в процессе проектной деятельности // Инженерное образование. 2014. № 16. С. 70-75.
5. Ельцова В. А., Соловьева О. Н., Соловьев А. В. Теоретические и практические аспекты требований, предъявляемых к профессиональной деятельности инженера // Фундаментальные исследования. 2007. № 3. С. 53-57.
6. Сазонова З. С., Четветкина Н. В. Развитие инженерного мышления – основы повышения качества образования : учеб. пособие / МАДИ (ГТУ). М. : 2007.
7. Комплексная программа «Уральская инженерная школа» URL: <http://docs.cntd.ru/document/422448790>.

Одним из основных компонентов успешной деятельности современного инженера является коммуникационная составляющая, позволяющая взаимодействовать с представителями профессии в рамках не только страны, но и международного профессионального сообщества. Для осуществления такой коммуникации необходимо владеть иностранным языком на уровне, позволяющем решить технологические и производственные задачи.

Формирование соответствующего уровня владения иностранным языком будет наиболее эффективным, если языковые навыки учащихся будут развиваться на уроках иностранного языка и непосредственно при осуществлении исследовательской деятельности школьников.

Например, в последнее время наиболее актуальна совместная виртуальная деятельность по организации, реализации проектов на международном уровне. Данную деятельность в современных условиях можно организовать на базе любого учебного заведения с использованием дистанционных образовательных технологий. При создании совместного проекта участники из разных стран посредством видеоконференцсвязи, специального программного обеспечения представляют свой проект на международном языке. Такой вид деятельности позволяет не только осуществить коммуникацию на иностранном языке, но и понять возможность реализации своих профессиональных идей и достижений на международном уровне.

Таким образом, использование компьютерных и цифровых технологий при осуществлении экспериментальной и исследовательской деятельности не только позволяет применять современные методы научного исследования, но и дает большие возможности для актуализации познавательного интереса учащихся к инженерным специальностям, для развития у школьников тех умений и навыков, которые понадобятся в будущей профессии.

## R E F E R E N C E S

1. Abdulov R. M., Abdulova E. V. Ispol'zovanie sovremennykh tekhnicheskikh sredstv v issledovatel'-skoy i proektnoy deyatel'nosti v protsesse obucheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 1. S. 135-140.
2. Abdulov R. M. Ispol'zovanie sovremennykh tekhnicheskikh sredstv v protsesse po etapnogo razvitiya issledovatel'skikh umeniy uchashchikhsya pri obuchenii fizike // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 7. S. 60-64.
3. Butenko V. I., Durov D. S., Shapovalov R. G. Formirovanie inzhenernogo myshleniya – osnovnaya tsel' «estafetnogo obrazovanie» v vuze // Inzhenernoe obrazovanie. 2014. № 15. S. 230-233.
4. Dontsova T. V., Ariautov A. D. Formirovanie inzhenernogo myshleniya v protsesse proektnoy deyatel'nosti // Inzhenernoe obrazovanie. 2014. № 16. S. 70-75.
5. El'tsova V. A., Solov'eva O. N., Solov'ev A. V. Teoreticheskie i prakticheskie aspekty trebovaniy, pred'yavlyayemykh k professional'noy deyatel'nosti inzhenera // Fundamental'nye issledovaniya. 2007. № 3. S. 53-57.
6. Sazonova Z. S., Chechetkina N. V. Razvitie inzhenernogo myshleniya – osnovy povysheniya kachestva obrazovaniya : ucheb. posobie / MADI (GTU). M. : 2007.
7. Kompleksnaya programma «Ural'skaya inzhenernaya shkola» URL: <http://docs.cntd.ru/document/422448790>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев.

**Арбузов Сергей Сергеевич,**

аспирант, Институт математики, информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: arbutov.junior@yandex.ru

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СЕТЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ИНФОРМАТИКОВ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** сетевые компетенции; педагогическое проектирование; компьютерные сети.

**АННОТАЦИЯ.** В статье проанализирован опыт проектирования и реализации педагогической технологии формирования сетевых компетенций у будущих бакалавров-информатиков на основе информационно-технологической модели обучения с применением технологии подкастинга. Выделяется перечень сетевых компетенций, необходимый для будущих бакалавров в области информационных технологий. Выявляются основные этапы педагогического проектирования: анализ педагогической ситуации, определение проблематики проектирования, формулирование цели, моделирование, создание, конструирование проекта. Производится анализ педагогической ситуации, определяется проблематика педагогического проектирования. Проектирование педагогической технологии предлагается осуществить на основе использования информационно-технологической модели обучения с применением технологии подкастинга. Формулируется цель педагогического проектирования. Осуществляется моделирование педагогической технологии формирования компетенций у будущих бакалавров. Выделяются основные этапы обучения, изображаются схемы функционирования информационно-образовательной среды на основе использования информационно-технологической модели обучения с применением технологии подкастинга. Описывается опыт использования спроектированной педагогической технологии при обучении компьютерным сетям будущих IT-специалистов и преподавателей в области информационных технологий. По результатам проведенного эксперимента можно сделать вывод о целесообразности и эффективности использования спроектированной педагогической технологии формирования сетевых компетенций у будущих бакалавров информатиков.

**Arbutov Sergey Sergeevich,**

Post-graduate Student, Institute of Mathematics, Informatics and Information Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMATION OF THE NETWORK COMPETENCES OF FUTURE BACHELORS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGY**

**KEY WORDS:** network competence; pedagogical planning; computer networks.

**ABSTRACT.** The article analyzes the experience and describes the approach to the planning and implementation of pedagogical technologies of the formation of the network competences of future Bachelors of information science based on information technology models of teaching with technology podcasting. A list of the network competences required for the training of future Bachelors in the field of information technology is provided. The main stages of pedagogical planning are identified: pedagogical analysis of the situation, specification of the topic and problems of planning, goal setting, modeling, creation and designing of the project. The analysis of pedagogical situation is carried out; the issues of pedagogical planning are enumerated. The planning of pedagogical technology is proposed to carry out on the basis of the information technology learning models, using the technology of podcasting. The goal of pedagogical planning is given. Modeling of the pedagogical technology of formation of the competences of future bachelors is made. The paper highlights the main stages of learning, shows the scheme of functioning of information-educational environment based on the use of information technology learning models, using the technology of podcasting. The author describes the experience of using the designed educational technology in teaching computer networks of the future IT-specialists and teachers in the field of information technology. As a result of the conducted experiment we can conclude about the feasibility and efficiency of the designed educational technology of formation of the network competences of future Bachelors of computer science.

Одним из основных средств коммуникации в современном информационном обществе являются компьютерные сети передачи данных различного масштаба – от локальных на предприятиях, в учреждениях до глобальных сетей, таких как Интернет. В связи с этим требуются высококвалифицированные специалисты, умеющие проектировать, создавать, настраи-

вать компьютерные сети, а также проводить мониторинг и диагностику работоспособности сетевого оборудования и серверного программного обеспечения.

В предыдущей работе [3] на основе запросов работодателей и требований ФГОС ВО, предъявляемых к IT-специалистам, были выделены следующие сетевые компетенции, необходимые для формирования у будущих бакалавров умений в области информационных технологий:

- способность читать, понимать и составлять техническую и проектную доку-

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках выполнения работ по госзаданию МОиН РФ 2014/392, проект 1942



ментацию в области компьютерных сетей, оценивать качество и надежность объекта проектирования, проводить оценку производственных и непроизводственных затрат на обеспечение качества объекта проектирования (К-1);

- способность применять в профессиональной деятельности информационные технологии, позволяющие проектировать и моделировать работу компьютерных сетей в соответствии с современными профессиональными стандартами (К-2);

- способность устанавливать, настраивать и поддерживать работоспособность сетевого оборудования, серверных операционных систем, виртуальных машин, сетевых сервисов и другого программно-аппаратного обеспечения, необходимого для функционирования компьютерных сетей (К-3);

- способность анализировать и оценивать выполненные собственные и чужие проекты по компьютерным сетям, работать в коллективе и постоянно совершенствоваться в IT-сфере (К-4).

В связи с необходимостью формирования перечисленных компетенций возникают проблемы выбора оптимальных моделей, технологий, форм и методов обучения работе с компьютерными сетями.

Н. В. Бордовская, А. А. Реан считают, что «на смену отдельным формам и методам обучения приходят целостные образовательные технологии вообще и технологии обучения в частности» [8, с. 39].

Обсуждение моделей, методов и форм обучения было произведено в наших предыдущих работах [6; 4]. В частности, для обучения студентов работе с компьютерными сетями была выбрана информационно-технологическая (ИТ) модель обучения, предложенная и описанная в работах Б. Е. Стариченко [17; 20], а также для активизации учебной деятельности студентов было предложено использовать технологии подкастинга [7; 2]. Настоящая статья посвящена вопросам проектирования педагогической технологии формирования компетенций на основе ИТ-модели обучения с использованием технологии подкастинга.

*Выделение основных этапов проектирования*

Термин «проектирование» пришел в педагогику из технического знания [12, с. 41]. Проектирование – процесс определения архитектуры, компонентов, интерфейсов и других характеристик системы или ее частей [18, с. 100]. На основе анализа научно-методической литературы [12; 15] можно выделить следующие основные этапы проектирования педагогической технологии.

1. Анализ педагогической ситуации, определение проблематики проектирования.

2. Формулирование цели педагогического проектирования.

3. Моделирование – разработка идеального образа проектируемого объекта с помощью описаний, графиков, алгоритмов. В них отражаются структурные компоненты, связи, способы функционирования модели.

4. Создание, конструирование проекта, модель доводится до уровня ее использования в учебном процессе. На этом этапе происходит построение содержания обучения, а также более детальное описание выбранных методов и форм обучения.

Далее проектирование педагогической технологии формирования компетенций на основе ИТ-модели обучения с использованием технологии подкастинга будет осуществляться в соответствии с указанными этапами.

*Анализ педагогической ситуации, определение проблематики проектирования*

Во-первых, одной из важных функций педагогического проектирования является обеспечение технологически организованного процесса обучения, исходя из этого в процессе проектирования мы должны опираться на критерии педагогической технологии (концептуальность, системность, дидактическое целеобразование, инновационность, оптимальность, корректруемость).

Во-вторых, при проектировании педагогической технологии мы должны опираться на основные этапы обучения (планирование, овладение базовой информацией, индивидуальное обучение) и группы условий (технологические, дидактические, методические, организационные), соблюдение которых необходимо для реализации ИТ-модели обучения с применением технологии подкастинга.

В-третьих, ИТ-модель предполагает активное использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения при аудиторной и внеаудиторной (дистанционной) работе студентов и преподавателя, таким образом, моделирование целесообразно осуществить с помощью современных технологий проектирования информационных систем [13].

*Цель педагогического проектирования* – построение технологии формирования компетенций у будущих бакалавров на основе ИТ-модели обучения с применением технологии подкастинга.

*Моделирование педагогической технологии*

На данном этапе требуется разработать идеальный образ функционирования информационно-технологической модели обучения с помощью описаний, графиков и алгоритмов, отражающих структурные компоненты, связи, способы функционирования.



ния, а также деятельность преподавателя и студентов в процессе обучения.

Анализ научно-педагогической литературы [14; 16] позволяет выделить несколько способов моделирования, подходящих для данной педагогической задачи.

- Описание и проектирование учебной деятельности студентов и преподавателя при помощи построения UML-диаграмм (UML – *Unified Modeling Language*, с англ. – унифицированный язык моделирования).

- Описание и проектирование информационных процессов, протекающих в ИОС вуза в ходе учебной деятельности студентов и преподавателя, при помощи методологии функционального моделирования IDEF0 (англ. *function modeling*).

Г. Буч, Д. Рамбо, А. Джекобсон предлагают следующее определение диаграммы деятельности, а также описывают для чего и как их можно использовать: «Диаграммы деятельности – это один из пяти видов диаграмм, применяемых в UML для моделирования динамических аспектов поведения системы. Диаграмма деятельности – это, по существу, блок-схема, которая показывает, как поток управления переходит от одной деятельности к другой» [9].

Построение алгоритмов деятельности студентов и преподавателя с помощью построения UML-диаграмм было произведено нами в предыдущей работе [5]. Построенные алгоритмы деятельности позволяют нам выделить следующие этапы обучения:

- *этап планирования*, на котором происходит начальное целеполагание, выделение базового содержания, подготовка и публикация информационно-образовательных ресурсов, подключение студентов к учебному порталу, создание групп, выдача заданий;

- *этап овладения базовым минимумом*, на котором происходит совместная деятельность преподавателя и студентов, форма обучения (аудиторная, дистанционная, смешанная) выбирается индивидуально каждым студентом, при этом объем базового минимума и критерии его освоения не зависят от формы обучения;

- *этап профессионально ориентированного проектирования*, на котором студентом выполняется индивидуальный проект по

профессионально значимой тематике с обязательным включением в отчет подкастов.

Одним из условий, выполнение которого необходимо для реализации ИТ-модели, является наличие информационно-образовательной среды (ИОС). ИОС – это программно-телекоммуникационная среда, обеспечивающая едиными технологическими средствами информационную поддержку и организацию учебного процесса, научные исследования, профессиональное консультирование слушателей вуза [1].

Для моделирования работы ИОС воспользуемся технологией IDEF – Сокращение от *Integration Definition Metodology* (объединение методологических понятий) – семейство совместно используемых методов для процесса моделирования. IDEF-технология используется начиная с конца 1980-х гг. Общая методология IDEF состоит из 14 частных стандартов моделирования, основанных на графическом представлении систем [19]. Мы в рамках нашего исследования будем использовать стандарт IDEF0.

Г. В. Бобрышева, В. И. Горбаченко, Г. Ф. Убиенных считают, что «целью методологии IDEF0 является построение функциональной схемы исследуемой системы, описывающей все необходимые процессы с точностью, достаточной для однозначного моделирования деятельности системы. Другими словами, в IDEF0 моделируемая система представляется как совокупность взаимосвязанных работ (функций, активностей)» [11, с. 4].

Руководствуясь правилами построения функциональных моделей с помощью технологии IDEF0, указанными в Госстандарте [10], построим следующие схемы, описывающие основные процессы, осуществляемые в ИОС, с позиции преподавателя и студентов.

- Основная схема функционирования ИОС (рис. 1). В центре схемы изображен основной функциональный блок «Функционирование ИОС», который далее будет разбиваться на процессы, выполняемые в рамках этого блока. Слева и справа на схеме отображены входящие в систему и выходящие из нее данные.



**Рис. 1. Схема моделирования процесса обучения, осуществляемого в ИОС вуза**

• Подробное схематическое представление процессов, выполняемых в рамках основного функционального блока «Функционирование ИОС» (рис. 2-6).



**Рис. 2. Схема функционирования ИОС вуза с позиции преподавателя и студента**



**Рис. 3. Схема деятельности преподавателя в ИОС вуза**



Рис. 4. Схема создания и настройки учебного сайта по дисциплине в ИОС вуза



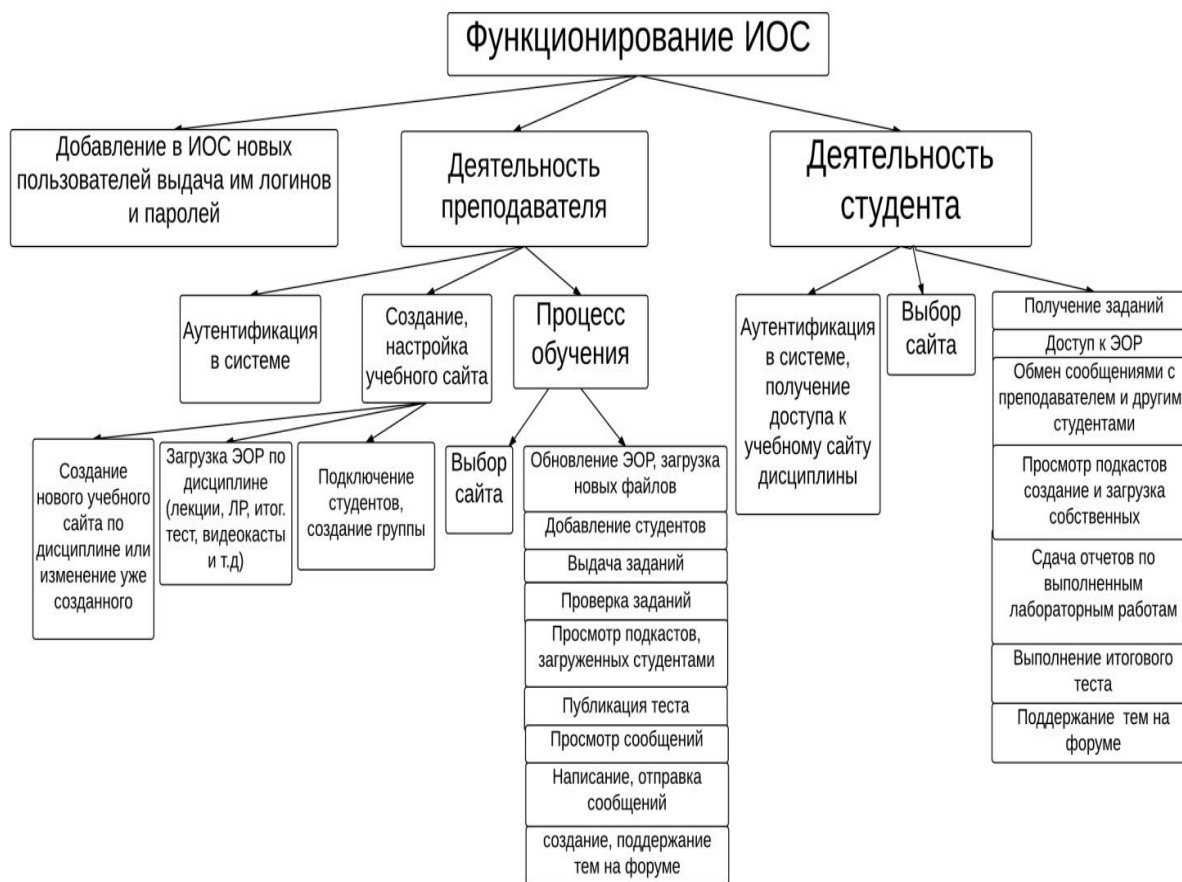
Рис. 5. Схема процесса обучения в ИОС с позиции преподавателя



Рис. 6. Схема деятельности студента в ИОС вуза

• Иерархическое представление выполняемых процессов в рамках основного функционального блока «Функционирова-

ния ИОС», с позиции преподавателя и студента (рис. 7).



**Рис. 7. Схема иерархического представления функционирования ИОС вуза с позиции преподавателя и студента**

Описанные этапы обучения и построенные схемы функционирования ИОС отображают специфику и логику применения ИТ-модели обучения в вузе с использованием технологии подкастинга.

#### *Создание, конструирование проекта*

На основе смоделированной педагогической технологии формирования компетенций у будущих бакалавров (информатиков) был разработан электронный учебно-методический комплекс по дисциплинам «Компьютерные сети» и «Инфокоммуникационные системы и сети» [4], предложены и обоснованы методы обучения компьютерным сетям с применением технологии подкастинга [2], предложены и обоснованы методы оценки сформированности заявленных компетенций [3].

С 2013 г. была начата апробация данного подхода со студентами 3 курса Уральского государственного педагогического университета направлений подготовки бакалавров 02.03.02 «Фундаментальная информатика и информационные технологии» и 09.03.02 «Информационные системы и технологии» в рамках изучения дис-

циплин «Компьютерные сети» и «Инфокоммуникационные системы и сети».

Апробация полученных результатов показала, что спроектированная педагогическая технология формирования сетевых компетенций у будущих бакалавров информатиков позволила обеспечить:

- гарантированность овладения сетевыми компетенциями в области компьютерных сетей всеми обучающимися;
- индивидуализацию обучения;
- активизацию учебной деятельности студентов;
- интерактивность обучения;
- экономию времени на объяснение теоретического материала и особенностей использования сетевых технологий, связанных с проектированием, созданием и настройкой компьютерных сетей.

• более наглядное и разнообразное по формам представление учебного материала.

Таким образом, можно сделать вывод о целесообразности и эффективности использования спроектированной педагогической технологии формирования сетевых компетенций у будущих бакалавров-информатиков.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Абросимов А. Г. Информационно-образовательная среда вуза URL: <http://imp.rudn.ru/vestnik/2004/3.pdf>.
2. Арбузов С. С. Использование технологии подкастинга при обучении компьютерным сетям в условиях компетентностного подхода // Наука молодых – интеллектуальный потенциал современности : сб. мат-лов междунар. науч. конф., г. Москва, 29-30 апр. 2015 г.. М., 2015. С. 186-195.
3. Арбузов С. С. Оценка сформированности компетенций бакалавров при изучении Компьютерных сетей // Педагогическое образование в России. 2016. №2. С. 62-70.
4. Арбузов С. С. Подготовка будущих бакалавров в области компьютерных сетей на основе информационно-технологической модели обучения // Fundamental and applied sciences today IV : мат-лы IV междунар. науч.-практ. конф., 20-21 окт. 2014 г. Vol. 1. North Charleston, USA. P. 69-71.
5. Арбузов С. С. Проектирование учебной деятельности на основе информационно-технологической модели обучения // Формирование инженерного мышления в процессе обучения : мат-лы междунар. науч.-практ. конф., 7-8 апр. 2015 г., Екатеринбург, УрГПУ. Екатеринбург, 2015. С. 10-14.
6. Арбузов С. С. Реализация информационно-технологической модели подготовки будущих ИТ-специалистов в области инфокоммуникационных систем и сетей // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 85-89.
7. Арбузов С. С. Технологии подкастинга как средство активизации учебной деятельности студентов при обучении компьютерным сетям // Педагогическое образование в России. 2015. №7. С. 30-35.
8. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2006.
9. Буч Г., Рамбо Д., Якобсон А. Язык UML. Руководство пользователя. ДМК, 2006.
10. Верников Г. Г. Описание стандарта IDEF0. URL: <http://www.insapov.ru/idefo-standard-description.html>.
11. Горбаченко В. И., Убиенных Г. Ф., Бобрышева Г. В. Создание функциональной модели информационной системы с помощью CASE-средства CA Erwin process Modeler 7.3. Пенза : ПГУ, 2010.
12. Горбунов Л. М. Практическая педагогика : учеб. пособие. Иркутск : Вост.-Сиб. Гос. Акад. Образования, 2012.
13. Коцюба И. Ю., Чунаев А. В., Шиков А. Н. Основы проектирования информационных систем : учеб. пособие. СПб : Университет ИТМО, 2015.
14. Михеева О. П. Визуализация бизнес-процессов учебной деятельности средствами UML-диаграмм. URL: [http://digital-edu.info/vyp/4/?ELEMENT\\_ID=1640](http://digital-edu.info/vyp/4/?ELEMENT_ID=1640).
15. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). М. : Эгвес, 2004.
16. Смыков А. А., Хомутова Е. Г. Моделирование образовательной деятельности вуза с использованием методологии IDEF0 // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 3. С. 85-86.
17. Стариченко Б. Е., Арбузов С. С. Организация учебного процесса в вузе на основе информационно-технологической модели обучения // Fundamental and applied sciences today IV : мат-лы IV междунар. науч.-практ. конф., 20-21 окт. 2014 г. Vol. 1. North Charleston, USA. P. 65-68.
18. IMS Global Learning Consortium: Specifications. URL: <http://www.imsglobal.org/specification.html>.
19. IDEF-стандарт. URL: <http://idef.ru/idef.php>.
20. Starichenko B. E. Conceptual basics of computer didactics : monograph. Yelm, WA, USA: Science book Publishing House, 2013.

## R E F E R E N C E S

1. Abrosimov A. G. Informatsionno-obrazovatel'naya sreda vuza URL: <http://imp.rudn.ru/vestnik/2004/3.pdf>.
2. Arbuzov S. S. Ispol'zovanie tekhnologii podkastinga pri obuchenii komp'yuternym setyam v usloviyakh kompetentnostnogo podkhoda // Nauka molodykh – intellektual'nyy potentsial sovremennosti : sb. mat-lov mezhdunar. nauch. konf., g. Moskva, 29-30 apr. 2015 g.. M., 2015. S. 186-195.
3. Arbuzov S. S. Otsenka sformirovannosti kompetentsiy bakalavrov pri izuchenii Komp'yuternykh setey // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. №2. S. 62-70.
4. Arbuzov S. S. Podgotovka budushchikh bakalavrov v oblasti komp'yuternykh setey na osnove informatsionno-tekhnologicheskoy modeli obucheniya // Fundamental and applied sciences today IV : mat-ly IV mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 20-21 okt. 2014 g. Vol. 1. North Charleston, USA. P. 69-71.
5. Arbuzov S. S. Proektirovanie uchebnoy deyatel'nosti na osnove informatsionno-tekhnologicheskoy modeli obucheniya // Formirovanie inzhenernogo myshleniya v protsesse obucheniya : mat-ly mezhdunar. na-uch.-prakt. konf., 7-8 apr. 2015 g., Ekaterinburg, UrGPU. Ekaterinburg, 2015. S. 10-14.
6. Arbuzov S. S. Realizatsiya informatsionno-tekhnologicheskoy modeli podgotovki budushchikh IT-spetsialistov v oblasti infokommunikatsionnykh sistem i setey // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 8. S. 85-89.
7. Arbuzov S. S. Tekhnologii podkastinga kak sredstvo aktivizatsii uchebnoy deyatel'nosti studentov pri obuchenii komp'yuternym setyam // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. №7. S. 30-35.
8. Bordovskaya N. V., Rean A. A. Pedagogika : uchebnik dlya vuzov. SPb. : Piter, 2006.
9. Buch G., Rambo D., Yakobson A. Yazyk UML. Rukovodstvo pol'zovatelya. DMK, 2006.
10. Vernikov G. G. Opisanie standarta IDEF0. URL: <http://www.insapov.ru/idefo-standard-description.html>.
11. Gorbachenko V. I., Ubiennykh G. F., Bobrysheva G. V. Sozdanie funktsional'noy modeli informatsionnoy sistemy s pomoshch'yu CASE-sredstva CA Erwin process Modeler 7.3. Penza : PGU, 2010.
12. Gorbunov L. M. Prakticheskaya pedagogika : ucheb. posobie. Irkutsk : Vost.-Sib. Gos. Akad. Obrazovaniya, 2012.
13. Kotsyuba I. Yu., Chunaev A. V., Shikov A. N. Osnovy proektirovaniya informatsionnykh sistem : ucheb. posobie. SPb : Universitet ITMO, 2015.
14. Mikheeva O. P. Vizualizatsiya biznes-protseessov uchebnoy deyatel'nosti sredstvami UML-diagramm. URL: [http://digital-edu.info/vyp/4/?ELEMENT\\_ID=1640](http://digital-edu.info/vyp/4/?ELEMENT_ID=1640).

15. Novikov A. M., Novikov D. A. *Obrazovatel'nyy projekt (metodologiya obrazovatel'noy deyatel'nosti)*. M. : Egves, 2004.
16. Smykov A. A., Khomutova E. G. Modelirovanie obrazovatel'noy deyatel'nosti vuza s ispol'zovaniem metodologii IDEFO // *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2011. № 3. S. 85-86.
17. Starichenko B. E., Arbuzov S. S. Organizatsiya uchebnogo protsessa v vuze na osnove informatsionno-tekhnologicheskoy modeli obucheniya // *Fundamental and applied sciences today IV : mat-ly IV mezhdunar. nauch.-prakt. konf.*, 20-21 okt. 2014 g. Vol. 1. North Charleston, USA. P. 65-68.
18. IMS Global Learning Consortium: Specifications. URL: <http://www.imsglobal.org/specification.html>.
19. IDEF-standart. URL: <http://idef.ru/idef.php>.
20. Starichenko B. E. *Conceptual basics of computer didactics : monograph*. Yelm, WA, USA: Science book Publishing House, 2013.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. Е. Стариченко.

УДК 372.851  
ББК 4426.221-241

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

**Бойчук Виктория Николаевна,**

бакалавр, Институт математики, информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9, к. 15; e-mail: vika.1302@yandex.ru

**Липатникова Ирина Геннадьевна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения математике, Институт математики, информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9, к. 15; e-mail: lipatnikovaig@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПРИНИМАТЬ РЕШЕНИЯ  
КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ  
УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** умение принимать решения; инженерное мышление; теория решения изобретательских задач; индивидуальная образовательная траектория; задачи-проблемы.

**АННОТАЦИЯ.** В статье раскрывается идея формирования инженерного мышления учащихся 5-х классов в процессе обучения математике. В качестве способа формирования такого мышления определены умения принимать решения. Обоснована необходимость использования изобретательской деятельности в учебном процессе по математике, приоритетной составляющей которого является взаимосвязь личного опыта учащихся с открытой реальной информацией, позволяющей создавать ситуацию принятия решений и сформировать на ее основе умения принимать решения. Выявлены компоненты изобретательской деятельности и дополнены компонентами саморегуляции. Описан один из видов изобретательской деятельности – теория решения изобретательских задач, отличительной особенностью которой является осознание учащимися мотивированно перерабатываемой объективной реальной информации. Разработаны этапы формирования изобретательской деятельности с позиции развития умений принимать решения и инженерного мышления. Подтверждено, что результативность формирования инженерного мышления учащихся 5-х классов зависит от необходимости создания в учебном процессе по математике индивидуальной образовательной траектории, продуктивность которой обусловлена выбором оптимальных средств обучения и темпа обучения, и от применения тех способов обучения, которые в большей степени соответствуют индивидуальным возможностям и способностям учащихся. В качестве такого средства выбраны задачи-проблемы, структуру которых определяют только наличие цели и бессистемной, неактуализированной ситуации. В статье сделан вывод, что такая организация учебного процесса приближена к профессиональной деятельности инженера и позволяет сформировать инженерное мышление.

**Boychuk Viktoriya Nikolaevna,**

Bachelor Student, Institute of Mathematics, Informatics and Information Technologies, Ekaterinburg.

**Lipatnikova Irina Gennadievna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Theory and Methodology of Teaching Mathematics, Institute of Mathematics, Informatics and Information Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**DEVELOPMENT OF DECISION-MAKING ABILITY  
AS A WAY OF PROMOTING ENGINEERING THINKING  
OF 5TH GRADE PUPILS IN THE PROCESS OF LEARNING MATHEMATICS**

**KEY WORDS:** ability to take decisions; engineering thinking; theory of inventive task's solution; individual educational trajectory; tasks-problems.

**ABSTRACT.** In the article the idea of engineering thinking formation of the 5th grade pupils in the process of mathematics teaching is revealed. The skills of taking decisions are determined as the method of its formation. The necessity of using inventive activity in teaching mathematics is proved. The top-priority constituent of inventive activity is interaction of pupils' personal experience and the information, which allows to create the situation of taking decisions and to form the skills to make decisions on its basis. The inventive activity components are revealed and the components of self-regulation are added. The theory of solving inventive tasks as one of the ways of inventive activity is described. The specific characteristic of this theory is pupils' realization of the objective information. The stages of inventive activity formation of engineering thinking and developing the skills of taking decisions are elaborated. It's proved that the effectiveness of engineering thinking formation of the 5th grade pupils depends on the necessity of creation in the teaching mathematic process of individual educational trajectory. Its efficiency is determined by the choice of optimal teaching techniques and speed of educational process. It is necessary to use such teaching methods which correspond to the individual pupils' possibilities and abilities. By the way of such instrument the problematic tasks are chosen. The presence of the goal and non-systematic and non-actualized situations determine its structure. The conclusion is made that such organization of teaching process is closely connected with the engineer's professional activity and allows forming engineering think-

ing.

Развитие науки и техники предполагает увеличение числа изобретений, использование наукоемких технологий в производстве и актуальность инженерных профессий. Одной из основных задач общеобразовательной школы становится подготовка выпускников, способных к выявлению сущности проблем и целостному ее анализу, к генерированию идей с целью осуществления рационального выбора приоритетов из ряда альтернатив, мотивированных на образование и самообразование. Указанные требования зафиксированы в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования и представлены в виде «портрета выпускника» [16]. Выполнение требований стандарта возможно при наличии у выпускников школ инженерного мышления, под которым понимается системное мышление, позволяющее видеть проблему целиком и с разных сторон, генерировать идеи с целью преодоления технических противоречий, выявлять перспективные направления в развитии производства и принимать решения по созданию нового проекта или технологии [10, с. 102].

Проблема подготовки инженеров была в центре внимания и на заседании Совета при Президенте по науке и образованию, которое состоялось 23 октября 2014 г. в Кремле, где В. В. Путин подчеркнул: «Сегодня лидерами глобального развития становятся те страны, которые способны создавать прорывные технологии и на их основе формировать собственную мощную производственную базу. Качество инженерных кадров становится одним из ключевых факторов конкурентоспособности государства» [10, с. 103].

В целях обеспечения инженерного кадрового потенциала в Свердловской области губернатором Свердловской области, Е. Куйвашевым [14] был подписан Указ от 6 октября 2014 г. «О комплексной программе «Уральская инженерная школа»». Согласно Указу подготовка будущих инженеров должна осуществляться с начальных классов общеобразовательной школы.

Однако, по нашему мнению, сенситивным периодом формирования и развития инженерного мышления является обучение учащихся в 5 классе. Согласно В. В. Давыдову [4, с. 115], для данного возрастного периода характерно формирование теоретического мышления, потребности и мотивов к обучению, способности к рефлексии, анализу, мысленному планированию. Перечисленные возрастные особенности позволяют создать условия для формирования инженерного мышления как в естественно-

научных областях знаний, так и в математике.

Учебный материал по математике в 5 классе направлен на обобщение и систематизацию знаний. Такая структура учебника позволяет сформировать способности учащихся к использованию приемов и средств математической деятельности, к анализу, генерированию идей, выбору оптимального решения математической задачи. Раскрывая резерв содержательного потенциала математики 5 класса, можно сделать вывод о возможности формирования на основе этого резерва инженерного мышления.

Основной задачей инженера является разработка «систем». При этом речь идет о комплексном процессе, при котором играют главную роль как аналитические способности, так и гибкость мышления. Разработка, конструирование, изобретение – это творческая деятельность, в процессе которой инженеру приходится применять свои знания и опыт, принимать решения для придания системе определенной функции, формы. Неслучайно американский писатель Л. Левинсон характеризует инженера как «человека, способного взять теорию и приделать к ней колеса» [6, с. 7].

В учебном процессе по математике для формирования инженерного мышления целесообразно использовать изобретательскую деятельность, которая предполагает иную структуризацию совместно распределенной деятельности учителя и ученика. Приоритетной составляющей изобретательской деятельности является взаимосвязь личностного опыта учащихся с открытой реальной информацией, которая позволяет создать ситуацию принятия решений. При этом ведущим психологическим процессом становится не память, а мышление, прежде всего его креативная составляющая [5, с. 7].

Существуют различные подходы к определению понятия «принятие решения».

По мнению Р. Акоффа, понятие «принятие решения» характеризуется как процесс нахождения линий поведения, определяемых значениями одной или большего числа управляемых переменных. При этом предусматривается создание не менее двух возможных линий поведения, в противном случае проблемы не возникает, так как нет выбора [1, с. 16].

Г. В. Сорина [13, с. 215] определяет принятие решений как интеллектуальную деятельность, в рамках которой решение становится результатом вывода, получаемого из различных аргументов, на базе использования совокупности рассуждений.

С точки зрения Т. Саати [12, с. 11], принятие решений является процессом, кото-



рый обладает следующей структурой: планирование, генерирование ряда альтернатив, установление приоритетов, выбор наилучшей линии поведения после нахождения ряда альтернатив, распределение ресурсов, определение потребностей, предсказание исходов, построение систем, измерение характеристик, обеспечение устойчиво-

сти системы, оптимизация и разрешение конфликтов.

О. П. Ларичев [7, с. 11] раскрывает понятие «принятие решений» как особый вид человеческой деятельности, направленный на выбор лучших из имеющихся альтернатив.

Проведем контент-анализ (табл. 1) с целью раскрытия многогранности и многоаспектности феномена «принятие решения».

Таблица 1

**Контент-анализ понятия «принятие решений»**

Признаки	ФИО	Р. Акофф	Г. В. Сорина	Т. Саати	О. П. Ларичев
Выбор наилучшей линии поведения		+	+	+	+
Использование рассуждений		-	+	+	-
Наличие проблемы		+	+	+	-
Мыслительная деятельность		+	+	+	+
Предсказание исходов		-	+	+	+
Оптимизация		-	+	+	+

Проведенный контент-анализ позволил сделать вывод, что определяющими критериями понятия «принятия решений» является выбор наилучшей линии поведения, использование рассуждений, наличие проблемы, мыслительная деятельность, предсказание исходов, оптимизация.

С использованием метода интеграции в исследовании сформулировано определение понятия «принятие решений», которое трактуется как особый вид человеческой деятельности, направленной на решение конкретной проблемы посредством планирования, генерирования ряда альтернатив, установления приоритетов, выбора наилучшей линии поведения после нахождения ряда альтернатив, распределения ресурсов, предсказания исходов, построения систем, измерения характеристик, обеспечения устойчивости системы, оптимизации.

Понимание значимости системно-деятельностного подхода к процессу обучения, определенного в качестве его методологической основы, предполагает создание специальной образовательной среды, где учащиеся становятся активными субъектами учебной деятельности, владеющими ее приемами.

Специфика учебной деятельности с позиции Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования позволяет конкретизировать определение понятия «принятие решений». Под принятием решения будем понимать вид учебной деятельности, которая направлена на решение образовательной проблемы и обеспечивает планирование, генерирование ряда альтернатив, установление приоритетов и выбор наиболее рационального способа действия из ряда альтернатив.

Совокупность перечисленных действий является умениями, определяющими процесс принятия решения.

Умение принимать решения следует рассматривать как интегративное умение, которое предполагает построение плана поиска информации, необходимой для решения задачи, генерирование ряда альтернатив информации, ее оценку согласно условиям и требованиям задачи, установление приоритетов методов решения задачи, выбор рационального способа действия [8, с. 109].

Представленная структуризация умений позволяет раскрыть тесную взаимосвязь учебной деятельности с изобретательской деятельностью, развитие которой предполагает формирование каждого из ее компонентов:

- теоретического, направленного на прогнозирование процесса решения, целеполагание и поиск информации, необходимой для решения задачи;
- деятельностного, ориентированного на планирование, генерирование ряда альтернатив, установление приоритетов;
- рефлексивно-оценочного, направленного на осуществление выбора с учетом индивидуальных возможностей и способностей учащихся рационального решения для достижения конкретной цели.

Механизмом такого формирования является выбор и принятие субъектом цели собственной деятельности, личностное отношение к составлению программы действий, осуществление самоконтроля, самооценки, анализа собственной деятельности [11, с. 5].

С учетом особенностей формирования компонентов изобретательской деятельности в исследовании изменена ее структура путем дополнения компонентов изобретательской деятельности компонентами саморегуляции учебно-познавательной деятельности (определение цели деятельности, анализ и выявление значимых условий, вы-

бор лучшего способа и последовательности действий, оценка результатов и их коррекция) [9, с. 3].

Одним из видов изобретательской деятельности является ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), которая существенным образом отличается от традиционной учебной деятельности. В первую очередь, это продуктивная деятельность ученика, которая направлена не просто на формирование определенной суммы знаний, а на осознание мотивированно перерабатываемой объективной реальной информации, преобразование которой предполагает создание интеллектуального продукта. Во-вторых, знания в данном случае следует рассматривать как инструмент познания, как механизм трансформирования информации. В-третьих, полученный интеллектуальный продукт является глубоко осмысленным и становится по-настоящему «прочным».

Осуществление открытого взаимодействия с информацией ставит ученика в ситуацию принятия решения. Такое обучение реально приближено к жизни и готовит учащегося к ней, а не просто декларирует соответствующую цель [15].

Показателем обучения математике в этом случае является количество идей, генерируемых в сознании учащегося. Продвижение идеи в процессе обучения математике обеспечивает развитие ученика в целом.

Изобретательскую деятельность с позиции формирования умений принимать решения и инженерного мышления предлагаем осуществлять по следующим этапам.

1. Систематизация, актуализация информации. Целью этапа является восприятие бессистемной и неактуализированной внешне объективной информации, выделение ее функционально значимого ядра.

2. Анализ проблемной информации. Целью этапа является трансформирование бессистемной информации в актуальную проблемную ситуацию.

3. Вычленение корневой задачи и уточнение постановки цели. Целью этапа является выбор стратегии решения задачи.

4. Синтез решения корневой задачи. Целью этапа является выбор тактики решения задачи.

5. Рефлексивный анализ хода решения задачи. Целью этапа является проверка полученного решения, его эффективности.

Любую деятельность, в том числе и изобретательскую, можно осуществлять по индивидуальной образовательной траектории, под которой понимается личностно значимый маршрут овладения образовательной программой, содержание и структура которо-

го определяются с учетом индивидуальных потребностей и индивидуальных особенностей учащегося.

Используя результаты исследования М. Вудока и Д. Френсиса [2, с. 115], а также предложенные В. П. Беспалько уровни усвоения учебной деятельности (репродуктивный, эвристический, творческий), выделим уровни сформированности умения принимать решения и, как следствие, развития инженерного мышления.

1. Селективный уровень – предполагает использование инициативы и свободы действий, но с учетом некоторых ограничений. Навыки этого уровня – установление целей, планирование, соотношение анализа и развития, анализ информации.

2. Адаптационный уровень характеризуется необходимостью выработки нового решения. Навыки адаптационного уровня – идентификация проблем, систематизированное решение проблем, анализ возможного риска.

3. Инновационный уровень – решаются наиболее сложные проблемы. Навыки инновационного уровня – творческое управление, стратегическое планирование, системное развитие.

Движение по индивидуальной траектории может быть осуществлено учеником в том случае, если ему будут созданы следующие условия: выбор оптимальных средств обучения и темпа обучения, применение тех способов обучения, которые наиболее соответствуют индивидуальным возможностям и особенностям. Указанные требования к осуществлению индивидуальной образовательной траектории способствуют самостоятельному выбору уровня задач-проблем, использование которых предполагает формирование умений самостоятельно планировать, прогнозировать свою деятельность, видеть пути решения ситуации, генерировать идеи, осуществлять рациональный выбор решения ситуации из предложенных альтернатив.

Отличительной особенностью задачи-проблемы является только наличие цели и бессистемной, неактуализированной ситуации. Ситуация имеет неявное условие, различные пути решения. В связи с этим она имеет сходство с проблемными ситуациями, возникающими в жизни.

Приведем примеры разноуровневых задач-проблем.

1. Селективный уровень.

Задача. *Имеется 6 палочек длиной по 3 см, 5 палочек длиной по 4 см, 10 палочек по 1 см и 9 палочек по 2 см. Можно ли из такого набора палочек, используя все палочки, не ломая их и не накладывая одну на другую, составить квадрат [3]?*

1 этап. Систематизация, актуализация информации.

Учащемуся предлагается бессистемная информация, он ее должен понять и выделить основную идею. Актуализация информации заключается в том, что ученик вспоминает, что собой представляет геометрическая фигура – квадрат. Квадрат – это прямоугольник, у которого все стороны равны.

2 этап. Анализ проблемной информации и выявление проблемы.

Ученик формулирует проблему: «Как составить квадрат, если имеется разное количество палочек с разной длиной?».

3 этап. Вычленение корневой задачи и уточнение постановки цели.

Ученик понимает, что необходимо найти периметр квадрата. А периметр – это сумма длин звеньев замкнутой ломаной линии.

4 этап. Синтез решения корневой задачи.

На основе анализа ученик делает вывод, что если можно будет составить квадрат, то его периметр должен быть числом, которое делится на 4, т. к. у квадрата 4 стороны. Ученик делает вывод, что надо найти сумму длин всех палочек.

$$3 \cdot 6 + 4 \cdot 5 + 1 \cdot 10 + 2 \cdot 9 = 18 + 20 + 10 + 18 = 66 \text{ (см)}$$

5 этап. Рефлексивный анализ хода решения задачи.

Число 66 не делится на 4. В связи с этим составить квадрат не удастся.

2. Адаптационный уровень.

*Задача. Сумма нескольких чисел равна 1987. Число 897 – одно из слагаемых. На какое число его следует изменить, чтобы новая сумма стала равняться 2009?*

1 этап. Систематизация, актуализация информации.

Актуализация информации заключается в том, что ученик вспоминает, что значит «изменится сумма».

2 этап. Анализ проблемной информации и выявление проблемы.

Ученик формулирует проблему: «Как найти число, чтобы сумма изменилась?».

3 этап. Вычленение корневой задачи и уточнение постановки цели.

Ученик понимает, что нахождение изменения суммы предполагает выполнение действия вычитания.

4 этап. Синтез решения корневой задачи.

На основе анализа ученик делает вывод о том, что чтобы сумма возросла от 1987 до 2009:

$$2009 - 1987 = 22.$$

5 этап. Рефлексивный анализ хода решения задачи.

Следовательно, число 897 нужно увеличить на 22.

$$897 + 22 = 1009.$$

Таким образом, число 897 следует заменить на 1009.

3. Инновационный уровень.

*Задача. Среди всех трехзначных чисел, в записи которых все цифры различны, выбрали наибольшее и наименьшее числа. Чему равна сумма этих чисел?*

1 этап. Систематизация, актуализация информации.

Актуализация информации заключается в том, что ученик вспоминает, что значит «наибольшее и наименьшее число».

2 этап. Анализ проблемной информации и выявление проблемы.

Ученик формулирует проблему: «Какой должна быть первая цифра у трехзначного числа, чтобы утверждать, что оно наибольшее?».

3 этап. Вычленение корневой задачи и уточнение постановки цели.

Ученик понимает, что наибольшее трехзначное число имеет вид  $9^{**}$ , а наименьшее трехзначное число –  $1^{**}$ .

4 этап. Синтез решения корневой задачи.

На основе анализа ученик делает вывод, что наибольшее число 987, а наименьшее 102.

5 этап. Рефлексивный анализ хода решения задачи.

Следовательно, сумма этих чисел равна:

$$987 + 102 = 1089$$

Такая модель обучения максимально приближена к профессиональной деятельности инженера. Использование данной модели в учебном процессе по математике позволяет сформировать у учащихся умение видеть проблему целиком и анализировать ее с различных сторон, устанавливать взаимосвязи между ее частями, применять решение в стандартных и нестандартных ситуациях с целью конструирования нового объекта.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Акофф Р. Искусство решения проблем / под ред. Е. К. Масловского. М. : Мир, 1982.
2. Вудок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя – практика. М. : Дело, 1991.
3. Гельфман Э. Г. Математика. 5 класс. Рабочая тетрадь «Натуральные числа». М. : БИНОМ, 2014.
4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996.
5. Дмитриев В. А. ТРИЗ-образование – что это такое // Вестник ТГПУ. 2004. № 5 (42). С. 7-10.
6. Еремишин О. Афоризмы. Золотой фонд мудрости. М. : Просвещение, 2006.
7. Ларичев О. П. Наука и искусство принятия решений. М. : Наука, 1979.
8. Липатникова И. Г. Создание индивидуальной образовательной траектории как один из способов обучения студентов приемам принятия решений // Фундаментальные исследования. 2009. №5. С. 108-110.

9. Липатникова И. Г., Паршина Т. Ю. Формирование когнитивной компетентности в процессе обучения студентов педагогических вузов элементарной математике // *Современные проблемы науки и образования*. №1. 2012. С. 1-9.
10. Липатникова И. Г. Фундаментальность содержания математического образования как основа для формирования инженерного мышления учащихся // *Формирование инженерного мышления в процессе обучения : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2015. С. 102-105.*
11. Полянцева М. В. Формирование саморегуляции учебной деятельности школьников в процессе обучения математике : монография. Самара : Самарский филиал ГОУ ВПО МГПУ, 2008.
12. Саати Т. Принятие решений, метод анализа иерархий. М. : Радио и связь, 1993. URL: <http://www.pqm-online.com/assets/files/lib/saaty.pdf>.
13. Сорина Г. В. Принятие решений как интеллектуальная деятельность. М. : Канон + Реабилитация, 2009.
14. Указ «О комплексной программе «Уральская инженерная школа»». URL: <http://docs.cntd.ru/document/422448790>.
15. Утемов В. В. Советы – принципы решения математических задач на основе ТРИЗ // *Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совенок» и «Прорыв»*. URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2011/11302.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-46214.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/938>.

#### REFERENCES

1. Akoff R. *Iskusstvo resheniya probem / pod red. E. K. Maslovskogo*. М. : Mir, 1982.
2. Vudok M., Frensis D. *Raskreposhchenny menedzher. Dlya rukovoditelya – praktika*. М. : Delo, 1991.
3. Gel'fman E. G. *Matematika. 5 klass. Rabochaya tetral' «Natural'nye chisla»*. М. : BINOM, 2014.
4. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya*. М. : INTOR, 1996.
5. Dmitriev V. A. *TRIZ-obrazovanie – chto eto takoe // Vestnik TGPU. 2004. № 5 (42). S. 7-10.*
6. Eremishin O. *Aforizmy. Zolotoy fond mudrosti*. М. : Prosveshchenie, 2006.
7. Larichev O. P. *Nauka i iskusstvo prinyatiya resheniy*. М. : Nauka, 1979.
8. Lipatnikova I. G. *Sozdanie individual'noy obrazovatel'noy traektorii kak odin iz sposobov obucheniya studentov priemam prinyatiya resheniy // Fundamental'nye issledovaniya. 2009. №5. S. 108-110.*
9. Lipatnikova I. G., Parshina T. Yu. *Formirovanie kognitivnoy kompetentnosti v protsesse obucheniya studentov pedagogicheskikh vuzov elementarnoy matematike // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. №1. 2012. S. 1-9.*
10. Lipatnikova I. G. *Fundamental'nost' sodержaniya matematicheskogo obrazovaniya kak osnova dlya formirovaniya inzhenernogo myshleniya uchashchikhsya // Formirovanie inzhenernogo myshleniya v protsesse obucheniya : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ekaterinburg, 2015. S. 102-105.*
11. Polyantseva M. V. *Formirovanie samoregulyatsii uchebnoy deyatel'nosti shkol'nikov v protsesse obucheniya matematike : monografiya. Samara : Samarskiy filial GOU VPO MGPU, 2008.*
12. Saati T. *Prinyatie resheniy, metod analiza ierarkhiy*. М. : Radio i svyaz', 1993. URL: <http://www.pqm-online.com/assets/files/lib/saaty.pdf>.
13. Sorina G. V. *Prinyatie resheniy kak intellektual'naya deyatel'nost'*. М. : Kanon + Reabilitatsiya, 2009.
14. Ukaz «О комплексной программе «Уральская инженерная школа»». URL: <http://docs.cntd.ru/document/422448790>.
15. Utemov V. V. *Sovety – printsipy resheniya matematicheskikh zadach na osnove TRIZ // Kontsept: nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal ofitsial'nogo sayta evristicheskikh olimpiad «Sovenok» i «Proryv»*. URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2011/11302.htm>. – Gos. reg. El № FS 77-46214.
16. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya*. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/938>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев.

УДК 373.32:371.315:371.8  
ББК 4420.058.52+4420.243

ГСНТИ 14.01.11;14.15.01

Код ВАК 13.00.02

**Бормотова Анна Георгиевна,**

учитель математики, средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 50, Екатеринбург; 620050, г. Екатеринбург, ул. Минометчиков, д. 48; e-mail: bormotova68@e1.ru

**Мамалыга Раиса Федоровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра высшей математики, Уральский государственный педагогический университет; 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9, к. 21; e-mail: gcg45@mail.ru.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ И МЕТОДА  
ОБРАТНОЙ МОЗГОВОЙ АТАКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** внеклассная работа; инженерное мышление; уровни инженерного мышления; метод проектов; этапы проектной деятельности; прямая мозговая атака; обратная мозговая атака; модификация мозгового штурма.

**АННОТАЦИЯ.** В статье обобщается практический опыт по формированию инженерного мышления у учащихся 1-6 классов на занятиях математического кружка «СаМоКаТ» при Уральском государственном педагогическом университете. Статья посвящена проблеме мотивации школьников к выбору инженерных профессий. В ней уточнено и расширено понятие «инженерное мышление», определены уровни развития инженерного мышления по всем его компонентам. Авторы выделяют и обосновывают необходимость формирования инженерного мышления с младшего школьного возраста, в том числе и через систему дополнительного образования, которое при правильно организованном обучении обеспечит целостный подход к восприятию инженерных проблем, развитию креативного мышления, способности к командной работе. Основное внимание акцентируется на методе проектов и методе обратной мозговой атаки. Прделанная работа способствовала овладению необходимыми технологическими знаниями. Ребята получили опыт в постановке цели и решении задач, учились точно выражать свои мысли, аргументировать высказывания. У обучающихся формировалось умение анализировать состав, структуру, устройство и принцип работы технических объектов в измененных условиях, презентовать свои возможности и реализовывать результат деятельности, бесконфликтно решать проблемные ситуации. Можно сделать вывод о том, что в процессе работы был сформирован первый, а у отдельных учащихся – второй уровень всех компонент инженерного мышления.

**Bormotova Anna Georgievna,**

Teacher of Mathematics, Municipal Autonomous Educational Institution Comprehensive School with Profound Studying of Several Subjects № 50, Ekaterinburg.

**Mamalyga Raisa Fyodorovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Advanced Mathematics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**METHODICAL ASPECTS OF USING THE METHOD OF PROJECTS AND THE METHOD  
OF REVERSE BRAINSTORMING IN ENGINEERING THINKING FORMATION  
OF JUNIOR PUPILS WITHIN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES**

**KEYWORDS:** out-of-class work; engineering thinking; levels of engineering thinking; method of projects; stages of project activity; direct brainstorming; reverse brainstorming; brainstorming modification.

**ABSTRACT.** Practical experience of engineering thinking formation of junior pupils of 1-6 grades at the lessons of mathematical circle "SaMoKat" at the Ural State Pedagogical University is generalized. The article is devoted to the problem of motivation of pupils to choose engineering professions. The concept "engineering thinking" is defined and expanded, the levels of development of engineering thinking are determined in all its components. The authors allocate and prove the need for formation of engineering thinking beginning from junior school age, using the system of additional education which provides integrative approach to the understanding of engineering problems, development of creative thinking and abilities of team work. The main attention is focused on the method of projects and the method of the reverse brainstorming. The work promoted mastering of necessary technological knowledge of pupils. Children learnt to formulate the goal and to solve the tasks, to express their thoughts clearly and give arguments to prove their ideas. Pupils were trained to analyze the contents, structure, mechanisms and principles of work of some technical devices in the unusual conditions; they learnt to show their abilities and the result of their work and to avoid conflict while solving a problem. The conclusion is made that in the course of work the first level of the components of engineering thinking was formed, while some pupils reached the second level.

**В** настоящее время вопросы подготовки инженерных кадров обсуждаются

на правительственном уровне, являются предметом особого внимания первых лиц го-

сударства, не обделены они вниманием и на региональном уровне как во властных структурах, так и в научной среде. Анализ причин того, что начиная с 90-х годов прошлого столетия инженерия стала терять престиж для российской молодежи, и выработка мер по выходу из этой ситуации тесно связаны с улучшением благосостояния граждан страны. В этом контексте проблема мотивации школьников к выбору инженерных профессий «должна решаться через усиление профильного технологического обучения в школе, через развитие системы инженерных олимпиад, конкурсов, соревнований, развитие дополнительного образования технической направленности» [10]. Включенность учащихся уже начальных классов в этот процесс, в том числе и через систему дополнительного образования при правильно организованном обучении обеспечит целостный подход к восприятию инженерных проблем, развитию креативного мышления, способности к командной работе.

Инженерное мышление включает следующие компоненты: техническую, конструктивную, исследовательскую, экономическую [9]. Техническое мышление – умение анализировать состав, структуру, устройство и принцип работы технических объектов в измененных условиях; конструктивное мышление – построение определенной модели решения поставленной проблемы или задачи, под которой понимается умение сочетать теорию с практикой; исследователь-

ское мышление – определение новизны в задаче, умение сопоставить с известными классами задач, умение аргументировать свои действия, полученные результаты и делать выводы, умение работать в команде; экономическое мышление – рефлексия качества процесса и результата деятельности с позиций требований рынка (от инженеров требуются не только знания в своей области, но и умения презентовать свои возможности, а также реализовывать результат деятельности) [3]. Особое значение приобретает умение создавать изделия, не наносящие вред как самому человеку, так и окружающей его среде, наиболее яркие примеры экологических проблем и их решений можно привести в рамках освоения космического пространства (проблема – около 29000 объектов, размером больше 4 дюймов находятся на орбите Земли [5], решение – проект по вторичному использованию частей ракеты-носителя для будущих космических полетов). Поэтому в современных реалиях необходимо в инженерном мышлении выделять и экологическую компоненту. Экологическое мышление – умение минимизировать вредное влияние создаваемого продукта на окружающую среду [12].

На основе выделенных уровней формирования инженерного мышления в работе [7] была составлена таблица 1. В ней учтены возрастные особенности учащихся (1-6 классы) и представлены первые два уровня формирования инженерного мышления.

Таблица 1

### Уровни формирования инженерного мышления

Компоненты инженерного мышления	Проявления каждой компоненты инженерного мышления	
	Первый уровень	Второй уровень
Техническая	В полной мере не осознает важность знаний для личностного роста, попадает из одной крайности в другую, в необычной ситуации теряется, тяжело переключается на другие виды деятельности.	Осознает важность и необходимость знаний для личностного роста, в нестандартных ситуациях требуется помощь, медленно переключается на другие виды деятельности.
Конструктивная	Полное отсутствие оригинальных идей, необходима помощь в создании модели в конкретной области.	Умеет решать неординарные практические задачи при создании модели в конкретной области. Затрудняется в переносе этих умений в смежные области. Осознает это и просит помощи.
Исследовательская	Отсутствие упорства в ситуации состязательности, занимает позицию вынужденного лидера, полное отсутствие оригинальных идей.	Проявляет творческую инициативу в конкретной области.
Экономическая	Отсутствие упорства в ситуации состязательности, плохо контролирует свою деятельность. Видит, но не умеет преодолевать проблемно-конфликтные ситуации.	Адекватная ориентировка в ситуации конкуренции, стремление противопоставить конкурентам свою идею, хотя и не всегда реализуемую в полной мере.
Экологическая	Умение частично решать элементарные экологические проблемы взаимоотношения между личностью и окружающей средой.	Умеет решать элементарные экологические проблемы взаимоотношения между личностью и окружающей средой. Осознает необходимость решения проблемы взаимоотношения между ячейкой общества и окружающей средой.

В статье представлен опыт работы со школьниками 1-6 классов на внеурочных занятиях кружка «СаМоКаТ». В процессе формирования инженерного мышления у учащихся на занятиях активно использо-

вался метод проектов и модификация методов мозгового штурма.

В педагогической практике использование метода проектов может помочь целенаправленно решать задачи индивидуально

ориентированного образования. Разрабатывая и реализуя проекты, учащиеся развивают навыки мышления, экспериментирования, принятия решений, осваивают алгоритм инновационной творческой деятельности, учатся самостоятельно находить и анализировать информацию, получать и применять знания по различным отраслям, восполнять пробелы, приобретают опыт самостоятельной работы и работы в группах [4; 11].

Приведем пример проекта, целью которого являлось создание оригамной модели технического объекта – здания Екатеринбургского цирка.

На *проектировочном* этапе работы над оригамной моделью цирка группа школьников изучала архитектурные особенности здания. Для этого учащиеся оперировали материалом, взятым из Интернета, результатами исследования строения на местности. Собранную информацию проектная группа использовала для анализа строения цирка и создания его модели на бумаге, что способствовало формированию первого уровня конструктивной компоненты мышления. Некоторые школьники решили узнать историю здания цирка, особенности архитектурного стиля, обосновывая свою инициативу тем, что в дальнейшем это поможет более глубокому анализу строения, тем самым показывая, что обладают вторым уровнем исследовательской компоненты.

*Этап реализации* проекта состоял в создании учащимися бумажной модели здания цирка. На этом этапе были рассмотрены следующие вопросы: из каких геометрических тел состоит здание цирка, сколько в нем параллелепипедов, цилиндров. Знания о геометрических телах, необходимых для анализа строения здания цирка, учащиеся получили на занятиях по предмету «Наглядная геометрия» в школе и в кружке «СаМоКаТ» при изучении темы «Геометрические тела». Различные вариации ответов на эти вопросы стимулируют формирование технической компоненты. Проведя мини-исследование, проектная группа пришла к мнению, что возможно несколько вариантов разбиений этого строения на геометрические тела. В дальнейшем при изучении схем создания оригамных моделей школьники сделали аналогичный вывод относительно комбинаций бумажных фигур. Перебор комбинаций оригамных моделей и выбор нужной техники оригами для создания той или иной части конструкции способствуют формированию второго уровня исследовательской компоненты мышления.

На отдельном занятии рассматривались вопросы выбора одного из предложенных вариантов оригамных моделей цирка.

Один из частных вопросов этого обсуждения свелся к рассмотрению создания оригамной модели с точки зрения экономии бумаги или временных затрат, что несомненно стимулировало формирование второго уровня экономической компоненты мышления.

В дальнейшем был поднят вопрос о вторичном использовании обрезков бумаги. В результате обсуждения учащиеся решили, что наиболее крупные остатки отложат для изготовления модулей, остальные соберут как макулатуру, проявив тем самым умение решать элементарные экологические проблемы взаимоотношения между собой, участниками проекта и окружающей средой. Завершением данного этапа являлось создание бумажной модели здания цирка в техниках модульного и классического оригами.

На *аналитическом этапе* проектная группа проводила контроль своей деятельности, что соответствует первому уровню экономической компоненты мышления. Члены группы выяснили, что количество используемой и планируемой бумаги не совпадает, потому что в работе случался брак. Также в процессе создания были заменены некоторые предполагаемые оригамные детали другими в связи с неустойчивостью конструкции.

Проделанная обучающимися работа способствовала овладению некоторых технологических знаний, связанных как с применением различных техник оригами, так и некоторых других (например, центр тяжести, устойчивость изделия), то есть формировалась техническая компонента мышления. Каждый член проектной группы при создании оригамной модели получил опыт в постановке цели и решении задач. Школьники на каждом этапе работы над проектом пытались отстаивать свою позицию, аргументировать и презентовать свои идеи. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в процессе работы у обучаемых был сформирован первый, а у отдельных учащихся – второй уровень всех компонент инженерного мышления.

В настоящее время в нашей стране возобновился интерес к методике проведения мозгового штурма и к возможности применения модификаций мозгового штурма для генерирования новых идей. Основные исследования по применению методов прямой и обратной мозговой атаки во взрослых и студенческих коллективах проводились уже в 50-70 гг. прошлого века как зарубежными, так и отечественными специалистами [6]. В современной научно-методической литературе нет обоснованной методики применения обратной мозговой атаки в

детских коллективах. Авторы статьи поделятся своим опытом использования метода обратной мозговой атаки (МОМА) у младших школьников на занятиях кружка «Са-МоКаТ» при создании улучшенного коллажа «Симметрия музыки», выполненного в смешанной технике (оригами, квиллинг, бумагопластика).

На специальном теоретическом занятии по использованию данного метода было проведено обсуждение: когда, для чего, зачем используется этот метод, какие решаются задачи с помощью него, на кого или на что они направлены, каков состав участников, какие роли каждый из них выполняет, каковы основные правила проведения. Также теоретическая подготовка обучающихся методу включала рассуждение о возможностях подсознания, спонтанном высказывании, обсуждалась возможность «обрушения» ничем не оправданной критики [14]. Мы убедились в необходимости такого занятия – занятия знакомства с методом. На следующем занятии работа начиналась с предъявления задачи, сформулированной в самом общем виде руководителем студии: «Создать коллаж, в котором гармонично сочетались бы искусство и математика, то есть с учетом пройденной темы «Симметрия, оси и центры симметрии». На этом этапе формировалась творческая группа, в которую были включены 6 студийцев (школьники 1-6 класс), два студента математического факультета и один студент исторического, являющиеся авторами первоначального коллажа, руководитель студии, два учителя математики и человек со стороны – пенсионер.

Руководителем студии был представлен ведущий, который, управляя сеансом МОМА, подробнее раскрыл поставленную задачу, обратил внимание на то, что работа отчетная. Далее напомнил основные правила для участников сеанса.

1. Установленный лимит времени – 1-2 минуты.

2. Запрещена критика предложенных высказываний.

3. Приветствуется непринужденная обстановка (чаепитие, легкая музыка).

После этого творческой группе был предъявлен коллективный коллаж, который являлся итоговой работой по изучению техники квиллинга для подготовительной группы и итоговой по изучению техники оригами для младшей группы. Содержание коллажа строилось на материале: музыкальные инструменты, оси и центры симметрии.

Ведущий поставил перед творческой группой следующие вопросы.

1. Насколько гармонично связаны между собой математика и искусство?

1. Какие недостатки (трудности, проблемы) как авторы работы вы можете назвать при изготовлении данного коллажа (обращение к авторам работы)?

2. Что вам хочется изменить, в частности, в композиции или в цветовом решении (обращение к авторам работы)?

После эмоционального призыва, ведущего «Мы одна команда! Готовы? Начали!» был включен диктофон и легкая музыка. Приведем примеры критических суждений о коллаже. Кира: «Бледность». Евгений: «Скрипка». Ильшат: «Центр полотна». Ангелина: «Три подобия». Матвей: «Пестро». Яна: «Линии».

После того как каждый из участников произнес фразу, которая возникла у него в сознании, ведущий предоставил возможность каждому участнику сеанса аргументировать свое критическое предложение.

Кира: «На мой взгляд, коллаж слишком бледный, так как в моем представлении краски должны быть более интенсивного цвета».

Евгений: «Мой любимый инструмент – скрипка, я хочу, чтобы скрипка была в центре коллажа».

Ильшат: «Я считаю, что в центре должно быть дерево – из него делают все музыкальные инструменты».

Ангелина: «Я научилась находить подобные фигуры, в мире много подобных фигур, и на коллаже они тоже должны быть».

Матвей: «Очень много цветов и мелких деталей – устают глаза, не могу конкретно сконцентрировать внимание на этом коллаже».

Яна: «Не нравится, когда есть четкие линии, так как это нарушает композицию всей работы».

После выступления всех участников (12 выступлений) ведущий проанализировал выдвинутые высказывания участников, в частности, отметив повторяющиеся и взаимоисключающиеся.

Через неделю была проведена повторная ОМА относительно нового эскиза коллажа, при создании которого авторами были учтены выявленные на предыдущем сеансе недостатки. После двойной обратной мозговой атаки был разработан достаточно эффективный эскиз третьего варианта коллажа.

В условиях применения метода обратной мозговой атаки воспитанники студии демонстрировали элементы первого и второго уровня как технической, так и конструктивной компоненты инженерного мышления. Это проявлялось во владении необ-



ходимым минимумом информационно-технологических знаний, но при этом ребята в полной мере не осознавали важность этих знаний для профессионального роста, в нестандартных ситуациях требовалась помощь, медленно происходило переключение на другие виды деятельности.

Наиболее полно МОМА влияет на развитие исследовательского мышления. Обучаемые (школьники 1-6 класса) на первом этапе демонстрировали в своей работе начальный уровень исследовательской компетенции, который характеризуется отсутствием оригинальных идей, вынужденным лидерством, неумением сопоставить свои выводы с аргументами, отсутствием упорства в соперничестве. При повторном проведении штурма участники были более логичны, перебирались различные варианты ответов, ребята пытались анализировать свои замечания, приводили сравнения, использовали элементы анализа в своих критических высказываниях, у некоторых наблюдалось стремление к лидерству, проявление своей инициативы, ответы на вопросы были развернуты, наблюдалась способность к рефлексии. Все это соответствует уже второму уровню исследовательского мышления.

Экономическая и экологическая компоненты инженерного мышления проявлялись на первом уровне. Здесь стоит сказать о том, что высказать критическое замечание дипломатично в присутствии автора изделия в данном возрасте (1-6 класс) редко

кому удается. И сами авторы изделия очень болезненно относятся к критике. На первых этапах освоения МОМА целесообразно сеанс проводить в отсутствие авторов. Ребятам приходится учить не только видеть, но и преодолевать проблемно-конфликтные ситуации, под которыми понимается межличностный конфликт, содержащий противоречие, не имеющее однозначного решения, между целью и возможностью ее осуществления. Характеризуется взаимодействием субъектов и окружения, а также психическим состоянием личности [1]. Разрешение проблемно-конфликтной ситуации приводит к осознанию того, что собственных знаний недостаточно и необходимо их восполнить, чтобы решить поставленную изобретательскую задачу. В нашей работе мы много уделяли времени МОМА, так как использование именно этого метода позволяет наиболее эффективно учить ребят успешно преодолевать проблемно-конфликтную ситуацию.

Таким образом, использование метода обратной мозговой атаки ведет к преобразованию идеи, к умению анализировать состав, структуру, устройство и принцип работы технических объектов в измененных условиях, к способности рефлексировать, точно выражать свои мысли, аргументировать высказывания, к умению презентовать свои возможности и реализовывать результат деятельности, бесконфликтно решать проблемные ситуации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Геворкян С. Р. Проблемно-конфликтные ситуации и экзистенциальная рефлексия личности // Интеграция образования. 2005. №1/2. С. 143-146.
2. Гладкова А. П. Процесс формирования исследовательских умений младших школьников во внеурочной деятельности // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. №4. С. 91-94.
3. Дума Е. А. и др. Уровни сформированности инженерного мышления // Успехи современного естествознания. 2013. №10. С. 143-144.
4. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для вузов. М. : Академия, 2005.
5. Космический мусор – проблема, которую нужно решать. URL: <http://space-x.ru/kosmicheskij-musor-problema-kotoruyu-nuzhno-reshat/2013/04/20/>.
6. Лерер Й. Групповое мышление. Миф о мозговом штурме // Проблемы управления в социальных системах. 2013. Т5. №8. С. 105-114
7. Мамалыга Р. Ф., Тверская Н. А., Бормотова А. Г. Формирование инженерного мышления у учащихся 5-6 классов с помощью оригами в рамках внеклассной деятельности // Формирование инженерного мышления в процессе обучения : мат-лы междунар. науч.-практ. конф., 7-8 апр. 2015 г. Екатеринбург / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. Т. Н. Шамало. Екатеринбург, 2015.
8. Михайлов В. А., Гарев П. М., Утемов В. В. Научное творчество: методы конструирования новых идей : учеб. пособие. Киров : ЦИТО, 2014.
9. Мустафина Д. А., Ребро И. В., Рахманкулова Г. А. Негативное влияние формализма в знаниях студентов при формировании инженерного мышления // Инженерное образование. 2011. №7. С. 10-15
10. Проект Концепции комплексной государственной программы «Инженерная школа Урала» на 2015-2020 гг. URL: <http://docs.likenul.com/docs/index-2147.html>.
11. Розин В. М. Эволюция инженерной и проектной деятельности и мысли. Инженерия: становление, развитие, типология. СПб. : ЛЕНАРД, 2013.
12. Сазонова З. С., Чечеткина Н. В. Развитие инженерного мышления – основа повышения качества образования : учеб. пособие. М. : МАДИ (ГТУ), 2007.
13. Утемов В. В., Зиновкина М. М., Горев П. М. Педагогика креативности: Прикладной курс научного творчества : учеб. пособие. Киров : Межрегиональный ЦИТО, 2013.

14. Штанько Е. С. Мозговой штурм как один из наиболее эффективных методов интерактивного обучения // Сб. конф. НИЦ Социосфера. 2013. №25. С. 110-114.

#### REFERENCES

1. Gevorkyan S. R. Problemno-konfliktnye situatsii i ekzistentsial'naya refleksiya lichnosti // Integratsiya obrazovaniya. 2005. №1/2. S. 143-146.
2. Gladkova A. P. Protsess formirovaniya issledovatel'skikh umeniy mladshikh shkol'nikov vo vneurochnoy deyatel'nosti // Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'. 2012. №4. S. 91-94.
3. Duma E. A. i dr. Urovni sformirovannosti inzhenernogo myshleniya // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. 2013. №10. S. 143-144.
4. Kolesnikova I. A., Gorchakova-Sibirskaya M. P. Pedagogicheskoe proektirovanie : ucheb. posobie dlya vuzov. M. : Akademiya, 2005.
5. Kosmicheskij musor – problema, kotoruyu nuzhno reshat'. URL: <http://space-x.ru/kosmicheskij-musor-problema-kotoruyu-nuzhno-reshat/2013/04/20/>.
6. Lerer Y. Gruppovoe myshlenie. Mif o mozgovom shturme // Problemy upravleniya v sotsial'nykh sistemakh. 2013. T5. №8. S. 105-114
7. Mamalyga R. F., Tverskaya N. A., Bormotova A. G. Formirovanie inzhenernogo myshleniya u uchashchikhsya 5-6 klassov s pomoshch'yu origami v ramkakh vneklassnoy deyatel'nosti // Formirovanie inzhenernogo myshleniya v protsesse obucheniya : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 7-8 apr. 2015 g. Ekaterinburg / Ural. gos. ped. un-t; otv. red. T. N. Shamalo. Ekaterinburg, 2015.
8. Mikhaylov V. A., Garev P. M., Utemov V. V. Nauchnoe tvorchestvo: metody konstruirovaniya novykh idey : ucheb. posobie. Kirov : TsITO, 2014.
9. Mustafina D. A., Rebro I. V., Rakhmankulova G. A. Negativnoe vliyanie formalizma v znaniyakh studentov pri formirovanii inzhenernogo myshleniya // Inzhenernoe obrazovanie. 2011. №7. S. 10-15
10. Proekt Kontseptsii kompleksnoy gosudarstvennoy programmy «Inzhenernaya shkola Urala» na 2015-2020 gg. URL: <http://docs.likenu.com/docs/index-2147.html>.
11. Rozin V. M. Evolyutsiya inzhenernoy i proektnoy deyatel'nosti i mysli. Inzheneriya: stanovlenie, razvitie, tipologiya. SPb. : LENARD, 2013.
12. Sazonova Z. S., Chechetkina N. V. Razvitie inzhenernogo myshleniya – osnova povysheniya kachestva obrazovaniya : ucheb. posobie. M. : MADI (GTU), 2007.
13. Utemov V. V., Zinovkina M. M., Gorev P. M. Pedagogika kreativnosti: Prikladnoy kurs nauchnogo tvorchestva : ucheb. posobie. Kirov : Mezhtsemental'nyy TsITO, 2013.
14. Shtan'ko E. S. Mozgovoy shturm kak odin iz naibolee effektivnykh metodov interaktivnogo obucheniya // Sb. konf. NITs Sotsiosfera. 2013. №25. S. 110-114.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев.

УДК 372.850:378.147:50  
ББК Ч426.20-24+Бр

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

**Ванюкова Татьяна Владимировна,**

директор, Научно-образовательный фенологический центр, Географо-биологический факультет, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: vanukova\_tv@mail.ru

**Зуев Петр Владимирович,**

доктор педагогических наук, директор, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: zuew@yandex.ru

**Янцер Оксана Васильевна,**

кандидат географических наук, доцент, Географо-биологический факультет, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: ksenia\_yantser@bk.ru

**СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ  
ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ УРГПУ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образование; естественно-научное образование; перспективы развития образования; УрГПУ.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются проблемы современного естественно-научного образования в школе и вузе на примере УрГПУ. По сей день остаются актуальными формирование современной естественно-научной картины мира и научного мировоззрения, а также соотношение гуманитарного и естественно-научного направлений в вузовском педагогическом образовании. Среди направлений развития естественно-научного образования в УрГПУ можно выделить следующие, охватывающие ключевые модули организации и образовательного процесса: нормативно-правовое и квалификационное обеспечение, содержание образования, технологии, материально-техническое обеспечение. Развитие современных естественных наук является фактором социально-экономического развития общества. Их роль в развитии и становлении личности трудно переоценить: знание и понимание современной естественно-научной картины мира лежат в основе понимания глобальных проблем человечества и путей их решения. Основой развития естественно-научного образования в школе и вузе должны стать компетентностный подход и практико-ориентированные образовательные технологии, позволяющие учитывать личностные и профессиональные аспекты деятельности школьника и студента.

**Vanyukova Tatiana Vladimirovna,**

Director, Scientific Educational Phenological Centre, Faculty of Geography and Biology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**Zuev Pyotr Vldimirovich,**

Doctor of Pedagogy, Director of the Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**Yantser Oksana Vasilievna,**

Candidate of Geography, Associate Professor, Faculty of Geography and Biology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**CURRENT STATE AND PROSPECTS OF NATURAL SCIENCES EDUCATION  
AT SCHOOL AND UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE OF USPU)**

**KEYWORDS:** education; natural sciences education; the prospects for the development of education; USPU.

**ABSTRACT.** The article deals with the problems of modern Natural Sciences education in schools and universities on the example of the USPU. Formation of the modern natural scientific picture of the world and the scientific worldview remains relevant, as well as the ratio of the Humanities and natural sciences in higher pedagogical education. Among the trends in Natural Sciences education in the USPU we may single out the following: legal and qualified means, the content of education, technologies and material and technical means. The development of the modern Natural Sciences is the factor of the social and economic development of the society. The role of Natural Sciences in the development and achievement of personhood is difficult to overestimate: the knowledge and understanding of the modern natural scientific picture of the world are in the basis of understanding the global problems of the mankind and the ways of their solution. The basis for the development of Natural Sciences education at school and at the university should be competence-based approach and practice-oriented educational technologies, which allow to take into account personal and professional aspects of the student's activity.

Развитие современного отечественного образования характеризуется как нелинейное, причиной чего являются социально-экономические преобразования в стране [3]. Противоречия между требованиями общества и системой образования

проявляются наиболее остро при изучении дисциплин естественно-научного цикла. Н. А. Васильева [1] на основе теоретического анализа педагогической литературы уточнила понятие естественно-научного образования, определив его как «целенаправ-

ленный процесс и результат формирования у человека системы естественно-научных знаний, умений, навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентаций и отношений.

Ряд исследователей отмечают в своих работах тенденцию к гуманитаризации школьного естественно-научного образования на основе междисциплинарного синтеза естественно-научного и гуманитарного знаний и введения обобщающего интегрированного курса. Такая «Новая концепция естественно-научного образования» разработана Челябинской школой ученых-методистов – физиков под руководством академика РАО А. В. Усовой [5]. В рамках этого направления изучение школьных естественно-научных предметов завершается основной школой, а в 10-11 классах должен преподаваться интегрированный курс «Естествознание». В высших учебных заведениях проблема может быть решена за счет учебной дисциплины «Естествознание». Кроме того, существует необходимость разработки и внедрения экологической составляющей школьных естественно-научных дисциплин в связи с тем, что в учебных планах общеобразовательных организаций нет отдельного предмета «Экология». Ряд вопросов экологического характера рассматривается в географии, биологии, химии, основах безопасности жизнедеятельности и органично встраивается в их основное содержание. Однако результаты исследований М. Т. Рахматуллина [3] показали, что вопросы экологии ограничиваются знаниями тех предметов, в рамках которых они рассматриваются. При изучении школьных естественно-научных дисциплин формируется, как правило, картина мира (географическая, физическая, химическая, биологическая и т. д.), присущая каждой науке.

При этом сохраняется важнейшая роль изучения предметов естественно-научного цикла в формировании мировоззрения учащихся, научной картины мира, в их экологическом воспитании. В условиях реформы школы возникает настоятельная необходимость определить возможные пути совершенствования естественно-научного образования с учетом требований дня и достижений науки за последние десятилетия.

В международной практике и в науке под содержанием образования понимается весь опыт деятельности ученика, за формирование которого ответственна школа. В содержании образования выделяют 4 компонента:

- 1) систему знаний и представлений;
- 2) систему разнообразных универсальных и специализированных умений;
- 3) опыт творческой деятельности;

4) эмоционально-ценностный компонент.

Результаты международных исследований естественно-научной подготовки школьников PISA, TIMSS с 1995 по 2007 гг. говорят о хороших предметных знаниях наших обучающихся, а способность применять за пределами учебных ситуаций в условиях неопределенности у российских школьников проявляется на низком уровне. Эти факты указывают на недостатки в области методологической подготовки обучающихся российских школ.

Основные ошибки, которые допускают обучающиеся, это:

- непонимание различия степени достоверности категорий научной информации фактов, гипотез, моделей, теоретических выводов, экспериментов;
- отсутствие навыков мыслить моделями;
- неспособность отличать научные знания от ненаучной информации;
- непонимание соотношения между знанием и истиной;
- неспособность идентифицировать наблюдаемые явления с изучаемыми законами;
- неумение применять полученные научные знания в незнакомой ситуации.

Данная проблема не нова, но в последнее время она серьезно обострилась.

Академик Г. С. Ландсберг писал, что учащиеся плохо ориентируются в том, что положено в основу определения, что является результатом опыта, что надо рассматривать как теоретическое обобщение этих опытов.

Причины недостатков, на наш взгляд, можно разделить на внешние и внутренние. К *внешним* относится переоценка ценностей широкими слоями населения. Процветает прагматизм, доходящий до криминала. Учитель, выполняя социальный заказ, натаскивает учащихся для поступления в вуз. К *внутренним* причинам относится прежде всего недостаточная подготовка учителей для работы в соответствии с возросшими требованиями к результатам освоения ФГОС обучающимися. В особенности это касается обучения физике, которое должно проводиться на основе демонстрационного и лабораторного эксперимента. Еще в XIX в. Д. И. Писарев утверждал, что без физики нельзя взяться за химию, без физики и химии нет возможности приступить к физиологии животных и растений, разумное и плодотворное изучение природы возможно только при соблюдении самой строгой последовательности. Это положение вытекает из логики и методологии развития естественных наук, на что обращал в свое время внимание М. В. Келдыш. Он подчеркивал,

что химия не может успешно развиваться без опоры на достижения физики, а биология – без опоры на данные физики и химии.

Анализ результатов ЕГЭ указывает на необходимость организации опыта деятельности обучающихся в следующих направлениях:

- опыт самостоятельной познавательной деятельности учащихся на основе научного метода познания,
- опыт изучения явлений природы и техники на основе научных методов исследования,
- опыт теоретических и лабораторных исследований явлений природы и техники в сферах, наиболее актуальных для личности, государства и человечества,
- опыт идентификации, распознавания необходимых знаний для решения возникающих проблем,
- опыт творческой деятельности в сфере изучаемой науки и техники.

Анализ состояния естественно-научного образования в современной школе позволяет выделить основные направления его совершенствования как в общеобразовательной, так и в высшей школе. Этот подход наиболее актуален для педагогических вузов, которые готовят учителей для школ из тех школьников, которые впитали в себя специфику естественно-научного образования, реализуемого в образовательной организации. Основные векторы совершенствования школьного естественно-научного образования связаны с усилением:

- 1) методологической направленности естественно-научного образования;
- 2) эмпирической составляющей обучения естественным наукам;
- 3) логики изучения естественных наук и их содержанием.

В вузах по большей части изучение естественных наук происходит либо при освоении основных профессиональных образовательных программ (далее – ОПОП) с соответствующим профилем, либо представлено весьма ограниченно и фрагментарно. Анализ содержания ОПОП Уральского государственного педагогического университета показал, что ОПОП с профилями, которые включают названия с естественно-научным направлением, немногочисленны. В рамках направления «Педагогическое образование» осуществляется подготовка по профилям «Биология», «География», «Безопасность жизнедеятельности», «Экология», «Физика». Также в УрГПУ представлены профили, в которых в различной степени реализуются дисциплины естественно-научного цикла: так, в направлении «Педагогическое образование» в соответствии с ФГОС ВО в базовый модуль

учебного плана введена дисциплина «Естественно-научная картина мира» [2]. В силу различных причин не представлены естественные дисциплины в образовательных программах по лингвистике, социологии, социальной работе, народной художественной культуре, менеджменту.

Кроме бакалавриата, естественно-научное направление реализуется в образовательных программах магистратуры по направлению «Педагогическое образование». Имеется несколько выпусков по программам «Географическое образование», «Биологическое образование», «Технологии профильного биологического образования», «Экологическое образование». На настоящий момент осуществляется подготовка студентов по программам «Инновационные процессы в географическом и биологическом образовании» и «Физическое образование».

Естественно-научное образование в УрГПУ осуществляется в четырех подразделениях: Институте физики, экономики и технологии, Географо-биологическом факультете, Факультете безопасности жизнедеятельности, Институте педагогики и психологии детства – на соответствующих кафедрах. Профессорско-преподавательский состав кафедр имеет высокий научный потенциал: за последние 10 лет по естественным наукам защищено 17 кандидатских и 4 докторских диссертации, причем все – выпускники УрГПУ разных лет. Среди преподавателей – лауреаты премии Президента РФ профессора В. Г. Капустин и И. Н. Корнев, лауреат Премии Губернатора Свердловской области – О. Л. Орлов, лучшие преподаватели – П. С. Попель, В. Е. Сидоров, Л. Д. Сон, профессора года – Б. М. Игошев, В. Е. Сидоров. Именно они создали и поддерживают работу специализированной лаборатории – научно-образовательный центр «Расплав», а также Научно-образовательного фенологического центра – молодая структура географо-биологического факультета (действует с сентября 2013 г.), сотрудниками которой разрабатывается теория и методика фенологических исследований в целях изучения изменений климатических условий Урала.

Контингент студентов по естественно-научным направлениям на 2015-2016 учебный год на дневном отделении в совокупности – чуть более 200 человек. Ежегодное исследование их остаточных знаний по естественным дисциплинам (общее землеведение, геология, химия, зоология, ботаника, физика) показывают качественное усвоение основных дидактических единиц. Результаты государственного междисциплинарного экзамена все оценки положительные, в

среднем 20-30 % отличных, от 20 до 80 % оценок «хорошо».

Многолетние результаты тестирования ФЭПО по дисциплине «Естественно-науч-

ная картина мира» позволяют выявить положительную динамику освоения основных дидактических единиц. В таблице 1 приведены результаты за 2012-2016 гг.

Таблица 1

**Результаты тестирования по дисциплине  
«Естественно-научная картина мира»**

Студенты 2 курса	2012-2013 гг.		2013-2014 гг.		2014-2015 гг.		2015-2016 гг.	
	3 уровень	4 уровень	3 уровень	4 уровень	3 уровень	4 уровень	3 уровень	4 уровень
ИФКиМК	22,0%	9,8%	29,1%	25,6%	59,8%	15,9%	38,0%	51,0%
ИФЭиТ	57,1%	17,9%	52,0%	38,0%	40,0%	52,0%		
ИИиФ	50,0%	25,0%	20,0%	80,0%	62,5%	25,0%	57,0%	36,0%
ГБФ	28,0%	32,0%					50,0%	50,0%
ИИЯ	24,4%	6,7%	36,9%	19,4%	65,6%	9,2%	36,0%	53,0%
ИПиПД	31,6%	0,0%	42,0%	30,0%	30,9%	54,5%	23,0%	72,0%
ИФК	17,2%	3,4%	39,0%	42,0%	22,0%	6,0%	58,0%	10,0%
ИПс	44,0%	12,0%	57,1%	14,3%	14,3%	81,0%	19,0%	67,0%
Социология					38,1%	19,0%	46,0%	42,0%
ИСОбр			47,6%	9,5%	42,0%	25,0%		

*Примечание: 3 уровень – студент продемонстрировал глубокие прочные знания и развитые практические умения и навыки, может сравнивать, оценивать и выбирать методы решения заданий, работать целенаправленно, используя связанные между собой формы представления информации; 4 уровень – студент способен обобщать и оценивать информацию, полученную на основе исследования нестандартной ситуации, использовать сведения из различных источников, успешно соотнося их с предложенной ситуацией.*

Среди студентов – стипендиаты Губернатора Свердловской области А. Ибатуллин, А. Орехова, П. Медведева, Н. Аракелян, Н. Каркавин, Б. Русинов и стипендиат Правительства РФ Т. Е. Оберюхтина. О необходимости подготовки кадров в области естественных наук говорят результаты исследования востребованности выпускников по данным службы трудоустройства УрГПУ в Свердловской области: ежегодно растет спрос работодателей на учителей физики, биологии, географии, химии.

О качестве подготовки выпускников можно судить по отсутствию рекламаций и позитивные отзывы со стороны работодателей, а также конкурс среди абитуриентов при поступлении в магистратуру.

Развитие естественно-научного образования связано как с внешними проблемами, которые обусловлены общим социально-экономическим и политическим положением в стране, так и с внутренними, возникающими при наполнении содержания, выборе средств, методов и форм. Среди внешних проблем можно отметить увеличение разрыва между уровнем естественно-научного образования и достижениями в развитии естественных наук, отсутствие или малое количество точек соприкосновения между естественно-научным и гуманитарным образованием в школе и вузе, что препятствует дальнейшему сближению этих направлений и, в целом, ведет к снижению фундаментальности образования [4]. Внутренние проблемы определены региональными особенностями образования в целом. Среди них важнейшими являются низкое качество естественно-научной подготовки выпускников средних учебных заведений, отсутствие мо-

тивации студентов-гуманитариев к изучению естественно-научных дисциплин, малое количество часов, выделенных на изучение естественно-научных дисциплин, несоответствие состояния учебно-информационного обеспечения современным требованиям, старение лабораторной базы кафедр, реализующих цикл естественно-научных дисциплин, отсутствие единой концепции естественно-научного образования между осуществляющими его кафедрами.

Развитие естественно-научного образования в современных условиях требует решения следующих задач:

- обеспечение соответствия между современными достижениями естественных наук, их содержанием и научным потенциалом преподавателей естественно-научных дисциплин;
- интеграция содержания учебных дисциплин, объединение усилий преподавателей естественных наук через осуществление совместных научных исследований на базе единых ресурсных центров, проектов, командную работу;
- обновление инфраструктуры естественно-научного образования – создание научных комплексных ресурсных центров, лабораторий, внедрение IT-технологий, применение новых поколений познавательных ресурсов [4].

Среди направлений развития естественно-научного образования в УрГПУ можно выделить следующие, охватывающие ключевые модули организации и образовательного процесса.

*Нормативно-правовое и квалификационное обеспечение – обновление системы*

повышения квалификации педагогов и преподавателей естественно-научных дисциплин на всех уровнях образования начиная с дошкольного.

*Содержание образования:*

- установление соответствия между современными достижениями естественных наук и содержанием образования, в том числе для профильных классов;
- корреляция ФГОС 2-го поколения для общеобразовательных организаций с ФГОС 3-го и 4-го поколения для вузов;
- разработка учебников, учебных пособий, учебно-методических комплексов нового типа по естественно-научным дисциплинам;
- разработка и реализация программ дополнительного образования для детей.

*Технологии:*

- внедрение современных практико-ориентированных технологий обучения, исследовательской и проектной деятельности на базе обновленной инфраструктуры Ур-ГПУ, а также с использованием ресурсов лабораторий, музеев, образовательных центров, особо охраняемых природных территорий, обсерваторий Екатеринбурга и Свердловской области;
- разработка новых средств оценивания достижений и образовательных результатов обучающихся;

- усовершенствование системы самостоятельной работы студентов, предполагающее конструирование образовательной среды.

*Материально-техническое обеспечение:*

- создание нового качества материально-технической базы для естественно-научного образования, в том числе посредством интеграции имеющихся ресурсов;
- открытие комплексных ресурсных центров для профильной школы и вузов, на базе которых будет осуществляться сетевое взаимодействие школьников, студентов, учителей и преподавателей естественно-научных дисциплин.

Развитие современных естественных наук является фактором социального экономического развития общества. Их роль в развитии и становлении личности трудно переоценить: знание и понимание современной естественно-научной картины мира лежат в основе понимания глобальных проблем человечества и путей их решения. Основой развития естественно-научного образования в школе и вузе должны стать компетентный подход и практико-ориентированные образовательные технологии, позволяющие учитывать личностные и профессиональные аспекты деятельности школьника и студента.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Васильева Н. А. Становление естественно-научного образования в России в XVIII – первой половине XIX вв. (до реформ 60-х гг.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Тагил, 2008.
2. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) : приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 г. № 1426. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/7995>.
3. Рахматуллин М. Т. Современное естественно-научное образование и перспектива его развития // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 1-6.
4. Старостина С. Е. Естественно-научное образование как фактор экономического развития общества и становления современной личности // Фундаментальные исследования. 2011. №8-1. С. 56-60.
5. Усова А. В. Новая концепция естественно-научного образования и педагогические условия ее реализации. Челябинск : ЧГПУ, 2005.

**REFERENCES**

1. Vasil'eva N. A. Stanovlenie estestvenno-nauchnogo obrazovaniya v Rossii v KhVIII – pervoy polovine KhIX vv. (do reform 60-kh gg.) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Nizhniy Tagil, 2008.
2. Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» (uroven' bakalavriata) : prikaz Minobrnauki Rossii ot 04.12.2015 g. № 1426. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/7995>.
3. Rakhmatullin M. T. Sovremennoe estestvenno-nauchnoe obrazovanie i perspektiva ego razvitiya // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. № 1. S. 1-6.
4. Starostina S. E. Estestvenno-nauchnoe obrazovanie kak faktor ekonomicheskogo razvitiya obshchestva i stanovleniya sovremennoy lichnosti // Fundamental'nye issledovaniya. 2011. №8-1. S. 56-60.
5. Usova A. V. Novaya kontseptsiya estestvenno-nauchnogo obrazovaniya i pedagogicheskie usloviya ee realizatsii. Chelyabinsk : ChGPU, 2005.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев.

**Выборова Наталья Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физико-математического и информационно-технологического образования, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, д. 3; e-mail: fmf-shgpi@mail.ru

**Пермякова Марина Юрьевна,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра физико-математического и информационно-технологического образования, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, д. 3; e-mail: permakova\_marina@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ  
КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** физико-математическая подготовка студентов; функционально-графическая грамотность; графические задачи; профессиональная подготовка инженеров.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассмотрен вопрос естественно-научной подготовки студентов, которая обеспечивает базу для овладения будущими специалистами основами технических наук. Эта составляющая в подготовке инженера представлена курсами математики, информатики, физики, химии. В статье подчеркивается важность межпредметных связей физики и математики для подготовки будущих инженеров, что особенно актуально при уменьшении объема часов, отводимых на изучение этих дисциплин. Авторами обоснован тот факт, что при изучении дисциплин профессионального образования большую роль играет функционально-графическая грамотность. Выделены дидактические и методические проблемы преподавания математических и естественно-научных дисциплин, приведено понятие функционально-графической грамотности, определены функционально-графические умения, владение которыми необходимо для качественной подготовки студентов технических специальностей. В заключении авторы подчеркивают, что одним из важнейших условий успешного освоения, быстрого внедрения и рационального использования новой техники является умение специалистов выполнять и читать чертежи, эскизы, схемы и другую техническую документацию. Это подтверждает огромную роль функционально-графической грамотности в профессиональной подготовке будущих инженеров, а формирование функционально-графической грамотности, осуществляемое в процессе обучения математике, является необходимым компонентом при изучении физики и в дальнейшей профессиональной деятельности.

**Vyborova Natalia Nikolaevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Physics, Mathematics and Information Technologies Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk.

**Permyakova Marina Yurievna,**

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer, Department of Physics, Mathematics and Information Technologies Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk.

**FORMATION OF FUNCTIONAL GRAPHIC LITERACY AS AN ESSENTIAL COMPONENT  
OF ENGINEERING STUDENTS PROFESSIONAL TRAINING**

**KEYWORDS:** physics and mathematical education; functional-graphic literacy; graphic tasks; professional training of engineers.

**ABSTRACT.** The article explains the importance of teaching the students Sciences, which is the basis for acquisition of engineering sciences skills. This component consists of Mathematics, Information Technologies, Physics and Chemistry. The article underlines the importance of inter-subject relations between Physics and Mathematics for training future engineers, which is especially urgent when the academic hours for the subjects are reduced. The authors prove that functional-graphic literacy plays an important role in studying professional subjects. Didactic and methodological problems of teaching Mathematics and Sciences are emphasized; the concept of "functional-graphic literacy" is defined; functional-graphic skills necessary for the high quality education of engineers are singled out. In conclusion the authors underline that one of the main conditions of successful mastering, quick implementation and efficient use of the new technology is the ability of the specialists to draw and read charts, schemes, graphics and other technical documents. This proves the great role of functional-graphic literacy in professional training of future engineers, while formation of functional-graphic literacy in the course of teaching Mathematics is a necessary component in learning Physics and later in professional activity.

**П**рофессиональная подготовка инженера в техническом вузе включает несколько составляющих: естественно-научную, гуманитарную, инженерную, про-

изводственно-практическую. Естественно-научная подготовка обеспечивает базу для овладения будущими специалистами основами технических наук. Эта составляющая в



подготовке инженера представлена курсами математики, информатики, физики, химии и др. [12; 13]. Они позволяют будущим специалистам усвоить основные закономерности возникновения и функционирования технического знания, осознать их роль в практической деятельности человека [7].

Математическая подготовка становится все более необходимой и неотъемлемой частью общеобразовательной подготовки будущих инженеров и технических работников, поскольку специалист технического профиля должен уметь использовать математический аппарат для решения производственных задач. Она складывается из изучения математики и применения этих знаний при изучении других дисциплин. При этом в процессе изучения специальных дисциплин, выполнения курсовых и дипломных проектов у студентов осуществляются закрепление, конкретизация, расширение, углубление знаний и навыков, полученных в процессе изучения математики [11].

Несомненно, физика как одна из фундаментальных дисциплин, изучаемых в технических вузах, занимает важное место в инженерной подготовке. В современном производстве физика выступает и как естественно-научное обоснование новых технологий, и как повседневный рабочий инструмент инженера. Растет насыщенность производства физическими методами контроля, расширяются масштабы использования в технике новых физических эффектов и явлений, нанотехнологий. Увеличение наукоемкости приближает инженерные теории к физическим. В настоящее время не может быть выдающихся технических решений без использования фундаментальных открытий. Вся история развития техники представляет собой галерею блестяще реализованных в инженерных конструкциях теоретических и экспериментальных физических открытий: законы термодинамики, использованные в тепловых двигателях, научные идеи К. Э. Циолковского, воплощенные в ракетной технике, электродинамика Максвелла-Фарадея, ставшая основой современной радиоэлектроники, открытие электрона Д. Томсоном, положившее начало технической электронике, теория относительности А. Эйнштейна и открытие деления урана, лежащие в основе ядерной энергетики, предсказание В. А. Фабрикантом возможности создания молекулярного генератора световых волн на основе теории индуцированного излучения А. Эйнштейна и создание лазеров Н. Г. Басовым, А. М. Прохоровым и Ч. Таунсом, полупроводниковая техника и многое другое. Физика является по праву основой научно-технического прогресса [9].

В последнее время по ряду причин произошло сокращение количества часов, отводимых в вузах на изучение курса физики. Поэтому особенно актуальным становится вопрос, как при уменьшении объема часов не только сохранить, но и повысить уровень качества подготовки будущих специалистов. Ситуация усугубляется еще и тем, что физика изучается студентами первого-второго курсов, вчерашними школьниками, имеющими в основном недостаточный уровень физико-математической подготовки [1; 4; 10].

Таким образом, практика преподавания математических и естественно-научных дисциплин на инженерных специальностях вузов позволяет выделить следующие методические и дидактические проблемы.

1. Методическая несогласованность программ по физике и математике, слабые межпредметные связи, когда, изучая «чистую» математику, студент не видит конкретного приложения математического аппарата в дисциплинах фундаментального и профессионального циклов. Это приводит к снижению качества подготовки будущих специалистов, их слабой мотивации к глубокому освоению учебного материала.

2. Уже на первых занятиях по курсу общей и экспериментальной физики студент сталкивается с необходимостью уверенного владения математическим аппаратом: элементами векторной алгебры, дифференциального и интегрального исчисления. При параллельном изучении в первом семестре физики и высшей математики возникают известные трудности, связанные с отставанием по времени освоения математического аппарата, востребованного в курсе физики. Например, изучение молекулярно-кинетической теории строения вещества (явления переноса), электродинамики (уравнения Максвелла в интегральной и дифференциальной формах) приходится на конец первого-начало второго семестра и должно опираться на знание контурных и поверхностных интегралов, особых операций дифференцирования над векторными полями (дивергенция, ротор). Но в курсе математики основные понятия теории поля осваиваются лишь на втором курсе. Это приводит к учебной перегрузке студентов младших курсов, проблемам психологической адаптации к условиям высшей школы, значительному отсеву учащихся по неуспеваемости.

3. Будущему инженеру, решающему сложные технико-технологические задачи, создающему новое, без физико-математического мышления не обойтись, так как математические модели физических образов реальных объектов могут быть созданы

только при использовании довольно обширного математического аппарата. Все начинается с формул прямой и обратной пропорциональной зависимости. Например, «давление – это сила, приходящаяся на единицу площади поверхности», то есть чем меньше площадь, тем больше давление, чем меньше сила, тем меньше давление, чем больше коэффициент трения и сила нормального давления, тем больше сила трения, которая совершит работу тем больше, чем больше путь. Важное место в математическом аппарате занимают графики функций, то есть зависимостей некоторых параметров.

4. В курсе физики увеличивается доля заданий с использованием невербальных способов представления информации: рисунков, таблиц, графиков. Вместе с тем многие студенты затрудняются в применении математических знаний и умений к решению физических задач, у многих обучающихся не отработаны элементарные математические умения, связанные в том числе и с чтением графиков: определение характера протекания указанного явления, интерпретация графической информации, определение характера изменения параметра, не представленного на графике, соотнесение графика зависимости величины от времени с протеканием физического процесса, вычисление площади по графику [2; 3].

Из вышесказанного следует, что курс высшей математики в максимальной степени должен учитывать потребности специальных дисциплин. В частности, формирование функционально-графической грамотности, осуществляемое в процессе обучения математике, является необходимым компонентом при изучении физики и в дальнейшей профессиональной деятельности [8].

Не стоит забывать, что основой физико-математической подготовки будущих инженеров являются общенаучные знания, формируемые еще в процессе изучения школьных естественно-научных предметов. Немаловажным является тот факт, что функционально-графическая линия математики является одной из основных линий всего курса и имеет большое значение для совершенствования знаний остальных содержательных линий [6]. Формирование функционально-графических умений способствует развитию логического математического мышления. Функционально-графический метод приводит студента к ситуации, когда график той или иной функции строится не ради графика, а для решения другой задачи, например, для решения уравнения. В этом случае график является не целью, а средством, помогающим решить

другую задачу. Это способствует и непосредственному изучению функции, и ликвидации того неприязненного отношения к функциям и графикам, которое, к сожалению, характерно для традиционных способов организации изучения курса алгебры в общеобразовательной школе [14; 15].

Владение умениями строить графики по аналитической записи элементарных функций, на основе опытных данных, получение по кривым аналитического выражения функциональной зависимости имеют большое значение в изучении физики. Анализ физического материала показывает, что для решения физических задач необходимы следующие умения и навыки, являющиеся элементами функционально-графической грамотности: переход от табличного задания функции к аналитическому или графическому, чтение графика функции, нахождение и сравнение параметров функции по соответствующим графикам, исследование функции, заданной формулой, на возрастание и убывание в зависимости от того, какая из величин постоянна, выявление характера зависимости. Также необходимо знание следующих функционально-графических понятий: прямая и обратная пропорциональность, линейная и квадратичная функции, область определения, множество значений, наибольшее и наименьшее значения функции [5].

Кроме того, наряду с математикой и физикой основополагающими дисциплинами для профессионального образования инженеров являются графические дисциплины: «Начертательная геометрия», «Инженерная графика», «Компьютерная графика» и др. Это связано с тем, что без знания особого языка, на котором построена вся графическая документация, специалист не может выполнять функции и обязанности инженерного работника.

Одним из важнейших условий успешного освоения, быстрого внедрения и рационального использования новой техники является умение специалистов выполнять и читать чертежи, эскизы, схемы и другую техническую документацию, что подчеркивает огромную роль функционально-графической грамотности в подготовке будущих инженеров. Молодой специалист должен знать все требования, установленные стандартами, иметь развитое пространственное воображение и образное мышление. Эти профессиональные квалификационные характеристики делают его полноценным инженером, способным создавать механизмы и машины, модернизировать их, создавать и управлять процессами ремонта и эксплуатации технологического оборудования.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Арсланов Ш. Д., Арсланов Д. Э. Об особенностях преподавания естественно-научных дисциплин для различных специальностей в техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23513>.
2. Атаманская М. С. Изобрази задачу! Творческий подход к решению физических задач на основе графических образов. Ростов н/Д. : РО ИПК и ПРО, 2008.
3. Атаманская М. С. Решение задач ЕГЭ методом графического моделирования Ростов н/Д. : Росиздат, 2010.
4. Бутырский Г. А. Классификация графических задач по физике и проблема обучения их решению. // Вестник Вятского ГГУ. 2010. № 1. С. 141-146.
5. Выборова Н. Н., Пермякова М. Ю. Роль функционально-графической грамотности в подготовке учащихся к единому государственному экзамену по физике // Перспективы науки. 2015. № 6 (45). С. 11-13.
6. Мордкович А. Г. Функции в школьном курсе математики (концепция изучения, методические рекомендации). М. : Всерос. школа математики и физики «Авангард», 1994.
7. Николайчук С. Д. Особенности реализации преемственных связей в содержании математической подготовки будущих инженеров // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2012. № 2. С. 39-44.
8. Пермякова М. Ю. Характеристика понятия «функционально-графическая грамотность обучающихся» // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 6 (37). С. 251-253.
9. Попков В. И. Физика – основа профессиональной подготовки инженера // Вестник Брянского государственного технического университета. 2008. № 4 (20). С. 127-133.
10. Сенашенко В., Сенаторова Н. Естественно-научное образование в высшей школе // Высшее образование в России. 2001. №2. С. 3-9.
11. Тестов В. А. Основные задачи развития математического образования // Образование и наука. 2014. № 4 (113). С. 3-17.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 09.03.02. «Информационные системы и технологии». Утвержден приказом Минобрнауки России от 12.03.2015 № 219.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 15.03.01 «Машиностроение». Утвержден приказом Минобрнауки России от 03.09.2015 № 957.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2010.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. URL: <http://Минобрнауки.рф/документы/2365>.

## R E F E R E N C E S

1. Arslanov Sh. D., Arslanov D. E. Ob osobennostyakh prepodavaniya estestvenno-nauchnykh distsiplin dlya razlichnykh spetsial'nostey v tekhnicheskome vuze // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23513>.
2. Atamanskaya M. S. Izobrazi zadachu! Tvorcheskiy podkhod k resheniyu fizicheskikh zadach na osnove graficheskikh obrazov. Rostov n/D. : RO IPK i PRO, 2008.
3. Atamanskaya M. S. Reshenie zadach EGE metodom graficheskogo modelirovaniya Rostov n/D. : Rosizdat, 2010.
4. Butyrskiy G. A. Klassifikatsiya graficheskikh zadach po fizike i problema obucheniya ikh resheniyu. // Vestnik Vyatskogo GGU. 2010. № 1. S. 141-146.
5. Vyborova N. N., Permyakova M. Yu. Rol' funktsional'no-graficheskoy gramotnosti v podgotovke uchashchikhsya k edinomu gosudarstvennomu ekzameni po fizike // Perspektivy nauki. 2015. № 6 (45). S. 11-13.
6. Mordkovich A. G. Funktsii v shkol'nom kurse matematiki (kontseptsiya izucheniya, metodicheskie rekomendatsii). M. : Vseros. shkola matematiki i fiziki «Avangard», 1994.
7. Nikolaychuk S. D. Osobennosti realizatsii preemstvennykh svyazey v sodержanii matematicheskoy podgotovki budushchikh inzhenerov // Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya: problemy i rezul'taty. 2012. № 2. S. 39-44.
8. Permyakova M. Yu. Kharakteristika ponyatiya «funktsional'no-graficheskaya gramotnost' obuchayushchikhsya» // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2012. № 6 (37). S. 251-253.
9. Popkov V. I. Fizika – osnova professional'noy podgotovki inzhenera // Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2008. № 4 (20). S. 127-133.
10. Senashenko V., Senatorova N. Estestvenno-nauchnoe obrazovanie v vysshey shkole // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2001. №2. S. 3-9.
11. Testov V. A. Osnovnyye zadachi razvitiya matematicheskogo obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. 2014. № 4 (113). S. 3-17.
12. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya. Uroven' vysshego obrazovaniya. Bakalavriat. Napravlenie podgotovki 09.03.02. «Informatsionnyye sistemy i tekhnolo-gii». Uтверzhden prikazom Minobrnauki Rossii ot 12.03.2015 № 219.
13. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya. Uroven' vysshego obrazovaniya. Bakalavriat. Napravlenie podgotovki 15.03.01 «Mashinostroenie». Uтверzhden prikazom Minobrnauki Rossii ot 03.09.2015 № 957.
14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. M., 2010.
15. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya. URL: <http://Minobrnauki.rf/dokumenty/2365>.

**Зуев Петр Владимирович,**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики преподавания физики, технологии и мультимедийной дидактики, институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: zuew@yandex.ru

**Кошечева Елена Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физики и математического моделирования, институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: kohe@mail.ru

**РАЗВИТИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** инженерное мышление; метапредметность; преемственность; основное и дополнительное образование; цели и содержание образования; мониторинг уровня сформированности.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются вопросы формирования инженерного мышления у обучающихся на основе принципа преемственности и метапредметности. Указаны основные причины возникновения дефицита инженерных кадров в нашей стране и особенности подготовки инженерных кадров на современном этапе развития. Представлена таксономия Блума для определения основных видов деятельности современного инженера, последовательность развития инженерного мышления детей начиная с детского сада и заканчивая старшими классами общеобразовательной школы. Рассмотрены цели, содержание учебного материала и видов деятельности для каждого возраста, предложены показатели для оценки уровня сформированности инженерного мышления учащихся. Отмечены психологические особенности формирования инженерного мышления. Определены основные проблемы, возникающие в результате развития инженерного мышления школьников в образовательных организациях.

**Zuev Petr Vladimirovich,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia, Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Kosheeva Elena Sergeevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department Physics and Mathematical Modeling, Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**DEVELOPMENT OF ENGINEERING THINKING OF STUDENTS IN THE COURSE OF TRAINING**

**KEYWORDS:** engineering thinking; double-subject; continuity; basic and additional education; purposes and content of education; monitoring of level of formation.

**ABSTRACT.** The questions of formation of engineering thinking of students on the basis of the principles of continuity and double-subjectivity are considered. The main reasons for the lack of engineers in our country and peculiarities of training of engineers in contemporary Russia are specified. Blum's taxonomy for identification of primary activities of the modern engineer and the sequence of development of engineering thinking of children beginning with kindergarten and up to high school are presented. The purposes, the content of training materials and kinds of activity for each age group are considered; the means for assessment of the level of engineering thinking of pupils are offered. Psychological features of engineering thinking formation are noted. The main problems that arise in the course of engineering thinking development of pupils in the educational organizations are defined.

**Н**аша страна и все мировое сообщество развиваются в соответствии с постиндустриальной концепцией, результатом реализации которой должна стать глобальная экономика, поэтому все начинания в политике, экономике, образовании рассматриваются с этой точки зрения. Следует отметить, что постиндустриальный мир характеризуется избытком товаров, производственных ресурсов и дефицитом идей. Поэтому возникает острая необходимость формировать у будущих активных граждан постиндустриального общества креативное, инновационное мышление и тратить на это колоссальные ресурсы. Инновационный тип мышления характеризуется не только созданием оригинальной идеи, но и способностью превратить ее в социально-про-

мышленную технологию, позволяющую получать прибыль. Причем это производство должно быть конкурентоспособным на рынке товаров и услуг и должно соответствовать не только современным техническим, но и технологическим требованиям. Для развития инновационного общества необходимо два одновременно действующих условия: создание пространства для развития творчества и появления инновационных идей и создание сообщества профессионалов, способных генерировать эти идеи, развивать их и воплощать в жизнь.

Отличительной особенностью образования в постиндустриальном обществе является то, что цели, содержание и результаты образования определяются ключевыми субъектами социума, государством, бизне-

сом, производством, общественными институтами и семьей. При этом только инновационные субъекты способны заказать инновационное образование для своих детей и будущих работников. К сожалению, мы вынуждены констатировать тот факт, что образовательная свобода 90-х и перестройка привели к значительным перекосам в социальной и производственной сферах, а именно, к переизбытку специалистов с низкой профессиональной компетентностью в гуманитарной сфере и практически кадровому голоду в производственно-технических областях.

В производственной сфере потребность в инженерных кадрах постоянно возрастает, это объясняется тем, что специалисты, закончившие технические вузы в 90-х, не пришли на производство. А те, кто пришел, имеют квалификацию ниже, чем их предшественники. Как показывают исследования, общая эрудиция и простейшая компетенция в технической сфере современного школьника значительно ниже, чем в 30-40 гг. прошлого столетия, когда был культ инженерного образования, а получение инженерной специальности считалось престижным. В настоящее время ситуация стала диаметрально противоположной. Как следствие, заинтересованность инженерным делом и мотивация технического образования находятся на низком уровне. Получение технической специальности родителями учащихся рассматривается как запасной вариант, а получение рабочей специальности – как катастрофа.

Следует понимать, что любое музыкальное, спортивное, политехническое образование требует раннего самоопределения и ранней подготовки. Только в этом случае на выходе из стен школы мы можем рассчитывать на высокую профессиональную компетентность и желание добиваться более высоких результатов в данной сфере.

В истории нашей страны мы знаем такие примеры, когда ранняя профориентация в системе дополнительного образования (станции юных техников, технические кружки и клубы) формировали и поддерживали интерес у детей с самого раннего возраста. Затем в системе общего среднего образования на занятиях в учебно-производственных комбинатах учащиеся получали допрофессиональную подготовку. Данная работа осуществлялась при добротной естественнонаучной подготовке учащихся, которой уделялось пристальное внимание как по количеству часов на ее осуществление, так и по оснащенности лабораторно-практической базы. В настоящий момент система учебно-производственных комбинатов не существует, станции технического творчества борются с дефицитом кадров, недостаточностью обо-

рудования, методического обеспечения, заработной платы. Мастерские в школах, на основе которых следует сформировать у школьников политехнические знания и элементы профессиональных умений в образовательной области «Технология», оснащены, как правило, оборудованием для реализации учебных программ 70-х гг. прошлого века. Учреждения дополнительного образования Свердловской области только в последние годы стали оснащаться современным оборудованием. В основном, это роботы на основе наборов Lego, 3D-принтеры, лазерные станки и станки с ЧПУ. Но на данный момент их катастрофически мало, а там, где они есть, нет специалистов для их эксплуатации. Причинами перечисленных проблем являются следующие факты:

- низкая мотивация молодежи на получение технических специальностей;
- ограниченный спектр направлений для удовлетворения возникающих познавательных потребностей учащихся в технической сфере;
- непонимание большинством абитуриентов и студентов технических специальностей специфики будущей профессиональной деятельности;
- разочарование в выбранных направлениях подготовки на стадии обучения;
- низкая профессиональная компетентность, сформированная в вузе, и отказ от работы по специальности после его окончания.

Возникает острая необходимость в разработке плана деятельности субъектов обучения по формированию и развитию инженерного мышления учащихся на основе принципов преемственности и метапредметности.

Под инженерным мышлением будем понимать комплекс интеллектуальных процессов и их результатов, которые обеспечивают решение задач в инженерно-технической деятельности. Поскольку инженерно-техническое мышление проявляется в способности и умении решать технические задачи, то для оценки уровня сформированности исследуемого умения целесообразно использовать таксономию Блума, которая позволяет конкретизировать диагностические цели по формированию инженерно-технического мышления. Известно, что Блум выделяет шесть категорий, которые расположены по степени усложнения характера познавательной деятельности: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка.

**ЗНАТЬ:** роль техники в развитии производства, основные технические термины и понятия, устройство и принцип действия основных механизмов, основы проектирования и конструирования, современные методы поиска и обработки информации.

**ПОНИМАТЬ:** значение техники в развитии производства, назначение и принцип действия технических устройств, сущность решаемой технической задачи, значение выполняемой технической деятельности.

**ПРИМЕНЯТЬ:** технические знания в конкретных условиях, детали и орудия труда в ситуациях неопределенности, знания и умения для технических расчетов, умения быстро и качественно обработать техническую информацию.

**АНАЛИЗИРОВАТЬ:** технические объекты и процессы, состав, структуру устройство и принципы действия технического объекта, технические проекты и документацию, назначение технической конструкции, прототипы создаваемого объекта.

**СИНТЕЗИРОВАТЬ:** на основе полученных данных генерировать новую идею, создавать новые образы и изменять их, переосмысливать технические объекты, видеть в них другие свойства и другое назначение.

**ОЦЕНИВАТЬ:** оптимальность решения технической задачи, аргументированность технического решения, новые идеи, полученный результат.

Представленные показатели создают целостное представление о деятельности будущего инженера и позволят более полно представить основные элементы деятельности обучающихся в процессе формирования инженерного мышления с учетом возрастных особенностей, уровня обученности и специфики психических процессов (табл. 1).

Таблица 1

### Развитие инженерного мышления у учащихся в процессе обучения

	Дошкольное	Начальное	Основное	Старшее
<b>Цели</b>	Познакомить с познавательной, научной и преобразовательной деятельностью	Сформировать представления о новых горизонтах науки и их применении в практике	Познакомить учащихся с современными научными открытиями и результатами их внедрения	Сформировать умение анализировать, оценивать, интерпретировать, преобразовывать, применять методы познания творческой деятельности в работе современного инженера
<b>Содержание</b>	Живая и неживая природа, природные явления, виды природных явлений и их особенности, виды познавательной деятельности и их характеристики	Физические, химические основы действия технических игрушек, современных бытовых приборов, технических устройств, предметов домашнего обихода	Законы, послужившие основой разработки технических устройств, их принципы действия, особенности создания современных приборов, измерительных комплектов	Анализ и оценка технического решения различных объектов, устройств, приборов, систем
<b>Деятельность</b>	Основной вид деятельности – опытно-поисковый, позволяющий максимизировать взаимодействие с материальным объектом	Исследовательско-проектная, поисковая деятельность, позволяющая получить представление о теоретических основах и принципах действия	Самостоятельная, экспериментальная, исследовательская, проектно-конструкторская, изобретательская деятельность	Аналитическая, оценочная, исследовательская, конструкторская, преобразовательная, созидательная, инновационная
<b>Мониторинг результатов</b>	Сформировать представление о разных видах деятельности, устойчивый познавательный интерес к изучению предметов окружающей действительности	Устойчивый познавательный интерес, переходящий во внутреннюю мотивацию к изучению предметов естественно-научного, математического, информационно-технологического цикла, желание изучать и исследовать технический объект	Сформированное желание познавать, исследовать, конструировать, проектировать, изобретать	Наличие умений анализировать, оценивать, преобразовывать и внедрять

Дошкольный возраст – период развития всех психических функций: речи, мышления, эмоций, механизма контроля поведения. Именно в это время формируется образное мышление, а главным средством его формирования являются наглядные модели и объекты реальной природы. «Первый этаж» образного мышления формируется в разных видах человеческой деятельности – игре, конструировании, экспериментировании, изобразительной деятельности. В дошкольном учреждении должна быть создана особая мотивирующая интерактивная техническая образовательная среда, которая будет стимулировать желание ребенка познавать окружающую действительность.

Занятия в учреждении дошкольного образования должны быть развивающими, предоставляющими ребенку возможность задуматься, произвести выбор, предложить свою идею или способ решения. Средствами для развития ребенка должны быть занимательные опыты, мультфильмы, экскурсии на природу. Критериями для оценки сформированности элементов прединженерного мышления могут быть желание конструировать и экспериментировать, умения, позволяющие создать модель или объект из деталей конструктора, умения оценивать, анализировать, объяснять.

Формирование инженерного мышления у учащихся *начальной школы* практически полностью соответствует требованиям ФГОС, но прежде всего это реализация принципа мета предметности, системно-деятельностного и компетентного подходов, усиление внимания к использованию при обучении школьников проектно-исследовательской деятельности. Следует отметить, что важным элементом обучения учащихся в начальной школе в инженерном лицее является усиление математической и естественно-научной составляющей. Для успешности решения этой задачи необходимо процесс обучения направить на синхронное развитие эмоционально-рациональной сферы лицеиста, а именно – на развитие левого и правого полушария мозга. Для этой цели необходимо создание новых учебных пособий, элективных курсов, системы внеурочной деятельности в рамках объединения «Инженерная школа».

Пятые классы *основной школы* реализуют программы ФГОС, а следовательно, и последующие классы должны быть готовы выполнить те же требования. Особенностью работы учителей с учащимися основной школы должно стать усиление внимания к методам познания, формированию навыков самостоятельной работы учащихся, к развитию интереса к проектно-исследовательской деятельности, внимание к изучению новинок в области науки, техники, производства, изучение передовых технологий в разных сферах жизнедеятельности человека. Особое внимание следует обратить на использование современных методов познания и на изучение этих методов, на практическую ориентацию учебного процесса и результатов проектно-исследовательской деятельности учащихся.

Таким образом, назрела серьезная необходимость обновления содержания инженерного образования. Если мы говорим об инженере для инновационной экономики, то это в первую очередь творец, изобретатель, который может работать с применением широкого спектра специальностей. С одной стороны, для этого необходимо обеспечение углубленного преподавания базовых дисциплин, а с другой – междисциплинарных программ, что в комплексе позволит готовить специалистов широкого профиля, которые смогут грамотно использовать свои знания для решения смежных или комплексных производственных задач. Для решения инновационных задач необходимо обучение инженеров основам предпринимательства, а менеджеров – основам инженерного дела и управления технологиями. Содержание инженерного образования должно разрабатываться с учетом по-

требностей компаний, а учащиеся и студенты должны иметь возможность проходить производственную практику на реальном производстве.

За последние несколько лет в вузах созданы центры по трудоустройству выпускников, отработаны связи с работодателями, но этого недостаточно. Активнее привлекая работодателей, можно гораздо лучше решить проблему трудоустройства студентов. Здесь есть возможность использовать два механизма. Первый – заключение договора на целевую подготовку, и второй – предоставление гражданам возвратных субсидий, смысл которых в том, чтобы выпускник отработал по полученной специальности три-пять лет. Контрактная подготовка и система возвратных субсидий должны найти отражение в соответствующих законах. В рамках федеральных целевых программ при национальных исследовательских университетах необходимо создавать инженерно-исследовательские, инжиниринговые центры, целью которых должно стать развитие прикладных исследований, обслуживающих инженерное творчество. Эти центры должны иметь тесное взаимодействие с бизнесом, с тем чтобы получать совместные продукты и продвигать их на рынок.

Еще одна задача – вернуть специалистов, имеющих инженерное образование, на рынок труда и особенно в образовательные организации. В данном случае имеются в виду две категории специалистов: первая – те, кто в силу различных социальных и экономических причин был вынужден перейти в непромышленную сферу, и вторая – те, которые получили первый производственный опыт, а главное, поняли, что инженерная деятельность – это их настоящее призвание.

Важнейший вопрос о совершенствовании системы финансирования инженерного образования на сегодняшний день практически не решен. Прежде всего следует выделить несколько направлений: разработку нормативов финансирования учреждений профессионального образования, увеличение бюджетного финансирования – как текущего, так и программно-целевого, софинансирование со стороны бизнес-сообщества. Еще одна проблема – это материально-техническая база. Эта проблема связана как с недостаточным финансированием, так и с тем, что необходимые для практических занятий инструменты и приборы становятся все более сложными и дорогими. Данная проблема должна решаться за счет увеличения финансирования. Другая возможность ее решения – налаживание более тесных связей образовательных организаций с работодателями и использование матери-

ально-технической базы последних в учебных целях. Следующая проблема, требующая решения, – это заработная плата преподавательского состава. Без ее существенного, а в перспективе опережающего роста решить другие проблемы инженерного образования не представляется возможным.

Таким образом, технологическая модернизация нашей страны неосуществима без развития и совершенствования инже-

нерного образования, которое должно базироваться на лучших традициях российской инженерной школы. Необходимо сделать все зависящее, чтобы российская инженерная школа вновь заняла лидирующие позиции в мире, инженерный труд стал престижным и новые поколения выпускников российских вузов произносили с гордостью: «Я – российский инженер».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акулова О. В., Заир-Бек Е. С., Писарева С. А. и др. Компетентностная модель современного педагога. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
2. Амиров Р. Г. Реформа высшего инженерно-технического образования: избранное направление, проблемы и перспективы // Образование в техническом вузе в XXI веке : мат-лы междунар. науч.-практ. и образоват. конф. «Современные технологии в системе среднего и высшего профессионального образования», Набережные Челны, 2011. Вып. 8. Набережные Челны: Кам. гос. инж.-экон. академ., 2011.
3. Дума Е. А. и др. Уровни сформированности инженерного мышления // Успехи современного естествознания. 2013. № 10. С. 143-144
4. Зуев П. В., Кошечева Е. С. Использование компьютерного моделирования при обучении физике. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH, Germany, 2012.
5. Зуев П. В., Кошечева Е. С. Повышение качества образовательного процесса в современной информационной среде // Инновационные технологии в образовательном процессе высшей школы : мат-лы междунар. науч. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012.
6. О комплексной программе «Уральская инженерная школа» : Указ Губернатора Свердловской области от 6 окт. 2014 г. № 453-УГ.
7. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. Утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 дек. 2014 г. № 2765-р.
8. Концепция развития дополнительного образования детей (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сент. 2014 г. № 1726-р).
9. Мерзлякова О. П., Зуев П. В. Компетентностный подход при обучении физике в школе : учеб.-метод. пособие. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co, Германия. 2011.
10. Политехническое образование и профориентация учащихся в процессе преподавания физики в средней школе / А. Т. Глазунов, Ю. И. Дик, Б. М. Игошев и др. М. : Просвещение, 1985.
11. Сазонова З. С., Четкина Н. В. Развитие инженерного мышления – основа повышения качества образования : учебное пособие / МАДИ (ГТУ). М., 2007.
12. Синицын Е. С. Формирование инженерного мышления в школе // Развитие физико-математического мышления у учащихся и студентов. Новосибирск : НГХА, 2011.
13. Сенашко В. С., Вострикова Н. А. О преемственности среднего и высшего математического образования // Образование, наука и экономика в вузах. Интеграция в международное образовательное пространство : мат-лы Междунар. конф. Плоцк (Польша), 2006.
14. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. О понятии инновационного мышления // Педагогическое образование в России. 2014. №1.
15. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Эйдос. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

#### REFERENCES

1. Akulova O. V., Zair-Bek E. S., Pisareva S. A. i dr. Kompetentnostnaya model' sovremennogo pedagoga. SPb. : RGPU im. A. I. Gertsena, 2008.
2. Amirov R. G. Reforma vysshego inzhenerno-tekhnicheskogo obrazovaniya: izbrannoe napravlenie, problemy i perspektivy // Obrazovanie v tekhnicheskome vuze v XXI veke : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. i obrazovat. Conf. «Sovremennye tekhnologii v sisteme srednego i vysshego professional'nogo obrazovaniya», Naberezhnye Chelny, 2011. Vyp. 8. Naberezhnye Chelny: Kam. gos. inzh.-ekon. akadem., 2011.
3. Duma E. A. i dr. Urovni sformirovannosti inzhenernogo myshleniya // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. 2013. № 10. S. 143-144
4. Zuev P. V., Koshcheeva E. S. Ispol'zovanie komp'yuternogo modelirovaniya pri obuchenii fizike. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH, Germany, 2012.
5. Zuev P. V., Koshcheeva E. S. Povyshenie kachestva obrazovatel'nogo protsesssa v sovremennoy informatsionnoy srede // Innovatsionnye tekhnologii v obrazovatel'nom protsesse vysshey shkoly : mat-ly mezhdunar. nauch. conf. / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2012.
6. O kompleksnoy programme «Ural'skaya inzhenernaya shkola» : Ukaz Gubernatora Sverdlovskoy oblasti ot 6 okt. 2014 g. № 453-UG.
7. Kontseptsiya Federal'noy tselevoy programmy razvitiya obrazovaniya na 2016-2020 gody. Utv. Rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 29 dek. 2014 g. № 2765-r.
8. Kontseptsiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey (utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 4 sent. 2014 g. № 1726-r).
9. Merzlyakova O. P., Zuev P. V. Kompetentnostnyy podkhod pri obuchenii fizike v shkole : ucheb.-metod. posobie. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co, Germaniya. 2011.



10. Politeknicheskoe obrazovanie i proforientatsiya uchashchikhsya v protsesse prepodavaniya fiziki v sredney shkole / A. T. Glazunov, Yu. I. Dik, B. M. Igoshev i dr. M. : Prosveshchenie , 1985.
11. Sazonova Z. S., Chechetkina N. V. Razvitie inzhenernogo myshleniya – osnova povysheniya kachestva obrazovaniya : uchebnoe posobie / MADI (GTU). M., 2007.
12. Sinitsyn E. S. Formirovanie inzhenernogo myshleniya v shkole // Razvitie fiziko-matematicheskogo myshleniya u uchashchikhsya i studentov. Novosibirsk : NGKhA, 2011.
13. Senashko V. S., Vostrikova N. A. O preemstvennosti srednego i vysshego matematicheskogo obrazovaniya // Obrazovanie, nauka i ekonomika v vuzakh. Integratsiya v mezhdunarodnoe obrazovatel'noe prostranstvo : mat-ly Mezhdunar. konf. Plotsk (Pol'sha), 2006.
14. Usol'tsev A. P., Shamalo T. N. O ponyatii innovatsionnogo myshleniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. №1.
15. Khutorskoy A. V. Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetentsiy // Eydos. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев.

**Карпова Елена Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра математики и информатики, Уральский институт Государственной противопожарной службы МЧС России; 620062, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 22; e-mail: dNEW78@yandex.ru

**Матвеева Елена Петровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физики и математического моделирования, Уральский государственный педагогический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. Шейнкмана, д. 111; e-mail: melena1207@yandex.ru

### **РОЛЬ ФОРМАЛЬНОГО И ПРАКТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** инженерное мышление; математическая дисциплина; прикладная математика; профессиональное образование.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются вопросы обучения высшей математике студентов инженерных специальностей в условиях компетентного подхода в образовании. Обсуждаются методологические подходы к изучению математики, которые направлены на формирование инженерного мышления обучающихся. Авторы исследуют вопрос о соотношении формального и практического содержания математических дисциплин при подготовке будущего инженера с учетом дальнейшей специализации инженерной деятельности (производственная, исследовательская, универсальная). Показано, что интеграция математических и инженерных дисциплин является необходимым условием отбора содержания математических дисциплин для формирования инженерного мышления обучающегося. Предложена схема взаимодействия специальных и математических дисциплин для достижения целей формирования инженерной культуры студентов. Раскрывается потенциал обучения математике как средства формирования мышления, проявляющегося в деятельности на когнитивном уровне. Формулируется вывод о том, что математическая подготовка будущих инженеров обязательно включает и формальное, и практическое содержание. Вопрос влияния указанных компонентов на формирование инженерного мышления с введением новых стандартов становится особенно актуальным и решается преподавателями математики совместно с преподавателями специальных дисциплин по каждой теме отдельно с учетом дальнейшей специализации обучающихся.

**Karpova Elena Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Mathematics and Computer Science, Ural Institute of State Fire Service of EMERCOM of Russia, Ekaterinburg, Russia.

**Matveeva Elena Petrovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department Physics and Mathematical Modeling, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **THE ROLE OF THE FORMAL AND PRACTICAL CONTENT OF MATHEMATICAL SUBJECTS IN THE FORMATION OF ENGINEERING THINKING OF STUDENTS**

**KEY WORDS:** engineering thinking; mathematical subject; applied mathematics; professional education.

**ABSTRACT.** This paper addresses the questions of training of engineering specialties student advanced mathematics in the conditions of competence approach in education. Methodological approaches to the study of mathematics, which focus on the formation of engineering thinking of students, are discussed. The article discusses the question of proportion of the formal and practical content of mathematical subjects in the engineering training if further specialization of engineering activity is known (production, research, and universal). It is shown that the integration of mathematical and engineering subjects is a necessary condition for selection of the content of mathematical subjects for the formation of engineering thinking of students. The scheme of interaction of engineering and mathematical subjects to reach the objectives of formation of engineering culture of students is offered. The process of teaching mathematics as a means of creating cognitive abilities is revealed. It is concluded that the mathematical training of future engineers necessarily includes formal and practical content. The question of the influence of these components on the formation of engineering thinking with the introduction of new standards is particularly important. It is solved by the teachers of mathematics and engineering subjects taking into account the specialty of students.

**Ф**ормирование инженерного мышления у обучающихся в вузе выступает в условиях компетентного подхода к обучению как одна из целей профессионального образования. Сформированное инженерное мышление, наряду с другими составляющими, определяет степень готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности.

Нацеленность на формирование инженерного мышления у студентов вуза вызывает переосмысление педагогами, учеными, исследователями содержания и методики обучения учебным дисциплинам [в частности, 1-4; 7-13; 15]. Роль математических дисциплин в инженерном образовании общепризнана. Математика используется инже-

нерами в качестве инструмента для работы. Математические методы составляют основу общей методики решения инженерных задач, соединяющей теорию и практику. Математическая деятельность обладает мощным потенциалом для формирования и развития личностных качеств и качеств мышления, которые составляют культуру инженерного мышления.

Под *инженерным мышлением* будем понимать, следуя определению А. П. Усольцева и Т. Н. Шамало, «мышление, направленное на обеспечение деятельности с техническими объектами, осуществляемое на когнитивном и инструментальном уровнях и характеризующееся как *политехническое, конструктивное, научно-теоретическое, преобразующее, творческое, социально-позитивное*» [13, с. 6]. Исходя из этого определения потенциал процесса обучения математике видится как средство формирования мышления, проявляющегося в деятельности на когнитивном уровне.

Сегодня существуют, по крайней мере, два направления обучения будущего инженера математике: формальное изложение учебного материала вне связи со специальностью, включающее небольшие общеизвестные приложения, и «практическое» изложение на примерах задач, востребованных профессией, с привлечением фрагментов необходимой теории. Последователи первого направления ссылаются на то, что никто не знает, что именно и каким образом будет востребовано выпускниками. Приверженцы второго апеллируют к потребностям инженерных специальностей.

Бесспорным является положение о том, что содержание курса высшей математики и методика его преподавания будущим инженерам должны удовлетворять определенным требованиям, в частности, иметь прикладной характер. Еще советский математик, механик и кораблестроитель, создатель научной теории приближенных вычислений А. Н. Крылов писал: «Инженеру математика нужна не как безукоризненная часть логики, а как орудие для практических приложений» [5, с. 94]. Автор отмечал, что «в отличие от чистого математика, который мало ценит вычислительные процессы, инженер видит и ценит именно прикладную сторону, усматривая в ней пример того, как надо поступать в аналогичном случае в предстоящей ему практике» [5, с. 131].

Прикладная направленность традиционно реализуется через решение практико-ориентированных задач, изучение приложений математики из различных областей науки и техники, использование компьютерных программ, связанных с моделированием реальных объектов и обработкой

информации, выполнение интегрированных исследований и др. Но существует проблема отбора учебного материала подобной направленности для изучения студентами на первом-втором курсах (когда изучаются разделы высшей математики). Связь содержания математического материала с инженерными приложениями на этом этапе не может быть глобальной, так как специальные дисциплины на первых курсах не изучаются и уровень знаний по математике у студентов еще не достаточный для демонстрации серьезных приложений. Задач действительно прикладного содержания для решения на первых курсах наберется не так много. Поэтому абстрактный характер математической теории и стандартных практических заданий по высшей математике необходимо направлять на формирование *научно-теоретического и конструктивного мышления* обучающихся. Здесь уместно использование так называемой «содержательной математики» [9], например, исторического плана. Так, при введении понятий «линейное дифференциальное уравнение первого порядка» и «уравнение Бернулли» естественно изложить студентам историю Д. Бернулли, который при решении задачи об ускоренном истечении жидкости из отверстия получил уравнение, носящее теперь его имя.

В. Б. Моисеев и В. М. Федосеев, анализируя потенциальные возможности математики для формирования инженерной культуры будущего специалиста, видят своей задачей «содействовать большей степени интеграции математических и инженерных дисциплин, принимая такую интеграцию как необходимое условие эффективности достижения целей профессионального образования» [9]. Авторы ссылаются на слова известного педагога Г. Фройденшталя: «Совершенно нетерпимо, когда математик преподает математику без ее применений, а физик применяет математические методы, не излагавшиеся математиком» [14]. Действительно, стратегия интеграции позволяет исключить излишнюю формализацию знаний, однако следует каждый раз искать оптимальный объем предполагаемых задач, дабы не заменить саму специальную дисциплину.

Рассмотрим один из возможных способов взаимодействия специальных и математических дисциплин с целью формирования инженерного мышления (см. рис. 1). В каждой специальной дисциплине имеются технические задачи, имитирующие реальные проблемы и направленные на формирование профессиональных компетенций. Техническая задача, без конкретных численных значений и объектов, преобра-

зучется в обобщенную модель, которой ставится в соответствие известная математическая модель. Анализ математической модели позволяет получить решение задачи. Вопрос о возможности (правомочности) использования модели возвращает техническую задачу к дисциплине. Цикл замкнулся, и роль математики видится только в опо-

средованной доставке математической модели. При этом процесс моделирования требует достаточно больших временных ресурсов. Каждая техническая задача, с точки зрения обучающегося, выглядит как уникальная, требующая своего подхода и модели, даже решаемая аналогично.

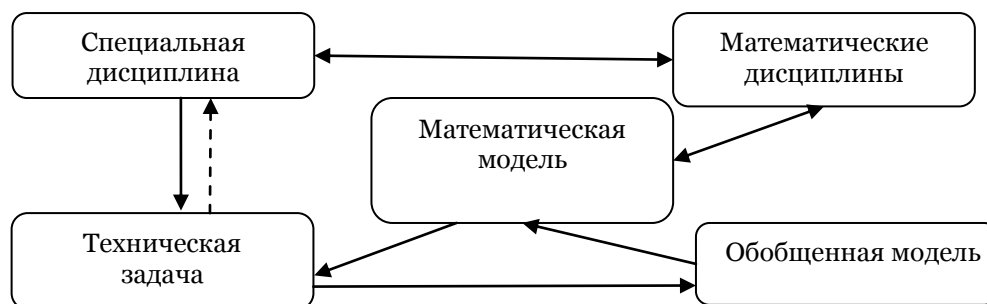


Рис. 1. Схема взаимодействия специальных и математических дисциплин

При интеграции математических и специальных дисциплин возникает, как отмечалось выше, проблема соотношения прикладного и «чисто математического» содержания. Математик Л. Д. Кудрявцев писал о необходимости соблюдения грани при взаимодействии дисциплин: «Математическое моделирование реальных явлений, то есть составление математической модели такого явления, – это не задача математики. Задача математики ... состоит в изучении математической модели, ее свойств и особенностей» [6, с. 101]. Однако математическое моделирование как процесс построения уже известной модели является хорошей возможностью для формирования *конструктивного* и *творческого* мышления. Для того чтобы освоить конкретный метод, необходимо решение абстрактных задач, которые отвлекают обучающихся от предмета специальности. Все эти вопросы могут быть рассмотрены за рамками специальной дисциплины, например, на занятиях по высшей математике.

Таким образом, математическая дисциплина, как минимум, должна обеспечить системный подход к выбору, обоснованию математической модели и ее связи с различными теориями, практику использования методов решения, формирование *научно-теоретического* мышления.

Говоря о формальном и «практическом» изложении математического материала, под *формальными знаниями* мы понимаем логику построения теории, абстрактные алгоритмы и методы решения задач из различных математических теорий, обоснования теоретических положений. Их объем в преподавании математики должен быть связан с функциональной направленностью

деятельности инженера. И. М. Орешников, исследуя философскую составляющую инженерной деятельности, выделяет три основные категории инженеров: производственники, исследователи-разработчики и универсалы (системотехники) [10]. Очевидно, что потребности в научных теориях второй и третьей категорий выше, чем первой. В то же время вопросы «откуда?» и «почему?» должны постоянно сопутствовать деятельности любого инженера. Как пишет М. Ю. Пантаев, «нельзя даже будущим инженеров учить математике как кулинарии, как вещи, которая исключительно «прилагательна» – ведь наука есть часть общечеловеческой культуры, и от этого никуда не деться» [11, с. 7]. Преподаватель математики при построении курса должен определять необходимость, строгость и объем доказательств: от их полного отсутствия, или эвристической идеи, или исторических оснований возникновения до строгого изложения.

К примеру, основные теоремы дифференциального исчисления являются обязательной частью теоретического материала курса математического анализа. В ходе доказательства при переходе от одной теоремы к другой можно показать «визуально», насколько существенны условия, входящие в формулировку, как изменяется геометрический смысл контекста. Это прямая демонстрация задач типа: «Что будет, если изменить условие?». Кроме мотивации к аналитической деятельности, так необходимой в работе инженера-исследователя, выполнение действий доказательства и обоснования предлагаемой идеи наполняет смыслом деятельность *преобразования* объекта с изменением условий для достижения результата.

Изучение математической теории, работа с математическими понятиями позволяют целенаправленно формировать у студентов компоненты структуры инженерного мышления: формально-логическое и образное мышление, оперирование знаковой и образной информацией и др. При работе даже с формальным математическим содержанием возможно формирование у обучающихся качеств мышления, значимых в будущей профессиональной деятельности: целенаправленность, критичность, практическая направленность и высокая степень абстрагирования, целостность и др. Собственно, математические знания (глубокие и полноценные), так же как и широкая техническая и естественно-научная эрудиция, проявляются в *политехничности* мышления современного специалиста. Как отмечают Н. И. Мережин и В. П. Рыжов, «чем более глубокие и абстрактные разделы математики и физики используются при разработке новых изделий и технологий, тем более значительные технические и экономические результаты дают инженерные разработки» [8, с. 237]. Авторы приводят примеры современных технических разработок (полупроводниковые приборы, цифровые проигрыватели для лазерных дисков), построенных как на фундаментальных результатах физики твердого тела, квантовой механики, так и на использовании новейших методов кодирования и т. д. Одну из главных проблем подготовки современных инженеров авторы видят в отсутствии подготовки к «главному творческому акту – замыслу, поиску проблем и задач, анализу потребностей общества и путей их реализации», а ее частичное решение – в неформальной творческой работе студента в сопровождении профессора, руководящего одним из исследовательских направлений. Однако использование проектной деятельности в преподавании специальных дисциплин требует больших временных затрат. Увеличение количества часов возможно за счет рассмотрения востребованных специальностью так называемых прикладных задач на фундаментальных дисциплинах в различных видах (от постановки задачи до вариативных способов решения).

Рассмотрим возможности включения и взаимодействия формального и практического содержания при изучении темы «Комплексные числа» будущими инженерами. Согласно стандартам, в результате изучения темы в рамках дисциплины «Высшая математика» студенты должны знать понятие комплексного числа, уметь находить его аргумент и модуль, переводить комплексное число из одной формы в другую, выполнять действия над комплексными

числами, изображать их в комплексной плоскости. Выбор методики изучения указанного формального содержания должен осуществляться преподавателем с учетом потенциала математического материала для формирования инженерного мышления. Студенты под руководством преподавателя ставят проблему, проводят обобщение понятия числа, практически самостоятельно формулируют определения, вводят свойства «новых» чисел и операции над ними. Инженерное мышление предполагает сочетание формально-логических и интуитивных методов мышления, для него характерно видение целостности. Приобретенный студентами опыт работы с математическими понятиями в дальнейшем будет перенесен на работу с техническими понятиями, так как в основе – общие подходы.

Преподавателю математики целесообразно обсудить совместно с преподавателями специальных дисциплин, какие прикладные задачи из тех, что будут решаться в перспективе, могут быть продемонстрированы обучающимся при изучении комплексных чисел. Следуя принципу интеграции математических и специальных дисциплин, преподаватель математики должен внимательно отнестись даже к обозначению мнимой единицы: латинской буквой  $i$  мнимую единицу обозначают в учебниках по высшей математике, а например, в учебниках по электротехнике, в зарубежных источниках мнимую единицу обозначают  $j$ . Нет смысла при изучении комплексных чисел использовать одно обозначение, а потом при изучении специальных дисциплин – другое.

Понятие комплексного числа абстрактно, обучающиеся часто не понимают смысла этих чисел и их различных форм представления: алгебраической, тригонометрической, показательной. Геометрическое представление комплексного числа  $z=x+yi$  приводит обучающихся к выводу о возможности рассматривать комплексное число как упорядоченную пару чисел  $(x; y)$ . В ряде практических вычислений оперируют именно такими упорядоченными парами чисел, в электротехнике такой парой чисел могут служить амплитуда и частота сигнала. Мыслительное соотнесение комплексных чисел как математической модели с физическими величинами способствует формированию у студентов *преобразующего* свойства инженерного мышления.

Отличие комплексного исчисления – в его математическом аппарате, который позволяет осуществлять с большой степенью удобства преобразования над комплексными числами. Каждая форма представления комплексных чисел удобна в своем виде

операций над этими числами. Известно, что применение комплексных чисел дает возможность использовать формулы и методы расчетов, применяющиеся в цепях постоянного тока, для расчета цепей переменного тока, позволяет упростить некоторые расчеты, заменив графическое решение с использованием векторов алгебраическим решением, рассчитывать сложные цепи, которые другим путем решить нельзя, упростить расчеты цепей постоянного и переменного токов. Отмеченное практическое применение комплексных чисел необходимо учитывать при постановке целей и отборе заданий для решения на занятиях по математике. Так, Н. М. Шмидт [15] указывает, что важно научить студентов строить кривую и вектор по уравнению синусоиды, вектор по комплексному числу, определять комплексное число по вектору и уравнению, уравнение – по комплексному числу.

Используя комплексные числа в расчетах, будущие инженеры не будут собствен-

норучно выполнять действия над комплексными числами, вычислять модуль и аргумент комплексного числа. Вычислительную работу будет делать компьютер. Поэтому на определенном этапе изучения темы «Комплексные числа» необходима практика работы с такими числами с использованием компьютерных математических пакетов (например, Mathcad). При этом перед студентами ставится проблема постановки задачи, интерпретации полученных результатов вычислений, исследования корректности выполнения действий, применения того или иного инструмента (встроенных алгоритмов).

Таким образом, математическая подготовка будущих инженеров обязательно включает формальное и практическое содержание. Задача преподавателя – использовать мощный потенциал процесса обучения математике в качестве средства формирования инженерного мышления обучающихся.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Антоновская В. В., Ушаков Д. С. О профессиональной направленности математической подготовки инженеров транспорта (на примере темы «Комплексные числа») // Проблемы развития транспортной инфраструктуры Европейского Севера России. СПб., 2012. Вып. 5. С. 196-201.
2. Бодряков В. Ю., Ушакова Л. Р., Башкатов А. Н. Развитие исследовательских компетенций студентов как инструмент формирования высоких профессиональных качеств современного инженера // Формирование инженерного мышления в процессе обучения : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2015. С. 33-37.
3. Ваганова Г. В., Карпова Е. В. Использование интерактивных форм в процессе обучения высшей математике // Аспекты педагогической деятельности: прошлое, настоящее, будущее : сб. VII межвуз. учеб.-метод. конф. Екатеринбург, 2014. С. 18-20.
4. Карпова Е. В. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций в процессе научно-исследовательской работы курсантов // Компетентностный подход в вузе: проблемы, опыт, инновации : сб. мат-лов VIII межвуз. учеб.-метод. конф. Екатеринбург, 2015. С. 42-45.
5. Крылов А. Н. Мои воспоминания. М. : Академия наук СССР, 1963.
6. Кудрявцев Л. Д. Мысли о современной математике и ее изучении. М. : Наука, 1977.
7. Матвеева Е. П., Мельников Ю. Б., Ваганова Г. В. Обучение построению математической модели как средство формирования профессиональной компетентности // Наука образования : сб. науч. ст. Омск, 2004. Вып. 22. С. 227-231.
8. Мережин Н. И., Рыжов В. П. Особенности формирования инженерного мышления при подготовке радиоинженеров в современных условиях // Инженерное образование. 2014. № 15. С. 234-238.
9. Моисеев В. Б., Федосеев В. М. Педагогический потенциал математики в формировании инженерной культуры студента втуза // Общество: социология, психология, педагогика. 2014. № 2.
10. Орешников И. М. Философия техники и инженерной деятельности : учеб. пособие. Уфа : УГНТУ, 2008. URL: [http://edu.dvgups.ru/METDOC/CGU/FILOSOF/FILOS\\_ING\\_TVOR/METHOD/UP/WEBUMK/frame/4.htm](http://edu.dvgups.ru/METDOC/CGU/FILOSOF/FILOS_ING_TVOR/METHOD/UP/WEBUMK/frame/4.htm).
11. Пантаев М. Ю. Матанализ с человеческим лицом, или как выжить после предельного перехода. М. : Либроком, 2013.
12. Сухтаева А. М. Изучение комплексных чисел в курсе высшей математики будущих инженеров // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 48-4. С. 190-197.
13. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. О понятии «инженерное мышление» // Формирование инженерного мышления в процессе обучения : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2015. С. 3-9.
14. Фройденталь Г. Математика как педагогическая задача. Ч. 2. М. : Просвещение, 1983.
15. Шмидт Н. М. Приложение комплексных чисел в электротехнике // Молодой ученый. 2012. № 2. С. 320-323.

#### R E F E R E N C E S

1. Antonovskaya V. V., Ushakov D. S. O professional'noy napravlenosti matematicheskoy podgotovki inzhenerov transporta (na primere temy «Kompleksnyye chisla») // Problemy razvitiya transportnoy infrastruktury Evropeyskogo Severa Rossii. SPb., 2012. Vyp. 5. S. 196-201.
2. Bodryakov V. Yu., Ushakova L. R., Bashkatov A. N. Razvitie issledovatel'skikh kompetentsiy studentov kak instrument formirovaniya vysokikh professional'nykh kachestv sovremennogo inzhenera // Formirovanie inzhenernogo myshleniya v protsesse obucheniya : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ekaterinburg, 2015. S. 33-37.

3. Vaganova G. V., Karpova E. V. Ispol'zovanie interaktivnykh form v protsesse obucheniya vysshey matematike // *Aspekty pedagogicheskoy deyatel'nosti: proshloe, nastoyashchee, budushchee* : sb. VII mezhvuz. ucheb.-metod. konf. Ekaterinburg, 2014. S. 18-20.
4. Karpova E. V. Formirovanie obshchekul'turnykh i professional'nykh kompetentsiy v protsesse nauch-no-issledovatel'skoy raboty kursantov // *Kompetentnostnyy podkhod v vuze: problemy, opyt, innova-tsii* : sb. mat-lov VIII mezhvuz. ucheb.-metod. konf. Ekaterinburg, 2015. S. 42-45.
5. Krylov A. N. *Moi vospominaniya*. M. : Akademiya nauk SSSR, 1963.
6. Kudryavtsev L. D. *Mysli o sovremennoy matematike i ee izuchenii*. M. : Nauka, 1977.
7. Matveeva E. P., Mel'nikov Yu. B., Vaganova G. V. Obuchenie postroeniyu matematicheskoy modeli kak sredstvo formirovaniya professional'noy kompetentnosti // *Nauka obrazovaniya* : sb. nauch. st. Omsk, 2004. Vyp. 22. S. 227-231.
8. Merezhin N. I., Ryzhov V. P. Osobennosti formirovaniya inzhenernogo myshleniya pri podgotovke radioinzhenerov v sovremennykh usloviyakh // *Inzhenernoe obrazovanie*. 2014. № 15. S. 234-238.
9. Moiseev V. B., Fedoseev V. M. Pedagogicheskiy potentsial matematiki v formirovanii inzhenernoy kul'tury studenta vtuza // *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. 2014. № 2.
10. Oreshnikov I. M. *Filosofiya tekhniki i inzhenernoy deyatel'nosti* : ucheb. posobie. Ufa : UGNTU, 2008. URL: [http://edu.dvgups.ru/METDOC/CGU/FILOSOF/FILOS\\_ING\\_TVOR/METHOD/UP/WEBUMK/frame/4.htm](http://edu.dvgups.ru/METDOC/CGU/FILOSOF/FILOS_ING_TVOR/METHOD/UP/WEBUMK/frame/4.htm).
11. Pantaev M. Yu. *Matanaliz s chelovecheskim litsom, ili kak vyzhit' posle predel'nogo perekhoda*. M. : Librokom, 2013.
12. Sukhtaeva A. M. Izuchenie kompleksnykh chisel v kurse vysshey matematiki budushchikh inzhenerov // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2015. № 48-4. S. 190-197.
13. Usol'tsev A. P., Shamalo T. N. O ponyatii «inzhenernoe myshlenie» // *Formirovanie inzhenernogo myshleniya v protsesse obucheniya* : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ekaterinburg, 2015. S. 3-9.
14. Froydental' G. *Matematika kak pedagogicheskaya zadacha*. Ch. 2. M. : Prosveshchenie, 1983.
15. Shmidt N. M. Prilozhenie kompleksnykh chisel v elektrotekhnike // *Molodoy uchenyy*. 2012. № 2. S. 320-323.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев.

**Коржавина Татьяна Николаевна,**

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой техники и технологий, Уральский государственный аграрный университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 42; e-mail: T.N.Korzhevina@mail.ru

### **СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ТЕХНИКУМА К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогическая модель; профессиональные компетенции; педагогические принципы; адаптация.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлена педагогическая модель адаптации выпускников техникума к будущей профессиональной деятельности. Раскрыта структура и основные компоненты модели, разработаны принципы и условия формирования профессиональных компетенций будущих специалистов. Для реализации данной модели сформулирован ряд педагогических принципов, среди которых следующие: 1) гуманистическая профессиональная направленность – ориентация на профессиональное развитие и саморазвитие личности, творческую самореализацию, 2) целостность взаимосвязи всех структурных (цель, содержание, организационные формы и методы обучения) и функциональных (ценностно-мотивационного, когнитивного и деятельностного) компонентов, взаимосвязь и взаимодействие теоретической и практической подготовки будущих специалистов, 3) динамичность – предполагает развитие, адаптацию к изменяющейся социально-экономической ситуации; 4) параллельность действия различных видов адаптации студентов в профессиональной подготовке. Одним из возможных вариантов реализации данной модели является совмещение технологии модульного обучения с формированием непрерывной цепочки адаптивных ситуаций. По мере усложнения содержания профессиональных функций, выполняемых студентом, у него накапливается опыт возможных вариантов поведения при столкновении с профессиональными трудностями. Трансформация предложенной структурно-функциональной модели процесса адаптации в конкретные мероприятия обеспечит оптимизацию образовательного процесса и успешную адаптацию студентов техникума к будущей профессии.

**Korzhevina Tatiana Nikolaevna,**

Candidate of Pedagogy, Head of Department of Equipment and Technologies, Ural State Agricultural University, Russia, Ekaterinburg.

### **STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF ADAPTATION OF VOCATIONAL COLLEGE GRADUATES TO FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY**

**KEYWORDS:** pedagogical model; professional competences; pedagogical principles; adaptation.

**ABSTRACT.** Pedagogical model of technical school student's adaptation to the professional activity is presented in the article. The structure and the basic components of the model are revealed; the principles and conditions of professional competence formation of the future specialists are developed. For implementation of this model several pedagogical principles are provided: 1) humanistic professional orientation aimed at professional development and self-development of a person and creative self-realization; 2) integrity of interconnection of all structural (goal, content, forms and methods of teaching) and functional (value-motivational, cognitive and activity-based) components, interrelation of theoretical and practical training of future specialists; 3) dynamic character means development and adaptation to the changing social and economic situations; 4) parallelism of different types of adaptation in students' training. One of the possible ways of implementation of this model is combination of the technology of modular training and the formation of continuous chain of adaptive situations. In the course of increasing of complexity of professional functions performed by the student he gains experience of possible variants of behavior in difficult situations in profession. Transformation of the structural and functional model of the adaptational process will guarantee optimization of the educational process and successful adaptation of vocational college students to the future profession.

За время существования в нашей стране системы среднего профессионального образования потребность в специалистах среднего звена постоянно изменяется. Это связано не только с развитием науки, техники и технологий, но и с переориентацией на результат образования, выраженный в компетенциях. В качестве инструментальных средств достижения целей образования выступают новые образова-

тельные конструкты – обобщенные способы действий человека, обозначающие интегрированные характеристики качества подготовки выпускника, включающие процедурные знания, умения и навыки, мотивационную и эмоционально-волевую сферу [1].

Подготовка высококвалифицированного специалиста в техникуме в первую очередь сводится к формированию у него профессиональных компетенций и дополни-



тельных конструкторов – новых (ключевых) и надпрофессиональных компетенций, позволяющих адаптировать знания, умения, навыки, способы действий к новым требованиям в сфере труда, организовать рабочее место, участвовать в совершенствовании организации предприятия, инновационной и творческой деятельности [7, с. 21].

В связи с этим все большую актуальность приобретает проблема оптимизации процесса адаптации студентов в условиях образовательного учреждения, а в дальнейшем и его вхождение в профессиональную деятельность. Чем выше уровень согласованности сформированных компетенций человека с содержанием и требованиями различных видов деятельности (учебная, профессиональная), тем успешнее он сможет адаптироваться в профессии. Адаптация к профессии приобретает смысл не простого приспособления к условиям профессиональной деятельности, а особого рода труда, творчества, самореализации и саморазвития специалиста.

Поэтому, как отмечает И. А. Зимняя, в результате профессиональной подготовки в образовательном учреждении у будущего специалиста не должны развиваться разрозненные компетенции, а должна быть сформирована целостная социально-профессиональная компетентность, «проявляющаяся в адекватности решения задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций» [2, с. 17]. Для объяснения этого можно привести следующий пример: у выпускника техникума по специальности 220301 «Автоматизация технологических процессов и производств» в рамках выполнения отдельных видов профессиональной деятельности по организации работ по монтажу, ремонту и наладке систем автоматизации развиваются способности применять полученные знания и умения, формируется позитивное отношение к деятельности, к коллективу и своему личному и профессиональному развитию. Адаптация студента к будущей профессиональной деятельности зависит от его профессиональной и психологической подготовки, индивидуально-личностных качеств и умений, среди которых можно определить следующие:

- умение организовывать собственную деятельность;
- умение работать с информацией и быть готовым к смене технологий,
- умение применять информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности;

- навыки работы в коллективе и команде, умение эффективно работать с коллегами и руководством;

- умение ставить цели, мотивировать и контролировать себя и других в работе;

- умение самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, осознанно планировать повышение квалификации.

В результате у студента формируются следующие качества:

- самостоятельность в определении методов и способов выполнения профессиональных задач, оценка их эффективности и качества;

- ответственность при оценивании рисков принятия решений в нестандартных ситуациях;

- наличие качеств самоорганизации.

Приведенный комплекс представляет систему адаптивных свойств человека, которые развиваются при целенаправленном воздействии на процесс адаптации и определяют его адаптивность, под которой понимается соответствие результатов, достигаемых личностью, целям деятельности [8, с. 11].

Адаптивность студента в первую очередь проявляется через результат его личностных, субъективных изменений, которые по мере адаптации в профессиональном образовательном учреждении объединяются в единое целое для достижения «полезного приспособительного эффекта» [9, с. 68].

Адаптивность студента к будущей профессии представлена следующими видами:

- социально-когнитивная адаптивность – восприятие, принятие и понимание сущности адаптивного поведения, знание механизмов адаптации в будущей профессии, способов корректировки дезадаптивного поведения, эмоциональная регуляция условий и способов оптимизации адаптивного профессионального пространства;

- социально-коммуникативная адаптивность – поведенческая гибкость и приспособительные навыки, умение работать в команде, способность конструктивно решать конфликты, моральная и социальная нормативность поведения;

- организационно-операционная адаптивность – способность к целеполаганию, организации и контролю профессиональных действий и профессиональной коммуникации, умение принимать стандартные и нестандартные решения и корректировать результаты труда;

- рефлексивная адаптивность – устойчивая внутренняя мотивация профессионального и личностного развития, готовность к самосознанию и самооценке профессиональных действий, идентификация себя в профессиональной деятельности.

Выпускнику техникума будет проще преодолевать профессиональные трудности и коммуникативные барьеры в будущем, если он будет готов вести диалог и дискутировать, анализировать, оценивать, корректировать результаты своей деятельности, сохраняя при этом эмоциональную стабильность. Адаптируемый специалист отличается прежде всего способностью к рефлексии, поскольку приобщение человека к определенному окружению, социальным группам и новой деятельности в процессе «преобразования объективного социального мира, себя в этом мире и субъективного образа мира в себе» ведет к персональной и профессиональной идентичности личности [10, с. 15].

Конечно, нами не исключается, что каждый человек выстраивает индивидуальные поведенческие стратегии в силу своей субъективности и ценностных ориентаций. Но все же различные виды профессиональной деятельности предусматривают более сходные и ожидаемые реакции. Такое адаптивное поведение специалиста будет способствовать конструированию комфортного пространства в профессиональной среде.

Адаптация студентов техникума рассматривается нами как поэтапный двухсторонний процесс успешного вхождения, приспособления, развития студента и преобразование им окружения в условиях образовательного учреждения с целью активной сознательной позиции в будущей профессии. При этом личностные преобразования студента и формирование у него индивидуально-личностных качеств в процессе профессиональной подготовки обязательно должны

согласоваться с компетентностной моделью выпускника, разрабатываемой каждым образовательным учреждением на основе социального заказа общества. Эта модель выпускника будет выступать основанием для построения модели адаптации.

Поэтому образовательным учреждениям, осуществляющим профессиональную подготовку, необходимо учитывать происходящие в обществе изменения, факторы внешней и внутренней среды и своевременно выстраивать специальные образовательные программы по адаптации выпускников к будущей профессии. Алгоритмом такой программы в нашем исследовании стала структурно-функциональная модель адаптации студентов техникума к будущей профессии (рис. 1). Она выступает вспомогательным объектом, выбранным или преобразованным в познавательных целях, дающим новую информацию изучаемого процесса в виде структурных элементов и отношений между ними (А. М. Новиков) [3]. Построение модели адаптации студента на основе структурно-функционального анализа позволяет рассмотреть изучаемый процесс как систему, в которой каждая структурная единица является функциональной. Функциональные единицы отличаются относительной устойчивостью, эффективностью взаимодействия с другими компонентами модели. Кроме того, следует отметить, что каждый субъект, включенный в адаптационный процесс, несет функциональную ответственность за собственные и совместные результаты деятельности в период адаптации и заинтересован в них.

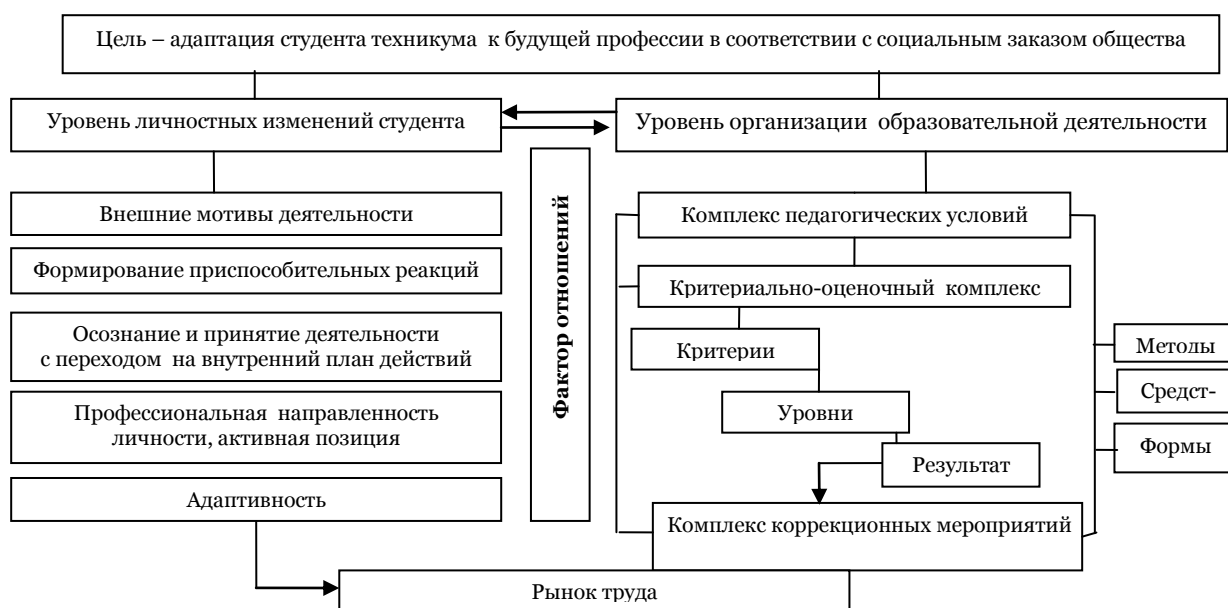


Рис. 1. Структурно-функциональная модель адаптации студентов техникума к будущей профессии

Следует подчеркнуть, что систему адаптации студента к избранной профессии необходимо рассматривать разносторонне: на уровне личностных изменений студентов, организации образовательного процесса и на уровне взаимоотношения субъектов в образовательном пространстве. Разработки отечественных ученых Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульхановой-Славской, Б. Ф. Ломова, А. В. Петровского, Е. В. Шороховой позволяют раскрыть сущность процесса адаптации в единстве взаимодействующих сторон – человека и социальной среды. В основе адаптации лежит активность социальной среды и активность личности, дающие возможность и приспособиться к изменившимся социальным условиям, и преобразовать их по мере необходимости.

Для реализации данной модели мы сформулировали ряд педагогических принципов, среди которых следующие:

- гуманистическая профессиональная направленность – ориентация на профессиональное развитие и саморазвитие личности, творческую самореализацию;
- целостность взаимосвязи всех структурных (цель, содержание, организационные формы и методы обучения) и функциональных (ценностно-мотивационного, когнитивного и деятельностного) компонентов, взаимосвязь и взаимодействие теоретической и практической подготовки будущих специалистов;
- динамичность – предполагает развитие, адаптацию к изменяющейся социально-экономической ситуации;
- параллельность действия различных видов адаптации студентов в профессиональной подготовке.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник для студ. вузов. М. : Академия, 2009.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и средн. учеб. завед. М. : Академия, 2005.
4. Колобков В. Ф. Самостоятельная учебная работа как фактор социально-профессиональной адаптации студентов колледжа // Среднее профессиональное образование. 2007. №2. С. 61-63.
5. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. М. : Юрайт, 2011.
6. Новиков А. М. Методология образования М. : Эгвес, 2006.
7. Олейникова О. Н., Муравьева А. А., Коновалова Ю. В., Сартакова Е. В. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях : учеб. пособие. М. : Альфа-М, 2005.
8. Психология. Словарь / под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1990.
9. Розов В. И. Системогенез как общая закономерность развития адаптивности в экстремальных условиях // Актуальные проблемы психологии: традиции и современность : мат-лы междунар. конф. Киев, 1992.
10. Ромм М. В. Социальная адаптация личности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2003.
11. Скворцова В. Интервью в «Медицинской газете». URL: <http://www.minzdravsoc.ru>.
12. Холостова Е. И. Социальная энциклопедия М., 2000.
13. Холостова Е. И. Социальная работа: история, теория и практика : учебник для бакалавров. М. : Юрайт, 2011.
14. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студ. пед. вузов. М. : Академия, 1999.
15. Яницкий М. С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики : учеб. пособие. Кемерово : Кемеров. гос. ун-т, 1999.

Одним из возможных вариантов реализации данной модели может быть совмещение технологии модульного обучения с формированием непрерывной цепочки адаптивных ситуаций. По мере усложнения содержания профессиональных функций, выполняемых студентом, у него накапливается опыт использования возможных вариантов поведения при столкновении с профессиональными трудностями.

Таким образом, адаптация студентов к будущей профессии в колледже представляет важнейший этап личностного развития и сложную систему, реализуемую непрерывно и поэтапно, включая все ресурсы образовательного учреждения в процессе формирования их профессиональных компетенций.

Осваивая каждый профессиональный модуль, студент не только моделирует определенную профессиональную ситуацию, но и создает предпосылки для формирования навыков конструктивного общения, эмоциональной регуляции, умения разрешать конфликты, способности планировать и выстраивать индивидуальный маршрут самоизменений и саморазвития в каждом виде профессиональной деятельности. Происходит поэтапное формирование элементарных приспособительных реакций и затем развитие конструктивных способов поведения, позволяющих студентам профессионально самореализоваться.

Трансформация предложенной структурно-функциональной модели процесса адаптации в конкретные мероприятия обеспечит оптимизацию образовательного процесса и успешную адаптацию студентов техникума к будущей профессии.

## R E F E R E N C E S

1. Zeer E. F. Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya : uchebnyk dlya stud. vuzov. M. : Akademiya, 2009.
2. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. M. : Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004.
3. Kodzhaspirova G. M. Pedagogicheskiy slovar' : dlya stud. vyssh. i sredn. ucheb. zaved. M. : Akademiya, 2005.
4. Kolobkov V. F. Samostoyatel'naya uchebnaya rabota kak faktor sotsial'no-professional'noy adaptatsii studentov kolledzha // Srednee professional'noe obrazovanie. 2007. №2. S. 61-63.
5. Mardakhaev L. V. Sotsial'naya pedagogika. M. : Yurayt, 2011.
6. Novikov A. M. Metodologiya obrazovaniya M. : Egves, 2006.
7. Oleynikova O. N., Murav'eva A. A., Konovalova Yu. V., Sartakova E. V. Razrabotka modul'nykh programm, osnovannykh na kompetentsiyakh : ucheb. posobie. M. : Al'fa-M, 2005.
8. Psikhologiya. Slovar' / pod. obshch. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. M. : Politizdat, 1990.
9. Rozov V. I. Sistemogenez kak obshchaya zakonomernost' razvitiya adaptivnosti v ekstremal'nykh usloviyakh // Aktual'nye problemy psikhologii: traditsii i sovremennost' : mat-ly mezhdunar. konf. Kiev, 1992.
10. Romm M. V. Sotsial'naya adaptatsiya lichnosti : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Tomsk, 2003.
11. Skvortsova V. Interv'yu v «Meditsinskoy gazete». URL: <http://www.minzdravsoc.ru>.
12. Kholostova E. I. Sotsial'naya entsiklopediya M., 2000.
13. Kholostova E. I. Sotsial'naya rabota: istoriya, teoriya i praktika : uchebnyk dlya bakalavrov. M. : Yurayt, 2011.
14. Shiyanov E. N., Kotova I. B. Razvitie lichnosti v obuchenii : ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov. M. : Akademiya, 1999.
15. Yanitskiy M. S. Adaptatsionnyy protsess: psikhologicheskie mekhanizmy i zakonomernosti dinamiki : ucheb. posobie. Kemerovo : Kemerov. gos. un-t, 1999.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев.

УДК 004:378.147  
ББК 3973р

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

### **Кощева Елена Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физики и математического моделирования института физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: kohe@mail.ru

### **Минина Елена Евгеньевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физики и математического моделирования, институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: elm2000@mail.ru

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** бизнес-процесс; имитационное моделирование; системное мышление; аналитические умения; информационные технологии; визуализация информации.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются вопросы формирования системного мышления у обучаемых на основе информационной технологии бизнес-моделирования. Моделирование процессов деятельности предприятия в информационных средах определяется как наиболее современная тенденция формирования системного мышления и повышения практической направленности получаемого образования. Представлены примеры системного анализа в средах FoxManager, Business Studio. В процессе исследования деятельности организации или предприятия на основе использования компьютерной модели бизнес-процессов бакалавр осваивает такие мыслительные операции, как анализ и синтез, сравнение и обобщение, а при совместной деятельности с преподавателем – проводит оценку исследуемой модели.

### **Koshcheeva Elena Sergeevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Physics and Mathematical Modeling, Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Minina Elena Evgenievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Physics and Mathematical Modeling, Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **MODELLING OF INFORMATION PROCESSES AS A MEANS OF FORMATION OF SYSTEM THINKING**

**KEYWORDS:** business process; imitating modeling; system thinking; analytical abilities; information technologies; information visualization.

**ABSTRACT.** The article considers the questions of formation of system thinking of students on the basis of information technology of business modeling. Modeling of the activity processes of an enterprise in the information environment is defined as the current trend of formation of system thinking and increasing the practical value of the education received. The system analysis in FoxManager and Business Studio is given as an example. In the process of research activities of organizations or businesses based on the use of computer models of business processes the Bachelor student masters such mental operations as analysis and synthesis, comparison and generalization, and working together with the teacher, he evaluates the analyzed model.

Современные технологии работы с возрастающими потоками информации базируются на принципах системности, объективности, серийности и рациональности. Одна из задач подготовки студентов направления «Прикладная информатика» состоит в формировании умения работать с большими массивами данных, производить, искать, анализировать, классифицировать, обобщать, распознавать, перерабатывать и представлять информацию экономического содержания. Обработка информации, представленной в системном виде, требует меньше ресурсов, и поэтому такая работа происходит более эффективно.

Овладение умением оценивать достоверность экономической информации тесно связано с умением анализировать посту-

пающую информацию и делать адекватные выводы. В процессе обучения менеджеров и экономистов возникает необходимость проведения анализа управленческих решений, использования операций абстрагирования и обобщения, сравнения и аналогии.

Исследованием вопросов, связанных с формированием системного мышления, занимались Д. О'Коннор, И. Макдермотт, З. С. Сазонова, Е. В. Чащин [7; 10; 14]. Проведенный анализ источников показал, что развитие умения анализировать и оценивать возможно при использовании моделирования в процессе обучения.

Моделирование бизнес-процессов организации как один из основных методов познания широко используется при изучении информационных технологий и интер-

нет-технологий в обучении экономистов и менеджеров. При этом одними из наиболее распространенных системных умений являются:

- рассматривать объекты и явления окружающего мира в их развитии и взаимосвязи;
- анализировать ситуации, то есть уметь устанавливать причинно-следственные связи;
- обнаруживать скрытые зависимости и связи;
- выявлять противоречия, порождающие проблемы, и находить их наиболее эффективные решения;
- интегрировать информацию и делать выводы, позволяющие прогнозировать последствия принятых решений.

К составляющим системного мышления у бакалавров в процессе обучения информационным технологиям в экономике или в менеджменте относятся:

- формирование мыслительных операций – анализ и синтез, сравнение, обобщение, доказательство и опровержение и их структурные элементы;
- осуществление последовательного выполнения всех действий, входящих в мыслительную операцию;
- оценивание компьютерной модели бизнес-процессов на соответствие реальной деятельности организации.

Для подготовки и принятия решений экономического, технического или организационного характера широко применяется компьютерное моделирование, научно-методической базой которого является системный подход, основывающийся на целостном видении исследуемых процессов и сложных экономических, технических и других систем. Система рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов, объединенных единством цели и функциональной целостностью.

В процессе исследования деятельности организации или предприятия на основе использования компьютерной модели бизнес-процессов бакалавр применяет такие мыслительные операции, как анализ и синтез, сравнение и обобщение, а при совместной деятельности с преподавателем – проводит оценку исследуемой модели.

Практическая направленность деятельности инженера-аналитика требует мобильности, функциональной подвижности, быстрого изменения содержания, вариативности, что обусловлено непосредственным реагированием на запросы предприятия.

Деловое моделирование (бизнес-моделирование, моделирование бизнес-процессов) относится к эффективной технике ви-

зуализации мышления и альтернативной форме изображения какого-либо процесса с помощью схем. Целью моделирования является систематизация знаний о компании, о ее бизнес-процессах в наглядной графической форме, более удобной для аналитической обработки и представления полученной информации. Компания – это сложная система, состоящая из множества элементов, например, функций, которые выполняют сотрудники, оргструктуры, которая показывает административное подчинение персонала, документов, которые используются в процессе работы, ресурсов, необходимых для выполнения работ, и множества других взаимосвязанных друг с другом элементов. Ни один руководитель или бизнес-аналитик не в состоянии удержать в голове полную структуру деятельности своего предприятия. Компьютерная модель создается с целью дальнейшего анализа и совершенствования бизнеса.

На рынке программного обеспечения представлено множество специальных инструментов, позволяющих исследовать предприятие и построить его модель. Ключевое их преимущество – простота и доступность в освоении и использовании.

Главные достоинства идеи анализа бизнес-процессов предприятия посредством создания его модели – системность и универсальность. Во-первых, моделирование бизнес-процессов позволяет получить ответ на многие вопросы, касающиеся совершенствования деятельности предприятия и повышения его конкурентоспособности. Во-вторых, руководитель и инженерные работники предприятия, внедрившие у себя системы имитационного моделирования, будут иметь информацию, которая позволит аргументированно принимать управленческие решения, направленные на совершенствование предприятия и прогнозирование будущего, на проверку проектных, инвестиционных и других решений, когда реальный вариант развития еще не существует, а только разрабатывается или проектируется.

Использование делового моделирования результативно в учебном процессе, оно способствует эффективному структурированию материала, помогает в решении практико-ориентированных и нестандартных задач, позволяет отображать и систематизировать разнообразную информацию.

Сегодня на российском рынке можно найти большое количество программных продуктов, которые помогают упростить процесс описания деятельности организации.

Среди российских разработок можно выделить Бизнес-инженер (БИТЕК), ИНТАЛЕВ: Корпоративный навигатор (ИНТА-

ЛЕВ), ОРГ-Мастер Про (Бизнес Инжиниринг Групп), ELMA, Business Studio.

Из наиболее популярных зарубежных программных продуктов необходимо отметить IBM WebSphere Business Modeler (IBM), ARIS Business Performance Edition (IDS Scheer AG), CA ERWin Process Modeler, ранее BPWin (CA), Hyperion Performance Scorecard (Oracle), SAP Strategic Enterprise Management (SAP).

В последнее время стало актуальным использование облачных сервисов: AlterSoftOnline, Fox Manager, DynamicStrategy Business Model (DBM), Diagram.ly, yWorks, некоторые сервисы систем ARIS. Современные бесплатные онлайн-средства предоставляют множество возможностей, красивый интуитивный интерфейс, качественную верстку страницы, изменение свойств объектов, сохранение рабочего пространства, удобную навигацию.

Рассмотрим одну из систем имитационного моделирования – Business Studio, которую принципиально отличает от других аналогичных программных продуктов использование статистических методов оценки событий. К ее положительным сторонам можно отнести удобство интерфейса, высокую скорость расчетов и работу в бесплатном режиме (однако с ограничением функциональных возможностей).

Простота моделирования позволяет бизнес-аналитику с минимальной помощью разработчика не только создать работающий прототип, но и протестировать его работу, на самом раннем этапе выявить степень соответствия модели реальному бизнес-процессу и таким образом сделать процедуру верификации бизнес-процесса более объективной [13].

Идея разработчиков – объединить в один инструмент то, чем пользуется большинство специалистов при построении бизнес-процессов, а именно – Microsoft Word и Visio. Обучаемые в рамках дисциплины «Информационные технологии (по областям)» формируют навыки работы в Visio и знакомы по предшествующему материалу с используемыми нотациями построения процессов, поэтому работа в Business Studio для них удобна и незатруднительна.

Интегрированность пакета выражается объединением в одном инструменте всех востребованных бизнесом методик и технологий: BSC/KPI, моделирование бизнес-процессов, имитационное моделирование, функционально-стоимостной анализ (ФСА).

К особенностям системы Business Studio можно отнести:

- использование в качестве графического редактора диаграмм Microsoft Visio,

ставшего стандартом в области деловой графики;

- объектно ориентированная промышленная платформа, определяющая уникальные возможности системы по построению сложных фильтров и работе с большими объемами данных.

Система позволяет создавать диаграммы, описанные в нотации EPC (Event-Driven Process Chain). Они представляют собой упорядоченную комбинацию событий и функций. Для каждой функции могут быть определены начальное и конечное события, ответственные исполнители, материальные и документальные потоки, сопровождающие ее, а также проведена декомпозиция на более низкие уровни.

Событие представляет собой состояние, которое является существенным для целей управления бизнесом и оказывает влияние или контролирует дальнейшее развитие одного или более бизнес-процессов. События активизируют функции (то есть передают управление от одной функции к другой) и сами являются результатом выполнения функций. В отличие от функций, которые отражают процесс, протекающий во времени и имеющий определенную длительность, события происходят мгновенно.

Правила возникновения события задаются на базе функций статистических распределений, поэтому есть возможность смоделировать моменты возникновения событий в течение произвольного периода с учетом случайного фактора.

В Business Studio имитационное моделирование и функционально-стоимостной анализ используются параллельно для расчета времени выполнения и стоимости процессов. Функционально-стоимостной анализ позволяет рассчитать себестоимость продукции (услуги) через перенос затрат на стоимость выполняемых процессов пропорционально драйверам ресурсов. За драйвер временных ресурсов принимается время, затрачиваемое ресурсом на выполнение процесса. За драйвер материальных ресурсов принимается количество повторений процесса. Время выполнения и количество повторений процесса определяются посредством имитационного моделирования. Для каждого эксперимента можно задать время начала и окончания в абсолютных единицах с привязкой к конкретной дате календаря. Теоретическое обоснование результатов моделирования происходит параллельно с визуализацией информации.

Студенты учатся умению анализировать полученную модель, действовать в ситуации неопределенности, решать проблему в группе, формулировать и обосновывать гипотезы, а также рассматривать альтерна-

тивные решения, формировать умение работы с информацией, соотносить теоретический материал с результатами моделирования. Для лектора такие ситуации являются своеобразной обратной связью, диагностикой степени понимания материала студентами.

FoxManager – программное обеспечение, предназначенное для систематизации работы предприятия и моделирования его бизнес-процессов. Каждая вкладка системы является функциональным модулем.

«Организационная структура» – документ, схематически отражающий состав и иерархию подразделений предприятия. Организационная структура устанавливается с учетом целей деятельности и необходимых для достижения этих целей подразделений, выполняющих функции, составляющие бизнес-процессы организации. Большинство предприятий не придают особого значения собственной оргструктуре, ограничиваясь стандартным штатным расписанием или составляя поименный список должностей в виде таблицы. Построенные таким образом схемы слабо согласуются между собой, не отражают административное подчинение должностей и зачастую являются первопричиной многих управленческих проблем. Именно организационная структура является тем стержнем, без которого трудно грамотно разграничить зоны ответственности персонала, распределить права и ответственность для каждой должности и построить эффективную систему управления.

Организационная структура отображается в виде оргigramмы – графической схемы, элементами которой являются иерархически упорядоченные организационные единицы (подразделения, должностные позиции). Программа позволяет построить административную организационную структуру, структуру подразделений, а также вести учет сотрудников и вакансий предприятия. Структура строится в дереве.

Обучаемые могут включать и отключать отображение подразделений с помощью соответствующих настроек, выделять их различными цветами, настроить штат сотрудников, заместителей, указать выполняемые процессы, прописать требования к должности, права, ответственность и взыскания, настроить статус сотрудника, его должность, совмещение с другими должностями, дату трудоустройства, заработную

плату, количество рабочих часов, комментарии, фотографии и документы.

Описав структуру организации и уполномочив сотрудников, обучаемые могут построить развернутую схему, предоставляющую детальные сведения о штате и иерархии организации. Однако такая схема не показывает ход работы организации, происходящие в ней процессы и поставленные задачи.

Дерево процессов (модуль «Процессы») – основной модуль программы FoxManager, который позволяет строить графические схемы бизнес-процессов, описывая деятельность предприятия и распределяя ответственность за работы среди персонала, формировать ссылки на документы, которыми следует руководствоваться при выполнении бизнес-процесса, и выделять ключевые функции. Информация, заложенная в бизнес-процессах, также будет использована при генерации большинства отчетов и документов включая должностные инструкции. В программе используется нотация для моделирования бизнес-процессов, являющаяся аналогом BasicFlowChart. Каждый процесс состоит из начала и конца, в которых вписано его название и частота выполнения. Процесс моделируется сверху вниз. По центру пишется функция, слева – ответственный за ее выполнение. Бизнес-процессы могут быть разделены по категориям, а доступ настроен таким образом, чтобы каждый пользователь мог видеть и редактировать только процессы своей категории.

Программа позволяет проводить имитацию работы бизнес-процесса, оценить стоимость и время выполнения выбранного процесса, а также увидеть входящие и исходящие ссылки.

Практика использования моделирования процессов работы организации при изучении информационных технологий показала, что у бакалавров происходит формирование системного мышления: оперирование информацией о работе предприятия и его взаимодействия с внешними организациями, самостоятельное и целенаправленное стремление к увеличению объема собственных знаний, аргументированное представление своей точки зрения, формирование выводов об адекватности модели в зависимости от цели моделирования и принятых параметров исследования предприятия или организации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Варфоломеева А. О., Коряковский А. В., Романов В. П. Информационные системы предприятий : учеб. пособие. М. : ИНФРА-М, 2013.
2. Грей К. Ф., Ларсон Э. У. Управление проектами: Практическое руководство / пер с англ. М. : Дело и Сервис, 2003.
3. Заботина Н. Н. Проектирование информационных систем : учеб. пособие: М. : ИНФРА-М, 2011.
4. Калашян А. Н., Калянов Г. Н. Структурные модели бизнеса: DFD-технологии / под ред. Г. Н. Калянова. М. : Финансы и статистика, 2003.



5. Лычкина Н. Н. Имитационное моделирование экономических процессов : учеб. пособие. М. : ИНФРА-М, 2012.
6. Мустафина Д. А., Ребро И. В., Рахманкулова Г. А. Негативное влияние формализма в знаниях студентов при формировании инженерного мышления // Инж. образование. 2011. № 7. С. 10-15.
7. О'Коннор Д., Макдермотт И. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем. М. : Альпина Бизнес Букс, 2006.
8. Репин В. В., Елиферов В. Г. Процессный подход к управлению. Моделирование бизнес-процессов. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013.
9. Романов В. П. Когнитивная бизнес-аналитика : учебник / под науч. ред. Н. М. Абдткеева. М. : ИНФРА-М, 2010.
10. Сазонова, З. С., Четкина Н. В. Развитие инженерного мышления – основа повышения качества образования : учеб. пособие. М., 2007.
11. Сатунина А. Е., Сысоева Л. А. Управление проектом корпоративной информационной системы предприятия : учеб. пособие. М. : Финансы и статистика ; ИНФРА-М, 2009.
12. Тельнов Ю. Ф., Казаков В. А. Проектирование систем управления знаниями : учеб. пособие. М. : ЕАОИ, 2011.
13. Федоров И. Г. Моделирование бизнес-процессов в нотации BPMN 2.0 : монография. М. : МЭСИ, 2013.
14. Чащин Е. В. Техническое и технологическое мышление в современном обществе // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2012. № 35 (289). Сер. Философия. Социология. Культурология. С. 51-55.
15. URL: <http://www.elma-bpm.ru>.
16. URL: <http://www.fox-manager.ru>.
17. URL: <http://www.businessstudio.ru>.
18. URL: <http://www.cfin.ru/software/kis/b-model.shtml>.

#### REFERENCES

1. Varfolomeeva A. O., Koryakovskiy A. V., Romanov V. P. Informatsionnye sistemy predpriyatij : ucheb. posobie. M. : INFRA-M, 2013.
2. Grey K. F., Larson E. U. Upravlenie proektami: Prakticheskoe rukovodstvo / per s angl. M. : Delo i Servis, 2003.
3. Zabolina N. N. Proektirovanie informatsionnykh sistem : ucheb. posobie. M. : INFRA-M, 2011.
4. Kalashyan A. N., Kalyanov G. N. Strukturnye modeli biznesa: DFD-tekhnologii / pod red. G. N. Kalyanova. M. : Finansy i statistika, 2003.
5. Lychkina N. N. Imitatsionnoe modelirovanie ekonomicheskikh protsessov : ucheb. posobie. M. : INFRA-M, 2012.
6. Mustafina D. A., Rebro I. V., Rakhmankulova G. A. Negativnoe vliyanie formalizma v znaniyakh studentov pri formirovanii inzhenernogo myshleniya // Inzh. obrazovanie. 2011. № 7. С. 10-15.
7. O'Konnor D., Makdermott I. Iskustvo sistemnogo myshleniya: Neobkhodimye znaniya o sistemakh i tvorcheskome podkhode k resheniyu problem. M. : Al'pina Biznes Buks, 2006.
8. Repin V. V., Eliferov V. G. Protsessnyy podkhod k upravleniyu. Modelirovanie biznes-protsessov. M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2013.
9. Romanov V. P. Kognitivnaya biznes-analitika : uchebnik / pod nauch. red. N. M. Abdtkeeva. M. : INFRA-M, 2010.
10. Sazonova, Z. S., Chechetkina N. V. Razvitie inzhenernogo myshleniya – osnova povysheniya kachestva obrazovaniya : ucheb. posobie. M., 2007.
11. Satunina A. E., Sysoeva L. A. Upravlenie proektom korporativnoy informatsionnoy sistemy predpriyatiya : ucheb. posobie. M. : Finansy i statistika ; INFRA-M, 2009.
12. Tel'nov Yu. F., Kazakov V. A. Proektirovanie sistem upravleniya znaniyami : ucheb. posobie. M. : EAOI, 2011.
13. Fedorov I. G. Modelirovanie biznes-protsessov v notatsii BPMN 2.0 : monografiya. M. : MESI, 2013.
14. Chashchin E. V. Tekhnicheskoe i tekhnologicheskoe myshlenie v sovremennom obshchestve // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. 2012. № 35 (289). Ser. Filosofiya. Sotsiologiya. Kul'turologiya. S. 51-55.
15. URL: <http://www.elma-bpm.ru>.
16. URL: <http://www.fox-manager.ru>.
17. URL: <http://www.businessstudio.ru>.
18. URL: <http://www.cfin.ru/software/kis/b-model.shtml>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев.

**Кудрявцев Александр Владимирович,**

кандидат педагогических наук, доцент, Институт математики, информатики и информационных технологий, научный сотрудник, лаборатория региональных образовательных проектов, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: alx70@mail.ru

**ОСНОВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ  
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** мобильные устройства; мобильное обучение; дистанционное обучение; технические средства обучения; электронный опрос; тестирование.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются задачи, которые могут решать современные мобильные устройства в области образования. Цель статьи – рассмотреть возможности применения мобильных устройств в учебном процессе. В работе проводится анализ работ, связанных с вопросами применения мобильных устройств в обучении, их дидактические функции. Рассматриваются основные возможности использования мобильных устройств в учебной деятельности, преимущества и недостатки их применения в учебном процессе. Автор приводит примеры применения данных средств обучения в системе современного образования. Рассматриваются возможности мобильных устройств для организации взаимодействия преподавателя со студентами в режиме реального времени, обеспечения доступа к учебным и справочным ресурсам локальных сетей и сети Интернет, дистанционном обучении, визуализации демонстрационного материала, проведения тестирования и анкетирования обучаемых. Также рассматриваются возможности использования в учебном процессе специализированных возможностей смартфонов и планшетов: управление устройствами, система навигации и др. Приводятся примеры реализации смартфонов и планшетов в ходе изучения различных дисциплин. В работе сделан вывод о том, что применение мобильных устройств позволит существенно повысить эффективность вуза.

**Kudryavtsev Alexander Vladimirovich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Institute of Mathematics, Informatics and Information Technologies, research Officer, Laboratory of the Regional Educational Projects, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**MAIN FEATURES OF THE USE OF MOBILE DEVICES IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION**

**KEYWORDS:** mobile devices; mobile learning; training; technical training and testing.

**ABSTRACT.** The article deals with problems in the field of education that can be solved with mobile devices. The purpose of the article is to consider the possibility of using mobile devices in the educational process. The paper analyzes the works related to the issues of the use of mobile devices in learning and their didactic function. The possibilities of using mobile devices in educational process, the advantages and disadvantages of their use in the educational process are discussed. The author gives examples of the application of these training funds in the system of modern education. The possibilities of mobile devices for the organization of interaction of the teacher with students in real time, providing access to educational and reference local area networks and the Internet, distance learning, visualization, demonstration material, testing and questioning of students. It also discusses the possibility of using in the educational process of specialized capabilities of smartphones and tablets: Power Management-set devices, navigation system, etc., are examples of their implementation in the course of studying various disciplines. The paper concludes that the use of mobile devices will significantly improve the efficiency of the educational institution.

**В** настоящее время большинство преподавателей вузов использует электронные носители совместно с демонстрационными средствами при чтении лекций, выступлениях, представлениях презентаций. Однако даже сегодня далеко не все аудитории оснащены средствами, способными читать, обрабатывать и проектировать данные, записанные в электронном виде. В связи с этим возникает противоречие между хранением подавляющего большинства материалов по различным предметам на электронных накопителях и невозможностью их полноценно использовать во всех учебных аудиториях.

Еще одна проблема заключается в использовании полноценного дистанционно-

го обучения. При организации данной формы обучения в классическом виде преподаватель и студенты пользуются настольным персональным компьютером, подключенным к сети кабельного Интернета. В этом случае каждый участник процесса обучения жестко привязан к одному месту на время всего занятия, что значительно снижает эффективность самого принципа дистанционного обучения. Использованию мобильных устройств для организации дистанционного обучения посвящены работы В. К. Кухаренко, Т. А. Макаручук [12; 14].

Применение мобильных устройств позволит решить следующие задачи.

- Обеспечить быстрый доступ к учебным и справочным ресурсам локальных се-

тей и Интернет. Преподаватели и студенты могут получить необходимую справочную информацию в любое время без использования дополнительных устройств. Часто во время лекции преподавателю необходимо не только ответить на вопросы студентов, но и наглядно продемонстрировать ответы, которые могут содержать фото-, видео- и аудиоданные. Студенты во время выполнения практических и лабораторных работ могут получить доступ к справочной информации, необходимой для выполнения заданий. Мобильные устройства обеспечивают доступ к Интернет, не зависящий от работы локальной сети, местных серверов и шлюзов.

- Организовать взаимодействие преподавателя со студентами в режиме реального времени. В большой аудитории не каждый студент имеет возможность задать вопрос и немедленно получить ответ. Мобильные системы, оснащенные специальным приложением, способным передать вопрос и получить короткий однозначный ответ в режиме реального времени, позволят усилить обратную связь в учебном процессе.

- Обеспечить возможность демонстрации лекционного материала. Сегодня еще далеко не все аудитории оснащены современными средствами для демонстрации учебного материала: проекторами с подключенным компьютером, мониторами, интерактивными досками. Мобильные устройства позволяют демонстрировать лекционный материал, передавая данные непосредственно на телефоны студентов или на экран проектора или телевизора. В последнем случае преподавателю нет необходимости носить с собой ноутбук или обращаться к администрации учебного заведения с просьбой предоставить компьютер.

- Обеспечить возможность обучения без привязки к определенному месту, а в некоторых случаях и времени проведения занятий. Решение данной задачи позволит значительно повысить эффективность дистанционной формы обучения.

- Предоставить возможность выполнения работ с использованием программных средств в аудиториях, не оснащенных компьютерной техникой. Использование мобильных устройств в данном направлении позволит снизить зависимость места и времени проведения занятий от расположения компьютерных классов и их загруженностью.

К негативным аспектам мобильного обучения можно отнести:

- отсутствие у некоторых обучаемых технических средств с необходимым набором функций;

- слабую методическую подготовку преподавателей к внедрению мобильных устройств в учебный процесс;

- недостаточную готовность обучающихся мобильных ресурсов и программ для обучаемых по различным направлениям учебной деятельности;

- тот факт, что мобильные устройства провоцируют студентов и школьников на деятельность развлекательного характера во время учебного процесса (игры, общение, просмотр видео- и аудиоресурсов);

- малые размеры и низкое разрешение экрана.

На сегодняшний день лишь два последних пункта можно отнести к категории трудноустраняемых [8,9].

Перспективы мобильного обучения рассматриваются во многих работах российских исследователей. В. А. Куклев в своих исследованиях анализирует условия реализации процесса мобильного обучения в системе открытого дистанционного образования [10; 11], И. Н. Голицына и Н. Л. Половникова рассматривают основные направления использования мобильного обучения в современном образовании. В работе отмечается, что, несмотря на широкое распространение и доступность мобильных телефонов среди студентов, мобильное обучение слабо распространено в отечественных вузах. Делается вывод, что большинство современных студентов технически и психологически готовы к использованию мобильных технологий в образовании и необходимо рассматривать новые возможности для более эффективного использования потенциала мобильного обучения [6]. Сергей Орлов в статье «Облака и мобильность» приводит проблемы обеспечения доступа к данным и приложениям с мобильных устройств [15]. В работе С. В. Титовой мобильные устройства рассматриваются как одно из средств информационно-коммуникационных технологий в образовании [16]. Таким образом, проблема организации мобильного образования в современном обществе является весьма актуальной.

**Рассмотрим основные возможности использования мобильных устройств в учебной деятельности.**

**Доступ студентов к программным ресурсам серверов вуза**

Одним из направлений обеспечения доступа студентов к программному и методическому обеспечению учебных предметов является использование **облачных технологий**. Однако, несмотря на широкие возможности такого способа хранения данных, он имеет ряд существенных недостатков.

1. Обязательная регистрация на одном из сервисов, предоставляющих такую услугу: mail.ru, yandex.ru, google.com.

2. Отсутствие взаимодействия между облаками различных сервисов.

3. Ограничение по объему хранения данных

4. Ограничение на количество пользователей, которые могут быть подключены к ресурсу.

Именно последнее ограничение делает использование подобных сервисов практически неприемлемым для учебного процесса.

Другим способом организации доступа является организация FTP-сервера с использованием внешнего IP-адреса для обеспечения возможности подключения к серверу и доступа к его файлам из сети Интернет. В настоящее время представлено огромное количество FTP-серверов, на наш взгляд, наиболее удобным является сервер FileZilla, поскольку он имеет ряд существенных преимуществ.

1. Полнофункциональная бесплатная, свободно распространяемая программа.

2. Поддерживает большое количество функций и дополнительных возможностей.

3. Удобный интерфейс как для администратора, так и для пользователя.

4. Дополнительная бесплатная программа FileZilla-Client предлагает пользователю ряд дополнительных функций для работы с файлами и возможность обращения к ресурсам с мобильного устройства.

Данный способ обмена информацией позволяет использовать не только стационарные системы, но и мобильные устройства, имеющие выход в Интернет.

### **Организация дистанционного обучения**

Дистанционное обучение (ДО) – это способ организации процесса обучения, основанный на использовании современных информационных и телекоммуникационных технологий, а также особых педагогических приемов и методов, позволяющих осуществлять обучение на расстоянии без непосредственного контакта между преподавателем и учащимся.

Для организации дистанционного обучения уже появился свой класс продуктов – системы дистанционного обучения (СДО). Эти системы представляют собой комплексный программный продукт, который дает возможность полностью проводить курс обучения студентов в электронной среде, включая такие моменты учебного процесса, как:

- сам процесс обучения (как освоение теоретического материала, так и формирование практических навыков);

- консультации преподавателя;

- контроль доступа к занятиям согласно учебному плану.

Процесс обучения в СДО базируется на трех основных определениях.

- Электронные учебники – предоставляют справочную информацию.

- Тренажеры – формируют у пользователя практические навыки

- Контрольные системы – осуществляют контроль качества полученных пользователем знаний.

Существует большое количество программных решений как от иностранных, так и от российских софтверных фирм. Наиболее распространенные среди них: Docent (<http://www.docent.com>), BlackBoard (<http://www.blackboard.com/>), ПРОМЕТЕЙ (<http://www.prometeus.ru/>), LearningSpace (<http://www.lotus.com/learningspace>, <http://www.lsibm.ru/>), WebCT (<http://www.webct.com>), eLearning Server 3000 (<http://www.hypermethod.ru/>), ОПОКС (<http://www.mocnit.zgrad.su/mocnit/develop.html>).

### **Использование мобильных устройств для обеспечения визуализации лекционного материала**

Разработка и использование специальных приложений для мобильных устройств позволят передавать данные с устройства преподавателя непосредственно на телефоны слушателей. Такой способ визуализации материала позволяет использовать демонстрационные материалы в электронном виде в аудиториях, не оснащенных проекторами и компьютерной техникой. При наличии проекционного оборудования к нему можно подключить планшет или смартфон для вывода данных, что позволит использовать заранее установленные программы. Такой способ применения мобильных устройств не требует необходимости поиска, переноса и настройки компьютера или ноутбука. Для обеспечения доступа к видеоматериалам лекции их можно разместить на интернет-сервисе, например, youtube.com, web- или ftp-сервере вуза, например, apache, медиасервер, HMS (Home Media Server).

### **Организация выполнения лабораторных работ, требующих наличия средств вычислительной техники**

Современные планшеты и смартфоны позволяют запускать те же или аналогичные приложения, что и обычные компьютеры, поэтому при недостаточном количестве компьютеров в лаборатории или их отсутствии студенты могут выполнять задания, используя мобильные устройства. Кроме того, планшеты и смартфоны менее зависимы от источника питания и способны

выполнять свои функции при сбое или отключении энергии в сети.

#### **Организация тестирования**

Тестирование широко используется преподавателями как один из методов проверки знаний обучаемых. Уже более двух десятков лет для выполнения функций тестирования используют вычислительную технику. Мобильные устройства способны существенно расширить возможности выполнения тестовых заданий. Например, тестовые задания можно разместить на сервере, который посредством сети Интернет обеспечит доступ к ним из любой точки в зоне действия GPRS, Wi-Fi или иного вида связи.

Подготовить тестовые задания можно, используя специальные конструкторы тестов, размещенные на сайтах Интернет. Они предлагают бесплатно создать любой тест любой сложности с любой логикой подсчета результатов. От пользователя не требуется каких-либо специальных знаний, т. к. конструктор тестов обладает интуитивно понятным интерфейсом и содержит подсказки по ходу создания тестов.

Удобно использовать следующие конструкторы тестов: Конструктор тестов Online Test Pad (<http://onlinetestpad.com>), Приложение Socrative (<http://socrative.com/>).

#### **Организация опроса и анкетирования**

В настоящее время разрабатываются и внедряются программные средства, позволяющие проводить опрос и анкетирование с помощью средств современной связи. Такой опрос занимает меньше времени, не требует дополнительной распечатки опросных листов или анкет на бумажных носителях и может быть организован и вне учебных аудиторий. Для создания и проведения опроса или анкетирования можно использовать следующие сайты: <http://virtualexs.ru>, <http://webanketa.com>, <http://pollservice.ru>, <http://onlinetestpad.com>

#### **Специализированные возможности**

**Использование мобильных устройств для управления роботами в курсе «Робототехника»**

Сегодня курс «Робототехника» изучается во всех вузах, имеющих техническое или информационно-технологическое направление. Подготовить и загрузить программу в блок управления робота можно с любого компьютера, планшета или смартфона, последние устройства позволяют удобно оперировать роботами без привязки к постоянному месту, например, на выставках, олимпиадах, в неспециализированных кабинетах.

#### **Исследование возможностей мобильных устройств для удаленного управления техническими устройствами**

Подготовка студентов по техническим направлениям включает такой курс, как «Основы теории управления». В ходе изучения данного курса рассматривается дистанционное управление устройствами. В качестве устройства управления наиболее эффективно можно использовать мобильное устройство связи. Дистанционное средство включения / выключения реле позволит управлять любыми устройствами в ручном режиме или по заданному алгоритму. Например, с помощью смс-сообщения или звонка можно включить любой электронный прибор. Существует возможность и получения сигналов от устройств на телефон, т. е. создание обратной связи.

#### **Учет посещаемости занятий студентами**

Обнаружение устройств, имена которых сопоставлены с фамилиями студентов, позволит автоматизировать процесс учета посещаемости занятий.

Таким образом, применение мобильных устройств позволит существенно повысить эффективность учебного процесса за счет обеспечения доступа к учебным и справочным ресурсам сервера института и сети Интернет, организации взаимодействия преподавателя со студентами в режиме реального времени, организации дистанционного обучения, возможности проведения тестирования, опроса, анкетирования а также использования других средств в образовательном процессе вуза.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Birkenkrahe M., DimitriSchild D., Trofimov V. UNIVERSITY 2.0 / Part of the IADIS Multi conference on computer science and information systems 2012: IADIS International conference e-Learning 2012. Lisbon, Portugal, 2012. P. 505-509.
2. Cloud Computing Reference Architecture. U.S.: National institute of standards and texnology, 2011. URL: [http://collaborate.nist.gov/twiki-cloud-computing/pub/CloudComputing /ReferenceArchitecture Taxonomy/ NIST\\_CC\\_Reference\\_Architecture\\_v1\\_March\\_30\\_2011.pdf](http://collaborate.nist.gov/twiki-cloud-computing/pub/CloudComputing /ReferenceArchitecture Taxonomy/ NIST_CC_Reference_Architecture_v1_March_30_2011.pdf).
3. Stevens D., Kitchenham A. An analysis of mobile learning in education, business, and medicine // Models for interdisciplinary mobile learning: Delivering information to students. Hershey, United States, 2011. P. 1-26.
4. Titova S., Talmo T. Mobile voting systems for creating collaboration environment and getting immediate feedback: a new curriculum model of the university lecture // International Journal of Mobile and Blended Learning. 2014. Vol. 6. № 3. P. 19-26. URL: <http://istina.msu.ru/journals/7346361/>.

5. Traxler John. Current State of Mobile Learning //International Review on Research in Open and Distance Learning (IRRODL). 2007. № 2. URL: [www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/346/875](http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/346/875).
6. Голицына И. Н., Половникова Н. Л. Мобильное обучение как новая технология в образовании // Образовательные технологии и общество. 2011. № 1. С. 241-252.
7. ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании: термины и определения. М. : Стандартинформ, 2007.
8. Кудрявцев А. В. Новые возможности использования мобильных устройств в учебном процессе вуза // Педагогическое образование в России. 2015. №7. С. 71-76.
9. Кудрявцев А. В. Мобильные устройства как средство визуализации лекционного материала // Вестник Чувашского гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева. 2016. №1. С. 108-114.
10. Куклев В. А. Мобильное обучение как педагогическая инновация //Стандарты и мониторинг в образовании. 2008. № 1. С. 60-64.
11. Куклев В. А. Сущностные характеристики мобильного обучения //Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2009. № 1 (35). С. 68-72.
12. Кухаренко В. К. Инновации в e-Learning: массовый открытый дистанционный курс // Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 93-104.
13. Макачук Т. А. Доступность современного программного обеспечения студенческой аудитории // Современное образование: содержание, технологии, качество : мат-лы XVIII Междунар. науч.-метод. конф. СПб. : СПбГЭУ (ЛЭТИ), 2011. С. 168-169.
14. Макачук Т. А. Педагогические условия использования дистанционных технологий в системе самостоятельной работы студентов по информатике // Информатика и системы управления. 2004. № 1 (07). С. 144-154.
15. Орлов С. CitrixSynergy 2012: облака и мобильность // Журнал сетевых решений LAN. 2012. №11. URL: <http://www.osp.ru/lan/2012/11/13032372/>.
16. Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. М. : Икар, 2014.

#### REFERENCES

1. Birkenkrahe M., DimitriSchild D., Trofimov V. UNIVERSITY 2.0 / Part of the IADIS Multi conference on computer science and information systems 2012: IADIS International conference e-Learning 2012. Lisbon, Portugal, 2012. P. 505-509.
2. Cloud Computing Reference Architecture. U.S.: National institute of standards and texnology, 2011. URL: [http://collaborate.nist.gov/twiki-cloud-computing/pub/CloudComputing/ReferenceArchitecture Taxonomy/ NIST\\_CC\\_Reference\\_Architecture\\_v1\\_March\\_30\\_2011.pdf](http://collaborate.nist.gov/twiki-cloud-computing/pub/CloudComputing/ReferenceArchitecture%20Taxonomy/NIST_CC_Reference_Architecture_v1_March_30_2011.pdf).
3. Stevens D., Kitchenham A. An analysis of mobile learning in education, business, and medicine // Models for interdisciplinary mobile learning: Delivening information to students. Hershey, United States, 2011. P. 1-26.
4. Titova S., Talmo T. Mobile voting systems for creating collaboration environment and get-ting immediate feedback: a new curriculum model of the university lecture // International Journal of Mobile and Blended Learning. 2014. Vol. 6. № 3. P. 19-26. URL: <http://istina.msu.ru/journals/7346361/>.
5. Traxler John. Current State of Mobile Learning //International Review on Research in Open and Distance Learning (IRRODL). 2007. № 2. URL: [www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/346/875](http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/346/875).
6. Golitsyna I. N., Polovnikova N. L. Mobil'noe obuchenie kak novaya tekhnologiya v obrazovanii // Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo. 2011. № 1. S. 241-252.
7. GOST R 52653-2006. Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii: terminy i opredeleniya. M. : Standartinform, 2007.
8. Kudryavtsev A. V. Novye vozmozhnosti ispol'zovaniya mobil'nykh ustroystv v uchebnom protsesse vu-za // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. №7. S. 71-76.
9. Kudryavtsev A. V. Mobil'nye ustroystva kak sredstvo vizualizatsii lektsionnogo materiala // Vestnik Chuvashskogo gos. ped. un-ta im. I. Ya. Yakovleva. 2016. №1. S. 108-114.
10. Kuklev V. A. Mobil'noe obuchenie kak pedagogicheskaya innovatsiya //Standarty i monitoring v obrazovanii. 2008. № 1. S. 60-64.
11. Kuklev V. A. Sushchnostnye kharakteristiki mobil'nogo obucheniya //Izvestiya Volgograd. gos. ped. un-ta. 2009. № 1 (35). S. 68-72.
12. Kukharensko V. K. Innovatsii v e-Learning: massovyy otkrytyy distantsionnyy kurs // Vysseee obrazovanie v Rossii. 2011. № 10. С. 93-104.
13. Makarchuk T. A. Dostupnost' sovremennogo programmnoy obespicheniya studencheskoy auditorii // Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo : mat-ly XVIII Mezhdunar. nauch.-metod. konf. SPb. : SPbGEU (LETI), 2011. S. 168-169.
14. Makarchuk T. A. Pedagogicheskie usloviya ispol'zovaniya distantsionnykh tekhnologiy v sisteme samostoyatel'noy raboty studentov po informatike // Informatika i sistemy upravleniya. 2004. № 1 (07). S. 144-154.
15. Orlov S. CitrixSynergy 2012: oblaka i mobil'nost' // Zhurnal setevykh resheniy LAN. 2012. №11. URL: <http://www.osp.ru/lan/2012/11/13032372/>.
16. Titova S. V. Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii. M. : Ikar, 2014.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев.

УДК 37.02:004  
ББК 4402.684.3

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.01

### **Минина Анна Михайловна,**

аспирант, кафедра педагогики и социологии воспитания, Департамент политологии и социологии, Институт социальных и политических наук, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, д. 51, к. 417; e-mail: mininaam@list.ru

#### **ОПРЕДЕЛЕНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** среда обучения; ИКТ в образовании; информатизация образования; информационная образовательная среда; виртуальность; виртуальная реальность; виртуальная образовательная среда.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена комплексному рассмотрению понятия «виртуальная образовательная среда». Цель исследования – в ходе изучения научной литературы уточнить определение понятия «виртуальная образовательная среда». Изучение виртуальной образовательной среды начинается с выявления генезиса феномена виртуальности, с помощью анализа выбранных источников выделяется ряд присущих данному феномену характеристик и уточняется его определение. Приводится авторский вариант перевода ряда трактовок зарубежных авторов понятия «виртуальная реальность». Перечислены преимущества использования виртуальной реальности в преподавании и обучении, предложенные М. Хамада в 2008 году. Проводится терминологический анализ базовых понятий и строится их уточнение в процессе сопоставления понятий «информационная образовательная среда» и «виртуальная образовательная среда». Методом контент-анализа выявляются сходство и различия определений изучаемых понятий. Предлагается уточнение определения понятий «виртуальная образовательная среда» и «информационная образовательная среда» на основе выявленных различий и сходств. За счет использования комплексного подхода к определению исследуемого понятия, позволяющего рассмотреть объект исследования как совокупность элементов, подлежащих изучению при помощи соответствующей совокупности методов, можно сделать вывод о сложности и многогранности изучаемого понятия.

### **Minina Anna Mikhailovna,**

Post-graduate Student, Department of Pedagogy and Sociology of Education, Faculty of Political Science and Sociology, Institute of Social and Political Sciences, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

#### **DEFINITION OF A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT: INTEGRATIVE APPROACH**

**KEYWORDS:** learning environment; information and communication technologies in education; informatization of education; information learning environment; virtuality; virtual reality; virtual learning environment.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the complex consideration of the concept of "virtual learning environment". The purpose of the study is to clarify the definition of "virtual learning environment" in the course of the scientific literature examining. The study of virtual learning environment begins with identifying the genesis of the phenomenon of virtuality. It also highlights a number of inherent features through the analysis of selected sources, and clarifies its definition. The author provides translation of a number of interpretations of the concept of "virtual reality" by the foreign authors. The advantages of virtual reality in teaching and learning set forth by M. Hamada in 2008 are listed. The terminological analysis of principal concepts is provided and their clarification in the process of comparison of the concepts of "information educational environment" and "virtual learning environment" is hypothesized. With the content analysis method, the commonalities and particular definitions of the studied concepts are identified. The more exact definition of the notions of "virtual education environment" and "information educational environment" based on the identified differences and similarities is set forth. Using an integrated approach to the definition of the studied concept, which allows to consider the research subject as a set of elements to be studied by the combination of the corresponding methods, we can make a conclusion about the complexity of the studied concept.

Появление новых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) влияет на модернизацию всей структуры общественного производства, что влечет за собой изменение форм и характера труда человека в различных сферах его деятельности: производственной, научной, культурной. Считаю важным отметить, что развитие техники и технологий привело к созданию виртуальной среды, в том числе образовательной.

Д. В. Пивоваров отметил: «Виртуальное объективно присутствует в любом эле-

менте системы» [9, с. 110]. Поэтому важно разобраться в том, что же представляет собой феномен виртуальности, виртуальной реальности и каковы подходы разных авторов к определению виртуальной образовательной среды (ВОС) современного вуза.

Руководствуясь целью исследования – в ходе изучения научной литературы уточнить определение понятия «виртуальная образовательная среда», – полагаем, что его комплексный анализ поможет успешнее ориентироваться в понятийно-категориальном аппарате нашей работы, в теории и

практике создания модели инновационной (виртуальной) образовательной среды вуза.

Прилагательное «виртуальный» происходит от латинского слова *virtualis* – возможное. Существует несколько вариантов толкования данного термина. В ходе анализа определений нам удалось выявить ряд характеристик, присущих виртуальности.

Во-первых, ряд словарей указывает на *вероятностный характер проявления* объекта. Виртуальный – «несуществующий, но возможный» [8, с. 79], «возможный» [5, с. 177], «снятый, но пока не проявленный», «то, что положено в сверхчувственную сущность и способно реализоваться» [9, с. 108].

Во-вторых, подчеркивается *нематериальность объекта*. Виртуальное – «нематериальная разновидность бытия объективных сущностей или субъективных образов, противоположная материальному бытию дискретных вещей и явлений в пространстве и времени» [там же].

В-третьих, это существование неких *условий для проявления* – виртуальный – «такой, который может или должен проявиться при определенных условиях, но в реальности не существующий» [5, с. 177].

В-четвертых, это *возможность проявления с помощью ИКТ*: виртуальный – «созданный на экране компьютера, воспроизводимый компьютерными средствами» [там же].

Мы в своем исследовании, полагаясь на выявленные выше характеристики феномена виртуальности, останавливаемся на таком понимании: **виртуальность** – это возможность проявления объекта или феномена в определенных условиях, воспроизводимых средствами ИКТ.

В последнее время в связи с использованием информационных технологий в повседневной жизни человека среда, которая нас окружает, находится все больше в виртуальной реальности. Обращаясь к научной литературе, определим, что в зависимости от года исследования (связанного с уровнем развития информационных технологий, используемых терминов) авторы по-разному трактуют понятие «виртуальная реальность»:

- процесс, позволяющий пользователю стать участником абстрактных пространств, в которых не существуют физическая машина и физический наблюдатель (С. Хельсель, 1992) [17, с. 39];

- интерфейс (англ. *interface* – средство осуществления взаимного воздействия, взаимосвязи), который позволяет пользователям погрузиться в виртуальный мир, созданный на компьютере, предоставляя методы ориентаций в этом мире (К. Нараянан, К. С. Тэх, 2000) [19, с. 145];

- пользовательский интерфейс, где в реальном времени происходят симуляция и интеракция через несколько сенсорных каналов, таких как зрительный, слуховой и тактильный (Дж. К. Бурдеа, П. Коиффет, 2003) [12, с. 25].

- мозаика (комплекс) из технологий, поддерживающих создание синтетической, интерактивной трехмерной (3D) пространственной среды, которая представляет реальную или нереальную ситуацию (Т. А. Микропуолс, 2010) [18, с. 770].

Заметим, что первые попытки применения виртуальной реальности в образовании обнаруживаются еще в 1970-х гг. [13], наибольшее же распространение данного феномена в обучающей среде прослеживается с середины 1990-х гг. Многие исследования (К. Деде, 1993; С. Кобб, Х. Нил, Дж. Кросьер, Дж. Р. Вилсон, 2002; М. Хамада, 2008; С. Хельсель, 1992; М. Руссо, 2004) образовательных приложений виртуальной реальности показали, что данное явление предоставляет значительные возможности в преподавании, которые зачастую недоступны при использовании других образовательных технологий [14; 15; 16; 17; 19; 20]. М. Хамада (2008) обобщил некоторые из этих возможностей, сосредоточив внимание на преимуществах использования виртуальной реальности (VR) в преподавании и обучении [16, с. 3]. Виртуальная реальность:

- поддерживает экспериментальное обучение, где обучающиеся задействуют больше органов восприятия в процессе обучения;

- допускает активное обучение, где слушатели более интенсивно вовлечены в процесс обучения;

- предоставляет возможность совместного обучения, когда студенты могут общаться и делиться опытом друг с другом в виртуальной среде, имитирующей учебный класс;

- предлагает обучающимся лучше контролировать процесс обучения;

- позволяет преподавателям выступать в качестве посредников процесса обучения, а не единственного источника информации. Это означает, что знание конструируется самими учащимися, а не получается в готовом виде.

Отсюда логично заключить, что образовательная среда в виртуальной реальности является уникальным феноменом, требующим детального анализа. Для того чтобы разобраться с тем, что есть «виртуальная образовательная среда», попробуем на основании ряда исследований дать более четкое ей определение.

В современной педагогике отсутствует единая трактовка понятия «виртуальная



образовательная среда», встречается ряд близких по сущности понятий:

- высокотехнологичная виртуальная сетевая образовательная среда (Т. Н. Носкова);
- обучающее информационное пространство (Н. С. Сидоренко);
- информационно-образовательная среда вуза (А. Н. Привалов);
- электронная образовательная среда (Г. А. Воробьев);
- виртуальная образовательная среда (М. Е. Вайндорф-Сысоева, Н. В. Козина, Т. В. Маликова, Т. А. Микропулос, Д. В. Седова) и др.

Заметим, что исследователи чаще изучают средовой компонент образования в рамках информационной образовательной среды (ИОС), тогда как для сущностного анализа понятия «виртуальная образовательная среда» мы считаем важным сопоставить понятия «информационная образовательная среда» и «виртуальная образовательная среда».

Ряд авторов (И. И. Еремина, Н. Н. Савицкая, А. Г. Садыкова) трактует ИОС как «сложную систему, аккумулирующую ин-

теллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технические ресурсы и обеспечивающую возможности продуктивной познавательной деятельности обучающихся» [4, с. 632].

А. В. Солянкин включает в ИОС «организационно-методические средства, совокупность технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающую оперативный доступ к педагогически значимой информации и создающую возможность для общения педагогов и обучающихся» [10, с. 118].

Акцентируем внимание на том, что Б. Е. Стариченко определяет ИОС как «совокупность аппаратных средств, программных систем, а также содержательного наполнения (контента), реализованную на основе современных технологических решений и предназначенную для обеспечения информационных запросов и организации информационных потоков, связанных с производственной и учебной деятельностью преподавателей и обучающихся вуза» [11, с. 40].

Приведем названные положения в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

**Фрагмент контент-анализа определений понятий «информационная образовательная среда» и «виртуальная образовательная среда»**

Содержательные составляющие определений понятий	Понятие (автор определения, год публикации)			
	Информационная образовательная среда (Б. Е. Стариченко, 2012)	Высокотехнологичная виртуальная сетевая образовательная среда (Т. Н. Носкова, 2014)	Виртуальная образовательная среда (М. Е. Вайндорф-Сысоева, 2011)	Информационная образовательная среда (Е. А. Мясоедова, Г. А. Будникова, 2012)
Технические ресурсы	+	+	+	+
Реализация средствами ИКТ	+	+	+	+
Информационные условия	+		+	+
Организационные условия	+	+		
Направленность на учебную деятельность	+	+	+	
Учебно-методическое содержание	+	+		+
Часть целостной ИОС		+		

На основе результатов контент-анализа определения понятий «информационная образовательная среда» и «виртуальная образовательная среда», представленного в таблице 1, а также обобщения результатов педагогических публикаций [1; 2; 3; 4; 6; 7; 10; 11] мы в своем исследовании будем использовать следующие определения:

• **информационная образовательная среда** – это совокупность информационных, учебно-методических, технических и организационных условий, реализованная средствами ИКТ, направ-

ленная на учебный процесс и взаимосвязанная с его участниками, в которой происходит их самоопределение и продуктивная самореализация;

• **виртуальная образовательная среда** – это часть целостной информационной образовательной среды, которая существует и развивается в телекоммуникационном пространстве.

Для комплексного рассмотрения интересующего нас феномена интересно узнать мнение об этом явлении непосредственных участников образовательной среды в виртуальной

реальности – студентов Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. В целях выявления осведомленности студентов в том, что есть «виртуальная образовательная среда», нами проведен опрос. Составлена виртуальная анкета средствами сервиса Google Формы. Распространение анкеты проводилось электронным образом, через систему веб-ссылок. На дату написания исследования в опросе приняли участие 87 человек. Анкетирование проводилось среди студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры разных курсов и направлений / специализаций.

Наибольшую ценность для данного исследования составляет вопрос «Что для Вас

есть виртуальная образовательная среда высшего учебного заведения?» с вариантами ответов «Официальный сайт/портал учебного заведения», «Официальная группа в социальной сети, созданная сотрудниками учебного заведения», «Неофициальная группа в социальной сети, созданная студентами», «Облачные сервисы (почта, чат, хранилище данных, виртуальные доски и др.), используемые в образовательном процессе», «Мобильные приложения для образовательной деятельности» и самостоятельный ответ респондента.

Ниже в таблице приведены ответы респондентов в процентном и численном соотношениях (табл. 2).

Таблица 2

**Ответы респондентов на вопрос «Что для Вас есть виртуальная образовательная среда высшего учебного заведения?»**

Вариант ответа	Ответы студентов	
	Количество	Процентное соотношение
Официальный сайт/портал учебного заведения	67	77
Официальная группа в социальной сети, созданная сотрудниками учебного заведения	39	45
Неофициальная группа в социальной сети, созданная студентами	24	28
Облачные сервисы (почта, чат, хранилище данных, виртуальные доски и др.), используемые в образовательном процессе	51	59
Мобильные приложения для образовательной деятельности	24	28
Самостоятельный ответ респондента	12	14

Проанализировав данные, представленные в таблице 2, сделали следующие выводы:

- особое внимание студентов уделяется официальному сайту/порталу учебного заведения (выбор 77 % опрошенных);

- в поле самостоятельного ответа 8 из 12 респондентов указали на то, что важным компонентом ВОС является электронная информационно-образовательная среда, с доступом к «учебным и научным материалам» (для примера перечислим некоторые из них – онлайн-лекции и доступ к архиву, электронная система доступа к научной литературе, наличие большой виртуальной медиатеки и др.);

- ответы респондентов, где упоминались социальные сети (45 % и 28 % за варианты ответов «Официальная группа в социальной сети, созданная сотрудниками учебного заведения» и «Неофициальная группа в социальной сети, созданная студентами»,

соответственно, что в сумме составило 73 %) и облачные сервисы (59 %) в качестве образовательных инструментов, показали, что студенты в курсе мировых тенденций в современном образовании и осведомлены о таких возможностях образовательного инструментария.

Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о сложности и многогранности изучаемого феномена «виртуальная образовательная среда», которое было определено в ходе изучения научной литературы. Исходя из предложенных нами определений ИОС и ВОС логично выявить компоненты, их составляющие, что поможет в дальнейшем процессе проектирования виртуальной образовательной среды вуза. Также считаем важным учитывать мнение студентов при разработке такой среды, полученное в анкетном опросе на бакалавриате, в магистратуре и аспирантуре.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вайндорф-Сысоева М. Е. Виртуальная образовательная среда как неотъемлемый компонент современной системы образования // Вестник ЮУрГУ. 2012. № 14. С. 86-91.
2. Вайндорф-Сысоева М. Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий : учеб. пособие. М.: МГОУ, 2010.
3. Воробьев Г. А. Электронная образовательная среда инновационного университета // Высшее образование в России. 2013. №8-9. С. 59-64.
4. Еремина И. И., Савицкая Н. Н., Садыкова А. Г. Теоретические основы и принципы построения информационной образовательной среды федерального университета подготовки ИТ-профессионалов и ее практическая реализация // Образовательные технологии и общество. 2013. №3. С. 631-654.

5. Новейший словарь иностранных слов и выражений. М. ; Минск : АСТ : Харвест, 2002.
6. Носкова Т. Н. Виртуальная образовательная среда: преподаватель и студент // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2011. №142. С. 119-126.
7. Носкова Т. Н. Педагогическая сущность виртуальной образовательной среды // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2014. №167. С. 183-194.
8. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. М.: А ТЕМП, 2013.
9. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. М. : Академический Проект, 2004.
10. Солянкин А. В. Информационная образовательная среда в России: исторический аспект // Известия ВГТУ. 2012. №10. С. 117-121.
11. Стариченко Б. Е. О построении информационного обеспечения учебного процесса в вузе // Педагогическое образование в России. 2012. №5. С. 39-44.
12. Burdea G. C., Coiffet P. Virtual Reality Technology. New Jersey : Wiley & Sons, 2003.
13. Chuah M., Chen C. J. Unleashing the Potentials of Desktop Virtual Reality as an Educational Tool: A Look into the Design and Development Process of ViSTREET // Proc. 2nd International Malaysian Educational Technology Convention (IMETC2008), 2008. С. 81-86.
14. Dede C. Evolving from multimedia to virtual reality // Association for the Advancement of Computing in Education, 1993. С. 123-130.
15. Development and evaluation of virtual environments for education / S. Cobb, H. Neale, J. Crosier, J. R. Wilson // Handbook of Virtual Environments: Design, Implementation, and Applications. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002. С. 911-936.
16. Hamada M. An example of virtual environment and web-based application in learning // International Journal of Virtual Reality. 2008. № 7(3). С. 1-8.
17. Helsel S. Virtual Reality and Education // Educational Technology. 1992. № 5 (32). С. 38-42.
18. Mikropoulos T. A., Natsis A. Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999-2009) // Computers & Education. 2011. № 3 (56). С. 769-780.
19. Narayanan K., Teh C. S. Virtual reality in education // Virtual reality: Select issues and applications. London : ASEAN Academic Press, 2000. С.143-152.
20. Roussou M. Learning by doing and learning through play: An exploration of interactivity in virtual environments for children // ACM Computers in Entertainment. 2004. № 2(1). С. 1-23.

#### REFERENCES

1. Vayndorf-Sysoeva M. E. Virtual'naya obrazovatel'naya sreda kak neot'emlemyy komponent sovremennoy sistemy obrazovaniya // Vestnik YuUrGU. 2012. № 14. S. 86-91.
2. Vayndorf-Sysoeva M. E. Virtual'naya obrazovatel'naya sreda: kategorii, kharakteristiki, skhemy, tablitsy, glossariy : ucheb. posobie. M.: MGOU, 2010.
3. Vorob'ev G. A. Elektronnaya obrazovatel'naya sreda innovatsionnogo universiteta // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2013. №8-9. S. 59-64.
4. Eremina I. I., Savitskaya N. N., Sadykova A. G. Teoreticheskie osnovy i printsipy postroeniya informatsionnoy obrazovatel'noy sredy federal'nogo universiteta podgotovki IT-professionalov i ee prakticheskaya realizatsiya // Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo. 2013. №3. S. 631-654.
5. Noveyshiy slovar' inostrannykh slov i vyrazheniy. M. ; Minsk : AST : Kharvest, 2002.
6. Noskova T. N. Virtual'naya obrazovatel'naya sreda: prepodavatel' i student // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. 2011. №142. S. 119-126.
7. Noskova T. N. Pedagogicheskaya sushchnost' virtual'noy obrazovatel'noy sredy // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. 2014. №167. S. 183-194.
8. Ozhegov S. I. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka : 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazheniy / S. I. Ozhegov i N. Yu. Shvedova ; Ros. akad. nauk, In-t rus. yaz. im. V. V. Vinogradova. M.: A TEMP, 2013.
9. Sovremennyy filosofskiy slovar' / pod obshch. red. V. E. Kemerova. M. : Akademicheskii Proekt, 2004.
10. Solyankin A. V. Informatsionnaya obrazovatel'naya sreda v Rossii: istoricheskiy aspekt // Izvestiya VGTU. 2012. №10. S. 117-121.
11. Starichenko B. E. O postroenii informatsionnogo obespecheniya uchebnogo protsessa v vuze // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. №5. S. 39-44.
12. Burdea G. C., Coiffet P. Virtual Reality Technology. New Jersey : Wiley & Sons, 2003.
13. Chuah M., Chen C. J. Unleashing the Potentials of Desktop Virtual Reality as an Educational Tool: A Look into the Design and Development Process of ViSTREET // Proc. 2nd International Malaysian Educational Technology Convention (IMETC2008), 2008. С. 81-86.
14. Dede C. Evolving from multimedia to virtual reality // Association for the Advancement of Computing in Education, 1993. С. 123-130.
15. Development and evaluation of virtual environments for education / S. Cobb, H. Neale, J. Crosier, J. R. Wilson // Handbook of Virtual Environments: Design, Implementation, and Applications. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002. С. 911-936.
16. Hamada M. An example of virtual environment and web-based application in learning // International Journal of Virtual Reality. 2008. № 7(3). С. 1-8.
17. Helsel S. Virtual Reality and Education // Educational Technology. 1992. № 5 (32). С. 38-42.
18. Mikropoulos T. A., Natsis A. Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999-2009) // Computers & Education. 2011. № 3 (56). С. 769-780.
19. Narayanan K., Teh C. S. Virtual reality in education // Virtual reality: Select issues and applications. London : ASEAN Academic Press, 2000. С.143-152.

20. Roussou M. Learning by doing and learning through play: An exploration of interactivity in virtual environments for children // ACM Computers in Entertainment. 2004. № 2(1). С. 1-23.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев.

УДК 37.048.45:62  
ББК 4420.053.6

ГСНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.01

### **Надеева Ольга Геннадьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9а; e-mail: NadeevaO@mail.ru

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ИНФОРМИРОВАННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРЕБОВАНИЯХ К ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИМ РАБОТНИКАМ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональное самоопределение; инженерная деятельность; исследование информированности старшеклассников.

**АННОТАЦИЯ.** В статье постулируется наличие дефицита инженерных кадров в промышленных регионах страны и раскрывается связь этой проблемы с профессиональным самоопределением школьников на инженерно-технические специальности. С целью изучения информированности старшеклассников о специфике инженерной деятельности, о профессиональных способностях и личностных качествах современного инженера применяется анкетирование учащихся 10–11 классов школ г. Екатеринбурга: МАОУ СОШ № 4, 134, 154 (всего 102 чел.). Обобщаются данные анкетирования: старшеклассники правильно понимают роль физики, математики, информатики и черчения в профессиональной деятельности инженерно-технических работников; большинство выпускников имеют далекое от реальности представление о требованиях к современному инженеру, о видах его деятельности на производстве с учетом специализации, об особенностях инженерного мышления. Для того чтобы выпускники школ осознанно выбирали профессии инженерно-технического направления, школьников надо как можно раньше погружать в различные виды деятельности, характерные для современного инженера. В частности, рекомендуется делать акцент на методы практической реализации технических идей: проектирование, конструирование, изобретательство, показывать школьникам важность развития у них физического, технического и проектного мышления при знакомстве с достижениями инженерной мысли на выставках технических инноваций. Отмечается, что результаты исследования будут полезны образовательным учреждениям при организации профильных классов технико-технологического направления или создании инженерных лицеев.

### **Nadeeva Olga Gennadyevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia, Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **RESEARCH OF THE KNOWLEDGE OF SENIOR PUPILS ABOUT THE PROFESSIONAL DEMANDS FOR THE TECHNICAL AND ENGINEERING EMPLOYEES**

**KEYWORDS:** professional identity; engineering; research of awareness of senior pupils.

**ABSTRACT.** The lack of engineers in industrial regions of the country is discussed in the article and connection of this problem with professional self-determination of pupils for engineering professions is revealed. For the purpose of studying the knowledge of senior pupils about engineering work peculiarities, professional skills and personal qualities of the modern engineer, a survey was held among pupils of 10–11 grades of Ekaterinburg schools No. 4, 134, 154 (102 pupils took part in it). The results of the survey are presented in the article: senior pupils understand the role of physics, mathematics, information technologies and engineering drawing in professional activity of engineers; most of the graduates have some ideas, being far from reality, of the requirements to the modern engineer, of their work at the factory, and of the special aspects of engineering thinking. To stimulate senior pupils to choose engineering professions, pupils should be acquainted with different activities of the modern engineer as early as possible. In particular, it is recommended to place emphasis on methods of practical realization of technical ideas: design, designing, invention; to show pupils the importance of development of physical, technical and design thinking inviting them for the exhibitions of technical innovations. It is noted that the results of research will be useful for educational institutions, helping them create profile classes of the technical and technological specialty or establish engineering lyceums.

**И**нженерная деятельность как структурная форма технического творчества на основе синтеза науки и техники в настоящее время является предметом научного интереса во многих областях знания: философии, социологии, эвристики, психологии, кибернетики, педагогики и т. п.

Философия подвергает мировоззренческому анализу проблему сосуществования природы, человека и техники в современном мире [7; 9], исследует сущность и

структуру инженерной деятельности, инженерного мышления и знания [10]. Инженерная психология разрабатывает психологические основы конструирования техники, организации управления технологическим процессом, изучает проблемы взаимодействия в системе «человек – техника», исследует вопросы подбора и подготовки специалистов, обслуживающих определенный вид техники или использующих в своей трудовой деятельности сложные технические

устройства и многое другое. Социология исследует, в частности, проблемы профессионального выбора современными школьниками общеобразовательных учреждений профессий инженерно-технического направления, выяснением причин нежелания выпускников технических вузов работать по специальности и т. п. [1; 15].

Педагогическая наука, решая задачи обучения и воспитания молодого поколения, должна найти методы, средства и ресурсы, которые бы содействовали профессиональному самоопределению школьников на технические специальности и способствовали развитию инженерного мышления. Для этого у детей и подростков необходимо сформировать потребность в тех видах деятельности, которые характерны для инженерно-технических работников. Так как эта проблема сложна и многоаспектна, то и решаться она должна комплексно: охватывать все уровни образования от начальной школы до вуза и привлекать к сотрудничеству всех заинтересованных этим процессом участников – учащихся, педагогов, родителей, работодателей, инвесторов.

В комплексной программе «Уральская инженерная школа» на 2015–2034 гг., одобренной указом губернатора Свердловской области Е. В. Куйвашева, отмечено, что «в промышленном секторе Свердловской области наблюдается дефицит инженерных кадров», например, работников по специальности инженер-конструктор, инженер-технолог, наладчик станков с числовым программным управлением. В ней выделены и некоторые причины возникновения этой проблемы: нежелание выпускников технических вузов работать по специальности, разрыв в квалификационных требованиях работодателей и образовательных стандартах, на предприятиях не всегда созданы условия для реализации творческого потенциала молодых специалистов. Одновременно обозначена проблема качества образования. Знания выпускников средних школ Свердловской области по предметам естественно-научного цикла и математике не могут удовлетворять ни школьных учителей, ни преподавателей технических вузов (например, средние показатели сдачи по физике – 48 баллов, по математике – 46 баллов). Вследствие этого в программе спланирован «комплекс мероприятий по повышению мотивации обучающихся к изучению предметов естественно-научного цикла и последующему выбору рабочих профессий технического профиля и инженерных специальностей и повышению качества подготовки специалистов непосредственно в системе среднего профессионального и высшего образования» [4].

Как видно, акцент делается на профессиональное обучение будущего техника, технолога или инженера. Однако контингент поступающих в колледжи и техникумы обычно имеет невысокий образовательный уровень, а изучение школьных дисциплин, в частности, физики, осуществляется в сокращенном варианте (учебный материал 10–11 классов осваивается за один год). Поэтому говорить о повышении мотивации к изучению предметов естественно-научного цикла в этих общеобразовательных учреждениях преждевременно. Профессиональное самоопределение школьников обычно начинается в 8–9 классах, и после окончания основной школы ученики попадают в систему среднего профессионального образования или поступают в старшие классы средней школы, выбирая профиль обучения: физико-математический, информационно-математический, технологический, экономический и другие. Из этого понятно, почему первым направлением реализации комплексной программы указана довузовская подготовка, мероприятия которой будут осуществляться школьными учителями, педагогами дополнительного образования совместно с преподавателями технических и педагогических вузов. В частности – мероприятия, направленные на развитие у детей интереса к техническому образованию, инженерным дисциплинам, математике и предметам естественно-научного цикла, организация производственных экскурсий, подготовка школьников к сдаче итоговых аттестационных испытаний, в том числе в форме ЕГЭ.

Все это уже подтверждается участием педагогов в научно-практических конференциях, публикациями, посвященными профсамоопределению старшеклассников на инженерные специальности, формированию инженерного мышления, проектной деятельности школьников и т. п. [8; 14].

Инженерное дело является отраслью научно-технической деятельности, так как реализация ее целей – изобретение, разработка, создание, внедрение, ремонт, совершенствование или обслуживание материалов, техники или технологических процессов, технических устройств или сооружений – тесно переплетается с наукой, опираясь на постулаты фундаментальной науки и результаты прикладных исследований. Профессиональная деятельность инженерно-технических работников «является как бы связующим звеном между научными открытиями и разработками и их практическим применением. Они (инженеры) руководят производственными участками на промышленных предприятиях, на транспорте, в строительстве и других отраслях,

работают в конструкторских бюро и научно-исследовательских учреждениях, занимаются вопросами организации производства, планирования и экономики. Они проектируют технологии, промышленное оборудование, машины, участвуют в проектировании и развитии систем контроля производства, автоматизации производства, бизнесе, процессах управления. Они изучают причины ухудшения и сбоев производства, испытывают произведенную продукцию, определяют ее качество и т. д.» [3].

В характере работы инженера какой-либо отрасли отмечается возможность применения полученных знаний и умений в различных областях (в медицине, в промышленном производстве различных видов товаров, в агротехническом комплексе и т. п.). Современный инженер должен уметь использовать возможности информационно-коммуникационных технологий, программных продуктов, облегчающих и оптимизирующих его деятельность при выполнении поставленной задачи. Инженер может работать над проектами индивидуально или трудиться как в группе единомышленников, так и в группе инженеров разных специальностей, если изучение предложенного проекта потребует всестороннего подхода. Кроме того, как организатор или контролер инженер отвечает за определенный участок и, как следствие, несет ответственность за людей, технику, оборудование и процесс производства, за обеспечение условий для людей и техники в местности, где должно быть организовано производство.

Выпускники средних общеобразовательных школ, поступающие в технический вуз, должны представлять характер и условия работы инженера, которые во многом зависят от типа предприятия или организации, а также требования к его профессиональным знаниям, умениям, способностям и личностным качествам. С целью исследования информированности выпускников школ о профессиональных требованиях к инженерно-техническим работникам в феврале-апреле 2016 г. нами было проведено анкетирование старшеклассников (всего

102 чел.) трех муниципальных общеобразовательных учреждений г. Екатеринбурга: № 4 (11 кл., 38 чел.), № 134 (10 кл, 31 чел.; 11 кл., 18 чел.), № 154 (11 кл., 15 чел.).

Перед нами стояла задача выявить:

- понимают ли старшеклассники (10-11 кл.) значимость инженерно-технического образования в современном мире;
- каким специализациям инженерно-технических работников отдают предпочтения;
- какие школьные предметы считают наиболее важными овладения данными специализациями;
- представляют ли, какими способностями и качествами личности должен обладать будущий инженер;
- осознают ли способы и средства для их формирования в образовательной среде школы и в социуме.

К сожалению, даже среди студентов младших курсов технических вузов наблюдается недопонимание роли естественно-научного образования как средства формирования методологии познавательной деятельности в профессиональном образовании [12]. Как следствие, важно не только выявление факта значимости учебных предметов для будущего инженера, но и понимание цели применения знаний и умений в будущей профессиональной деятельности. По этой причине в анкете выпускникам школ предлагалось пояснить свой выбор.

В таблице 1 обобщены сведения о востребованности школьных учебных предметов для будущего инженера на основе выделения информации из статьи об инженерных видах деятельности [3].

Рейтинг предметов учитывался нами по первоочередности упоминания в тексте, а затем подсчитывались коэффициенты их значимости как отношение суммы рейтинговых баллов предмета к количеству инженерных специальностей, для овладения которыми он необходим. Чем меньше по величине полученный коэффициент, тем выше место данного предмета среди других школьных дисциплин.

Таблица 1

**Востребованность знаний в профессии инженера**

Параметр анализа	Рейтинг учебного предмета							
	Физика	Математика	Химия	Информатика	География	Черчение	Ин. язык	Биология
Коэффициент значимости предмета	1,4	1,8	3,1	3,4	3,8	3,1	5,0	4,0
Место школьного предмета	1	2	3	4	5	3	7	6

Из высокого рейтинга физики и математики, затем химии, черчения и информатики следует, что для становления инженера наиболее актуальны дисциплины естественно-

научного, математического и технологического цикла. Существующее многообразие инженерной деятельности группируется учебными на несколько основных видов инже-

нерных специальностей: инженеры-организаторы, менеджеры, инженеры-конструкторы, инженеры-технологи, инженеры-эксплуатационники, инженеры-исследователи, инженеры прочих функциональных подразделений [15]. Именно эти группы инженерных специальностей были представлены выпускникам средних школ в анкетах с целью выявления предпочтений одиннадцатиклассников и проведения сравнительного анализа их представлений о профессии и требований социума к ней.

Полученные данные свидетельствуют о следующем.

1. Более 90 % выпускников осознают, что профессия инженера современному обществу необходима.

2. Предпочтение по специализации (можно было выбирать несколько групп) отдано специальности инженера-организатора, менеджера (36 %) и инженера-конструктора (45 %). Вторыми по престижности стали инженеры-технологи (16 %) и инженеры-исследователи (25 %). Два других вида инженерной деятельности (инженеры-эксплуатационники, инженеры прочих функциональных подразделений) набрали менее 12 %.

3. Сравнительный анализ значимости школьных учебных предметов, знания и умения по которым важны для овладения профессией инженера, проведенный на основе изучения требований к специальности инженера и мнения выпускников средних школ, представлен в таблице 2.

Таблица 2

### Сравнительный анализ значимости школьных предметов

Школьный предмет	Физика	Математика	Химия	Черчение	Информатика	География	Биология	Ин. язык
Место школьного предмета (условно)								
По требованиям к специальности	1	2	3	3	4	5	6	7
По выбору школьников	2	1	9	3	4	12	14	8
Степень соответствия	+	+	-	+	+	-	-	+

По представленным данным соответствие наблюдается только в выборе пяти предметов – математики, физики, информатики, черчения и иностранного языка (отмечено знаком «+»).

Удивление вызывает низкий рейтинг среди учащихся химии, географии и нулевое значение в графе «биология». Знание биологии, например, необходимо для инженеров, работающих в агропромышленном комплексе, медицине, занимающихся исследованиями в области генной инженерии. Знание химии и географии также важно для большой группы инженерных специальностей, большое значение в содержании деятельности которых имеет соответственно материаловедение и фармакология, изучение почв и определение метеословий, планирование ландшафта в городе или размещения производственных мощностей в неосвоенных/необжитых местах в географии региона и т. п.

Тем не менее, высокий рейтинг предмета не всегда означает понимание выпускниками его главного значения для будущего инженера. Так, из 50 старшеклассников, попытавшихся пояснить выбор физики как необходимого предмета в инженерной деятельности, 14 чел. отводят ей роль средства для расчетов, 21 чел. постулируют «Надо знать» или «Важна для профессии» без какого-либо обоснования, и только 15 человек отметили, что при создании конструкций или технических устройств необходимо знание и учет физических законов. Выбор

предмета «Информатика» выпускниками как профильного предмета только подтверждает осознание ими роли средств ИКТ в профессиональной деятельности современного инженера (использование программного обеспечения при проведении инженерных расчетов, создание графических моделей, проектирование технических объектов и др.).

4. Из предыдущих рассуждений следует, что для успешного овладения инженерной специальностью учащемуся еще в школе необходимо к ней заранее готовиться, например, развивать у себя технические способности, техническое мышление, пространственное воображение.

Почти половина респондентов понимает значение активного включения в познавательную деятельность для овладения профессией инженера. Наиболее полезными они считают посещение кружков инженерно-технологического направления: моделирования и конструирования (14 %), рисования и черчения (10 %), программирования и робототехники (11 %).

Выполнение учебно-исследовательских проектов по профильным предметам отмечают важным 29 % обучающихся. Действительно, наше руководство учебными исследованиями студентов и школьников [5; 6] и опыт других педагогов [11] подтверждают, что в этом виде практики обучающиеся смогут овладеть проектировочными умениями, планированием деятельности, конструирования прибора или технического



устройства, исследования его характеристик, освоения новой технологии или нового технического средства и др.

Кроме того, 17 % старшеклассников полагают целесообразным посещение выставок (ИННОПРОМ, World skills expo и др.) для ознакомления с современными тенденциями развития техники и технологий, с техническими инновациями. «От успешности внедрения технических инноваций зависит будущее и нашей страны: останется ли Россия такой, какой она нам досталась от предыдущих поколений, – передовой технической державой – или превратится в сырьевой придаток других государств и потеряет свои огромные, но не бесконечные природные ресурсы, принадлежащие уже не нам, а нашим потомкам» [2, с. 5], – пишет в учебном пособии А. П. Усольцев, обращаясь к школьникам. И дополняет, что молодежь должна понимать важность технической модернизации производства, гордиться успехами своих соотечественников, внесших значительный вклад в развитие мирового технического прогресса.

Одновременно это означает, что к профессиональным качествам инженера надо относить не только профессиональные знания и умения, технические способности, но и личностные качества, позволяющие достичь поставленных позитивных целей, решать производственные проблемы. В любой области он должен действовать самостоятельно, инициативно, творчески, обладать силой воли, организаторскими способностями, чувством ответственности.

Наше исследование показало, что информированность старшеклассников о специфике инженерной деятельности в настоящий момент невысока, а их представления о требованиях к профессиональным и личностным качествам инженера далеки от реальности.

Из этого следует, что надо как можно раньше объяснять учащимся различие между учебной и научной, научной и производственной деятельностью, а для этого необходимо проводить комплексные экскурсии в соответствующие организации. Так, в апреле 2016 г. в институте физики, технологии и экономики была проведена подобная экскурсия для учащихся 7-10-х классов (МАОУ СОШ № 134 г. Екатеринбург) с целью ознакомления с особенностями научной деятельности. Для этого учащиеся сначала посетили лабораторию методики обу-

чения физике, в которой им демонстрировались различные физические явления с использованием учебного оборудования школьного кабинета физики. Затем экскурсанты переместились в научно-исследовательский центр «Расплав» кафедры общей и экспериментальной физики и математического моделирования. Там им показали установки для научных исследований и рассказали о методах изучения свойств веществ: об импульсно-фазовом методе измерения скорости ультразвука для определения физических характеристик исследуемой среды (бакалавр Е. Багласова) и об измерении плотности металлов и сплавов методом проникающего гамма-излучения (бакалавр Б. Русанов). Одновременно учащиеся получили информацию о реальной работе ученого-исследователя, стремящегося получить новые научные результаты и применить их на пользу, например, металлургической отрасли: модернизация установки, подготовка оборудования и материалов к проведению эксперимента, длительные (иногда многодневные) наблюдения, измерения и проведение расчетов. Затем заинтересовавшимся школьникам было предложено сотрудничество для выполнения проекта по физике.

Еще более значительные шаги в решении исследуемой проблемы – это организация в промышленных регионах страны средних образовательных учреждений, в которых будет сформирована среда для развития школьников как будущих инженерно-технических работников. В качестве примера можно назвать проект введения инженерно-технологического профиля в МБОУ «Средняя школа № 97» Свердловского района г. Красноярск или создание инженерного лицея на базе МОУ СОШ № 22 г. Верхняя Пышма в Свердловской области.

Таким образом, работа с учащимися по формированию инженерного мышления, овладению видами деятельности, характерными для инженерно-технических работников должна осуществляться в общеобразовательных организациях в нескольких направлениях: информационном, теоретическом, практическом, производственном. И реализоваться она может только через педагогическую интеграцию – через взаимодействие и взаимопомощь всех образовательных структур, заинтересованных в решении данной проблемы, производителей и работодателей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арефьев А. Л., Арефьев М. А. Об инженерно-техническом образовании в России. URL: [http://www.socioprognoz.ru/files/File/publ/Inkzenerno\\_tehnicheskoe.pdf](http://www.socioprognoz.ru/files/File/publ/Inkzenerno_tehnicheskoe.pdf).
2. Игошев Б. М., Усольцев А. П. История технических инноваций : учеб. пособие. М. : ФЛИНТА : Наука, 2013.
3. Инженерные виды деятельности. URL: <http://www.kstu.kz/wp-content/uploads/proforient>.

4. Комплексная программа «Уральская инженерная школа» на 2015-2034 годы. К Указу Губернатора Свердловской области от 6 окт. 2014 г. N 453-УГ. URL : <http://docs.cntd.ru/document/422448790>.
5. Надеева О. Г. Многоцелевое использование учебного оборудования школьного кабинета физики : монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2011.
6. Надеева О. Г. Поиск темы проектной работы при организации исследовательской деятельности старшеклассников по физике // Преподавание естественных наук (биологии, физики, химии), математики и информатики в вузе и школе : мат-лы VII междунар. науч.-практ. конф., 29 окт. 2014 г., Томск / Томский гос. пед. ун-т. Томск, 2014.
7. Надеева О. Г. Прибор как методологический объект научного и учебного познания // Новые технологии и проблемы технических наук : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Красноярск, 2014.
8. Надеева О. Г. Аверина С. Г. О формировании инженерного мышления в обучении физике // Формирование инженерного мышления в процессе обучения : мат-лы междунар. науч.-практ. конф., 7 апр. 2015 г., Екатеринбург / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. Т. Н. Шамало. Екатеринбург : [б.и.], 2015. С. 141-146.
9. Некрасов С. И., Некрасова Н. А. Философия науки и техники: тематический словарь-справочник : учеб. пособие. Оrel, ОГУ, 2010.
10. Никитаев В. М. Инженерное мышление и инженерное знание (логико-методологический анализ) // Философия науки. Вып. 3: Проблемы анализа знания / М. : ИФ РАН, 1997. С. 152–168.
11. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2011.
12. Сазонова З. С., Чечеткина Н. В. Развитие инженерного мышления – основа повышения качества образования : учеб. пособие. М. : МАДИ(ГТУ), 2007.
13. Уваров С. Н., Кунина М. В. Основы творческо-конструкторской деятельности. М. : Академический проект, 2005.
14. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. О понятии «инженерное мышление» // Формирование инженерного мышления в процессе обучения : мат-лы междунар. научн.-практ. конф., 7-8 апр. 2015 г., Екатеринбург / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. Т. Н. Шамало. Екатеринбург: [б. и.], 2015.
15. Формирование инженерной элиты индустриального региона: социологический анализ / под ред. Л. Н. Банниковой, Ю. Р. Вишневого. Екатеринбург : Урал. ун-т, 2013.

#### REFERENCES

1. Aref'ev A. L., Aref'ev M. A. Ob inzhenerno-tekhnicheskom obrazovanii v Rossii. URL: [http://www.socioprognoz.ru/files/File/publ/Inkzenerno\\_tekhnicheskoe.pdf](http://www.socioprognoz.ru/files/File/publ/Inkzenerno_tekhnicheskoe.pdf).
2. Igoshev B. M., Usol'tsev A. P. Istoriya tekhnicheskikh innovatsiy : ucheb. posobie. M. : FLINTA : Nauka, 2013.
3. Inzhenernye vidy deyatel'nosti. URL: <http://www.kstu.kz/wp-content/uploads/proforient>.
4. Kompleksnaya programma «Ural'skaya inzhenernaya shkola» na 2015-2034 gody. K Ukazu Gubernatora Sverdlovskoy oblasti ot 6 okt. 2014 g. N 453-UG. URL : <http://docs.cntd.ru/document/422448790>.
5. Nadeeva O. G. Mnogotsel'noye ispol'zovanie uchebnogo oborudovaniya shkol'nogo kabineta fiziki : monografiya / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2011.
6. Nadeeva O. G. Poisk temy proektnoy raboty pri organizatsii issledovatel'skoy deyatel'nosti starsheklassnikov po fizike // Prepodavanie estestvennykh nauk (biologii, fiziki, khimii), matematiki i informatiki v vuze i shkole : mat-ly VII mezhhdunar. nauch.-prakt. konf., 29 okt. 2014 g., Tomsk / Tomskiy gos. ped. un-t. Tomsk, 2014.
7. Nadeeva O. G. Pribor kak metodologicheskii ob"ekt nauchnogo i uchebnogo poznaniya // Novye tekhnologii i problemy tekhnicheskikh nauk : mat-ly Mezhhdunar. nauch.-prakt. konf. Krasnoyarsk, 2014.
8. Nadeeva O. G. Averina S. G. O formirovanii inzhenernogo myshleniya v obuchenii fizike // Formirovanie inzhenernogo myshleniya v protsesse obucheniya : mat-ly mezhhdunar. nauch.-prakt. konf., 7 apr. 2015 g., Ekaterinburg / Ural. gos. ped. un-t; отв. red. T. N. Shamalo. Ekaterinburg : [b.i.], 2015. S. 141-146.
9. Nekrasov S. I., Nekrasova N. A. Filosofiya nauki i tekhniki: tematicheskii slovar'-spravochnik : ucheb. posobie. Orel, OGU, 2010.
10. Nikitaev V. M. Inzhenernoe myshlenie i inzhenernoe znanie (logiko-metodologicheskii analiz) // Filosofiya nauki. Vyp. 3: Problemy analiza znaniya / M. : IF RAN, 1997. S. 152–168.
11. Polivanova K. N. Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov : posobie dlya uchitelya. M. : Prosveshchenie, 2011.
12. Sazonova Z. S., Chechetkina N. V. Razvitie inzhenernogo myshleniya – osnova povysheniya kachestva obrazovaniya : ucheb. posobie / MADI(GTU). M. : 2007.
13. Uvarov S. N., Kunina M. V. Osnovy tvorchesko-konstruktorskoy deyatel'nosti. M. : Akademicheskii projekt, 2005.
14. Usol'tsev A. P., Shamalo T. N. O ponyatii «inzhenernoe myshlenie» // Formirovanie inzhenernogo myshleniya v protsesse obucheniya : mat-ly mezhhdunar. nauchn.-prakt. konf., 7-8 apr. 2015 g., Ekaterinburg / Ural. gos. ped. un-t; отв. red. T. N. Shamalo. Ekaterinburg: [b. i.], 2015.
15. Formirovanie inzhenernoy elity industrial'nogo regiona: sotsiologicheskii analiz / pod red. L. N. Bannikovoy, Yu. R. Vishnevsogo. Ekaterinburg : Ural. un-t, 2013.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев.

УДК 372.853  
ББК 4426.223-241

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

**Печеркина Светлана Викторовна,**

учитель физики, школа № 4, г. Богданович; 623520, г. Богданович, ул. Школьная, д. 2; e-mail: s.pe4erckina@yandex.ru

### **РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ УЧАЩЕГОСЯ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** метапредметные результаты обучения; универсальные учебные действия; рабочая тетрадь учащегося.

**АННОТАЦИЯ.** Одной из ключевых целей Концепции федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения является развитие универсальных учебных действий школьника, овладение которыми создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей учащимися в рамках конкретного учебного предмета. Оценить уровень сформированности универсальных учебных действий, приобретенных обучающимися компетенций, работающих на достижение метапредметных результатов, возможно с помощью рабочей тетради учащегося. С этой целью автором был предложен алгоритм деятельности учителя с рабочей тетрадью учащегося по физике, содержащей задания, направленные на формирование универсальных учебных действий, а также разработана методика отслеживания уровня достижения ожидаемых метапредметных результатов. Используя критериальные таблицы, предложенные автором, учитель сможет отслеживать уровень сформированности универсальных учебных действий у каждого учащегося в процессе изучения темы (раздела) учебной программы. Полученные результаты могут быть использованы для теоретических исследований и практического применения педагогами в области оценивания планируемого уровня метапредметных результатов обучения, комплексного анализа образовательного результата, коррекции индивидуального образовательного маршрута учащегося.

**Pecherkina Svetlana Viktorovna**

Teacher of Physics, Secondary School number 4, Bogdanovich, Sverdlovskaya oblast, Russia

### **Student Workbook as a Means to Obtain Meta-subject Results in Teaching Physics**

**KEYWORDS:** meta-subject content of learning; universal curriculum activities; students workbook.

**ABSTRACT.** One of the key objectives of the Concept of the Federal State Educational Standards of the second generation is the development of universal curriculum activities, mastery of which creates the possibility of an independent successful assimilation of new knowledge, skills and competencies of students in the particular school subject. Students' workbook is a means to assess the level of formation of universal educational activities and competencies acquired by the students to achieve meta-subject results. To reach this goal the author proposed the algorithm of work with the workbook for the teachers; it contains tasks aimed at the formation of universal educational activities, as well as the technique of tracking the level of achievement of the expected meta-subject results. Using the criteria table proposed by the author the teacher will be able to track the level of completeness of universal educational activities for every student in the process of studying the topic (section) included in the curriculum. The results can be used for theoretical research and practical application by the teachers in the evaluation of the planned level of meta-subject results of learning, a comprehensive analysis of educational outcomes, correction of individual educational route of the student.

Реализация требований федерального государственного стандарта потребовала серьезного переосмысления педагогом своей деятельности, в частности, методов и средств обучения и оценки, совершенствования имеющейся технологии оценочной деятельности [10].

Традиционная система оценки результатов обучения, направленная на знаниевую парадигму, становится недостаточной для реализации комплексного подхода к итогам учебной деятельности. Такая система не может создать комплексную оценку в совокупности трех составных частей: предметных, личностных, метапредметных результатов обучения. В настоящий момент достаточно объемно представлены методы,

приемы, виды диагностики отслеживания комплексной оценки результатов обучения для начального общего образования. На этапе реализации федеральных государственных стандартов в основном общем образовании ощущается отсутствие разработанной методики для осуществления комплексного мониторинга результатов обучения [11].

Особый интерес в процессе формирования, достижения и оценивания представляют собой метапредметные результаты в процессе обучения конкретным учебным предметам как итог процесса формирования и достижения образовательных результатов и, в частности, универсальных учебных действий (УУД) обучающихся.

Богатое педагогическое наследие и работы ведущих педагогов, таких как А. В. Хуторской, В. В. Давыдов, Ю. В. Громыко, позволяют осмыслить и реализовать метапредметный подход в обучении. Метапредметный подход в образовании и соответственно метапредметные образовательные технологии были разработаны педагогами-теоретиками и педагогами-практиками для того, чтобы решить проблему разобщенности, оторванности друг от друга научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов [13]. Для осуществления метапредметного подхода в обучении каждый учитель в рамках своего предмета должен стать конструктором новых педагогических приемов, ситуаций, заданий, направленных на использование обобщенных способов деятельности и создание учащимися собственных продуктов в освоении знаний. От каждого педагога требуется пересмотр, анализ возможностей всех дидактических единиц в составе учебно-методического комплекта с целью достижения не только максимально возможных предметных, но также личностных и метапредметных результатов [15].

Под метапредметными результатами понимаются освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применяемые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях [1]. Оценить уровень сформированности универсальных учебных действий, приобретенных обучающимися компетенций, работающих на достижение метапредметных результатов, возможно с помощью рабочей тетради учащегося. Являющаяся частью учебно-мето-

дического комплекса учебного предмета в контексте новой парадигмы образования, рабочая тетрадь может и должна включать систему типовых заданий для оценки сформированности универсальных учебных действий [10].

Анализ имеющихся рабочих тетрадей учащихся, выпущенных к разным учебно-методическим комплексам по физике в основной школе, показал, что существует несоответствие между требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и содержательной наполняемостью авторских тетрадей. Противоречие состоит в том, что авторские рабочие тетради рассчитаны в основном на отработку познавательных УУД по теме и не содержат задания на формирование регулятивных и коммуникативных учебных действий [3; 12]. Таким образом, с точки зрения достижения метапредметных результатов обучения, современные авторские рабочие тетради по физике должны дорабатываться с учетом требований к ее содержанию [4].

Автором предложена методика достижения у школьников метапредметных результатов посредством рабочей тетради по предмету через систему заданий, формирующих УУД. С этой целью разработана рабочая тетрадь учащегося по физике, включающая задания на формирование ключевых компетенций у школьников в процессе обучения физике.

Приведем примеры заданий на формирование познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД по одному из разделов 7 класса «Давление твердых тел, жидкостей и газов» (табл. 1).

Таблица 1

**Примеры заданий на формирование УУД, направленных на достижение метапредметных результатов обучения**

Примеры заданий	Задания на формирование познавательных УУД	Задания на формирование коммуникативных УУД	Задания на формирование регулятивных УУД																		
<b>Тема урока</b>																					
<b>Способы уменьшения и увеличения давления</b>	Заполните таблицу примерами из учебника и жизненного опыта  Способы уменьшения давления	Совместно с одноклассником измерьте давление, которое вы производите при ходьбе и стоя на месте. Используйте для этого лист бумаги в клеточку и карандаш.	Найдите и подчеркните ошибки в предложенном рассказе о физической величине – давлении.																		
<b>Давление в жидкости и газе. Расчет давления на дно и стенки сосуда</b>	Прочитайте дополнительный материал «Давление на дне морей и океанов» из раздела в учебнике «Это любопытно» и заполните таблицу. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>Приспособление</td> <td>В каких целях используется?</td> <td>Как устроено?</td> </tr> <tr> <td>Водолазный костюм</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Акваланг</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Подводная лодка</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Батискаф</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Батисфера</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Приспособление	В каких целях используется?	Как устроено?	Водолазный костюм			Акваланг			Подводная лодка			Батискаф			Батисфера			Используя интернет-ресурсы, подготовьте сообщение о том, как происходит погружение на глубину, об ощущениях, которые испытывает человек под водой. Продумайте вопросы, которые возможно задать своим одноклассникам по теме.	Продолжите фразу: 1) При работе под водой на больших глубинах люди одевают... 2) На глубине до 90 м водолазы спускаются, имея с собой... 3) В повести Жюль Верн главный герой Немо был капитаном...
Приспособление	В каких целях используется?	Как устроено?																			
Водолазный костюм																					
Акваланг																					
Подводная лодка																					
Батискаф																					
Батисфера																					

В качестве рефлексии в конце урока можно предложить **задание «Самооценка»**: *Поставьте себе оценку за работу на*

*уроке и дома, используя критерии оценивания (табл. 2).*

Таблица 2

**Критерии оценивания для самооценки учащегося**

Самооценка	Критерий
«2»	Я хорошо справился с заданиями урока. Я делал то, что планировал, когда ставил цель урока.
«1»	Иногда я забывал про цель урока и / или мне требовалась помощь учителя.
«0»	Я не достиг цели.

Невозможно представить себе процесс достижения метапредметных результатов в основной школе (подростковом возрасте) без включения заданий на формирование личностных универсальных действий, предполагающих готовность к личностному самоопределению на основе развития самосознания и мировоззрения, выработки ценностных ориентаций и личностных смыслов [10]. Именно на этом этапе развития лично-

сти актуально включение в рабочую тетрадь заданий на формирование личностных результатов обучения, так как они обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию обучающихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях [8] (табл. 3).

Таблица 3


**Примеры заданий, формирующих личностные универсальные учебные действия**






















Тема урока	Примеры заданий
Передача давления жидкостями и газами. Закон Паскаля	Напиши, где в повседневной жизни ты встречался с работой отбойного молотка.
Вес воздуха. Атмосферное давление	Представь, что на борту космического аппарата, совершающего полет на Марс, ты являешься медиком. Сможешь ли ты поставить укол заболевшему товарищу обычным шприцом? Ответ обоснуй, опираясь на знания об атмосферном давлении.

На основе оптимально подобранных заданий, подходящих по всем требованиям для формирования необходимых УУД, на данном уроке автор составляет рабочие

листы. Приведем пример урока по теме «Манометры. Поршневой жидкостный насос» (табл. 4).

Таблица 4

На этапе актуализации знаний	
	
<b>П</b>	<p>Ответь устно на вопросы.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Как рассчитать давление жидкости на дно сосуда?</li> <li>➢ Как рассчитывается давление атмосферы?</li> <li>➢ Какие существуют приборы для измерения атмосферного давления? Как они устроены?</li> <li>➢ Как объясняется изменение атмосферного давления с высотой?</li> <li>➢ Можно ли измерить давление воздуха в кабине космического корабля ртутным барометром? Барометром-анероидом?</li> </ul>
<b>Р</b>	<p>Продолжи фразу (устно):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Если спустило колесо велосипеда, то его подкачивают с помощью...</li> <li>2) Тушение пожара производится с помощью мощной струи воды, подаваемой из...</li> <li>3) Подача воды в высотных помещениях производится с помощью...</li> </ol>
<b>?</b>	<p><b>Может ли действовать всасывающий насос в безвоздушном пространстве? В кабине искусственного спутника Земли, если в ней поддерживается нормальное давление?</b></p>
На этапе изучения нового материала	
<b>К</b>	<p>Прочитай текст, озаглавь его и придумай к нему вопросы для своего одноклассника. Затем поменяйся тетрадью с товарищем и ответь на его вопросы.</p> <p>Вопросы водоснабжения для человечества всегда были очень важными, а особую актуальность приобрели с развитием городов и появлением в них различного вида производств. При этом все более актуальной становилась проблема измерения давления воды, т. е. напора, необходимого не только для обеспечения подачи воды через систему водоснабжения, но и для приведения в действие различных механизмов. Честь первооткрывателя принадлежит крупнейшему итальянскому художнику и ученому Леонардо да Винчи (1452-1519 гг.), который впервые применил пьезометрическую трубку для измерения давления воды в трубопроводах. Дальнейшее развитие науки и техники привело к появлению большого количества жидкостных манометров различных типов, применяемых до настоящего времени во многих отраслях: метеорологии, авиационной и электровакуумной технике, геодезии и геологоразведке, физике и метрологии и пр.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) _____</li> <li>2) _____</li> <li>3) _____</li> </ol>

<b>На этапе закрепления материала</b>															
<b>П</b>	<p>Составь рассказ о металлическом манометре, представленном на рисунках в учебнике, по плану рассказа о физическом приборе (используй план рассказа о физическом приборе).</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>														
<b>П</b>	<p>Установи соответствие между техническими устройствами (приборами) и физическими закономерностями, лежащими в основе принципа их действия. К каждой позиции первого столбца подбери соответствующую позицию второго и запиши в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Прибор</th> <th style="text-align: center;">Физические закономерности</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>           А. Жидкостный манометр            Б. Ртутный барометр            В. Пружинный динамометр         </td> <td>           1. Зависимость силы упругости от деформации тела            2. Зависимость гидростатического давления от высоты столба жидкости            3. Объемное расширение жидкостей при нагревании            4. Изменение атмосферного давления с высотой         </td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" style="width: 100%; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%; text-align: center;">А</th> <th style="width: 33%; text-align: center;">Б</th> <th style="width: 33%; text-align: center;">В</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"> </td> <td style="height: 20px;"> </td> <td style="height: 20px;"> </td> </tr> </tbody> </table>	Прибор	Физические закономерности	А. Жидкостный манометр Б. Ртутный барометр В. Пружинный динамометр	1. Зависимость силы упругости от деформации тела 2. Зависимость гидростатического давления от высоты столба жидкости 3. Объемное расширение жидкостей при нагревании 4. Изменение атмосферного давления с высотой	А	Б	В							
Прибор	Физические закономерности														
А. Жидкостный манометр Б. Ртутный барометр В. Пружинный динамометр	1. Зависимость силы упругости от деформации тела 2. Зависимость гидростатического давления от высоты столба жидкости 3. Объемное расширение жидкостей при нагревании 4. Изменение атмосферного давления с высотой														
А	Б	В													
<b>К</b>	<p style="text-align: center;">Заполни таблицу «История измерения давления», пользуясь источниками Интернет.</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">  </td> <td> <b>1594 год. Галилео Галилей</b>, рожденный в Пизе (Италия) получает патент на            _____            _____         </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">  </td> <td> <b>1644 год. Эванджелиста Торичелли</b>, итальянский физик, ученик Галилея, произвел опыт, в ходе которого            _____            _____         </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">  </td> <td> <b>1648 год. Блез Паскаль</b>, французский философ, физик и математик, услышав об экспериментах Торичелли, начал искать причины открытых явлений. Он выяснил, что сила, удерживающая столб ртути на высоте 760 мм, - это            _____            _____         </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">  </td> <td> <b>1656 год. Отто фон Герике (Германия)</b> разработал новые более мощные            _____            _____         </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">  </td> <td> <b>1661 год. Роберт Бойл</b>, британский химик, использовал J-образные трубки для изучения взаимосвязи между            _____            _____         </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">  </td> <td> <b>1820 год.</b> Почти 200 лет спустя <b>Джозеф Льюис Гей-Люссак</b>, французский физик и химик, обнаруживает, что            _____            _____         </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">  </td> <td> <b>1843 год. Люсьен Видье</b>, французский ученый, изобрел и построил            _____            _____         </td> </tr> </tbody> </table>		<b>1594 год. Галилео Галилей</b> , рожденный в Пизе (Италия) получает патент на _____ _____		<b>1644 год. Эванджелиста Торичелли</b> , итальянский физик, ученик Галилея, произвел опыт, в ходе которого _____ _____		<b>1648 год. Блез Паскаль</b> , французский философ, физик и математик, услышав об экспериментах Торичелли, начал искать причины открытых явлений. Он выяснил, что сила, удерживающая столб ртути на высоте 760 мм, - это _____ _____		<b>1656 год. Отто фон Герике (Германия)</b> разработал новые более мощные _____ _____		<b>1661 год. Роберт Бойл</b> , британский химик, использовал J-образные трубки для изучения взаимосвязи между _____ _____		<b>1820 год.</b> Почти 200 лет спустя <b>Джозеф Льюис Гей-Люссак</b> , французский физик и химик, обнаруживает, что _____ _____		<b>1843 год. Люсьен Видье</b> , французский ученый, изобрел и построил _____ _____
	<b>1594 год. Галилео Галилей</b> , рожденный в Пизе (Италия) получает патент на _____ _____														
	<b>1644 год. Эванджелиста Торичелли</b> , итальянский физик, ученик Галилея, произвел опыт, в ходе которого _____ _____														
	<b>1648 год. Блез Паскаль</b> , французский философ, физик и математик, услышав об экспериментах Торичелли, начал искать причины открытых явлений. Он выяснил, что сила, удерживающая столб ртути на высоте 760 мм, - это _____ _____														
	<b>1656 год. Отто фон Герике (Германия)</b> разработал новые более мощные _____ _____														
	<b>1661 год. Роберт Бойл</b> , британский химик, использовал J-образные трубки для изучения взаимосвязи между _____ _____														
	<b>1820 год.</b> Почти 200 лет спустя <b>Джозеф Льюис Гей-Люссак</b> , французский физик и химик, обнаруживает, что _____ _____														
	<b>1843 год. Люсьен Видье</b> , французский ученый, изобрел и построил _____ _____														
<b>Р</b>	<p><b>Самооценка.</b> Оцени свою работу на уроке и дома по критериям и оставь отзыв об уроке.</p> <p>Самооценка: _____</p> <p>Сегодня на уроке я узнал _____</p> <p>Больше всего мне понравилось _____</p>														
<b>Л</b>															
<b>5+</b>	<b>Оценка учителя</b>														

Автор также подобрал методику отслеживания уровня сформированности универсальных учебных действий для тех педагогов, которых заинтересует комплексная оценка результатов обучения.

На основе формируемых УУД создана таблица «Критерии оценивания метапредметных результатов», в которой критериями оценивания выступают ожидаемые результаты, соответствующие учебным целям. Критерии оценивания (количество баллов) определены автором самостоятельно: «0» – низкий уровень (качество не прослеживается), «1» – средний уровень (качество прослеживается частично), «2» – высокий уровень (качество прослеживается полностью). Метапредметные результаты (формируемые УУД: познавательные, коммуникативные, регулятивные) четко сформулированы и объединены в шесть групп. Таким образом, у учащегося, обладающего высоким уровнем достижения метапредметных результатов, должны быть сформированы полностью шесть групп универсальных учебных действий (табл. 5).

Таблица 5

**Критерии оценивания метапредметных результатов**

Критерии оценивания	Метапредметные результаты (формируемые УУД)					
	Познавательные УУД		Коммуникативные УУД		Регулятивные УУД	
	Умение использовать знаково-символические средства для преобразования информации	Способность к логическим операциям	Готовность к сотрудничеству при решении задачи	Умение осуществлять поиск информации (использование ИКТ)	Умение планировать свою деятельность	Способность к рефлексии
«0»	Не умеет преобразовывать информацию	Не может проводить анализ информации, пользуется ею наугад	Не участвует в групповой работе, пассивный слушатель (исполнитель)	Не ориентируется в потоке информации	Не умеет самостоятельно определять цели деятельности и спланировать их достижение	Не владеет навыками познавательной рефлексии
«1»	Умеет частично преобразовывать информацию	Наблюдаются частичные способности применять основные логические закономерности при решении задач	Наблюдаются элементы участия в групповой работе	Наблюдаются попытки поиска информации	Наблюдаются попытки планирования собственной деятельности	Частично владеет навыками познавательной рефлексии
«2»	Создает авторские материалы в процессе преобразования информации в форме схем, рисунков, таблиц	Умеет приводить доказательства решения проблемы с использованием логических рассуждений в незнакомого ситуации	Занимает лидерскую позицию в процессе решения задачи	Умеет использовать средства ИКТ в решении поставленных задач с учетом предъявляемых условиями задачи требований	Умеет ставить цель деятельности, самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность, выбирать успешные стратегии.	Владеет навыками познавательной рефлексии

В процессе изучения темы педагог, реализуя данные задания, может оценить уровень достижения метапредметных результатов, используя обобщающие таблицы. Заполнение данных таблиц основано на промежуточных материалах, которые формируются учениками и отслеживаются учителем в ходе работы над конкретными учебными заданиями в процессе реализации образовательной программы. Именно эти промежуточные материалы и позволяют судить о достижении тех или иных результатов у конкретных учеников, а также о количественных характеристиках [6].

За решение определенной задачи, показывающей овладение конкретными дей-

ствиями или умениями, учителем ставится оценка. Оценки накапливаются в таблицах: таблице результатов формирования УУД и таблице оценивания планируемых результатов. Учитель может вести таблицы в бумажном или электронном виде [9].

Таблицы для реализации мониторинга отслеживания результатов достижения планируемых результатов автор составил из перечня действий или умений, которыми должен овладеть учащийся. Таблица результатов формирования УУД составлена из следующих граф: познавательные УУД (общеучебные, логические и знаково-символические), регулятивные и коммуникативные, а также графа – самооценка учащегося [2].

Таблица оценивания планируемых результатов содержит следующие графы: предметные результаты (способность решать учебно-познавательные задачи, способность ре-

шать учебно-практические задачи), метапредметные результаты (регулятивные, познавательные, коммуникативные) [10] (табл. 6, 7).

Таблица 6

### Результаты оценивания планируемых результатов

№	ФИ учащегося	Предметные результаты		Метапредметные результаты					Уровень сформированности
		Способность решать учебно-познавательные задачи	Способность решать учебно-практические задачи	Умение планировать свою деятельность, способность к рефлексии	Готовность к сотрудничеству при решении задачи	Умение осуществлять поиск информации (использование ИКТ)	Умение использовать знаково-символические средства для преобразования информации	Способность к логическим операциям	
1	Иванов И.								
2									
3									

Таблица 7

### Результаты оценивания результатов формирования УУД

№	ФИ учащегося	Познавательные УУД			Регулятивные УУД	Коммуникативные УУД	Самооценка учащегося	Уровень усвоения УУД	Соответствие
		Общеучебные	Логические	Знаково-символические					
1	Иванов И.								
2									
3									

Оценивание является критериальным. По результатам урока учитель сможет выставить баллы от 0 до 2, что соответствует уровню достижения результатов. Общая оценка выставляется с учетом всех выполненных заданий по самому низшему результату. На уроке ученик сам оценивает свой результат выполнения заданий по теме урока по критериям оценивания, обговоренным с учителем. В конце урока учитель, проверив выполнение предложенных заданий, выставляет в таблицу 6 и в обобщающую таблицу 7 свою оценку и оценку учащегося и заполняет графу «Соответствие»: «0» – низкий уровень (УУД не сформировано), «1» – средний уровень (УУД частично сформировано), «2» – высокий уровень (УУД полностью сформировано).

По окончании учебной четверти (или раздела программы, или учебного модуля) учитель получит возможность проанализировать образовательные результаты каждого учащегося (предметные, метапредметные и личностные). Такой мониторинг может использоваться учителем для комплексного анализа образовательного результата, никак не влияя на школьную успеваемость учащегося [7]. При систематическом оценивании результатов в процессе изучения темы (раздела, модуля) учитель может подвести некоторые итоги, а именно:

➤ результаты оценивания позволят учителю сделать вывод о степени достижения метапредметных результатов каждым учащимся или группой обучающихся;

➤ в конце четверти учитель может выделить время на уроке и проанализировать образовательные результаты;

➤ можно обсудить с учеником слабые и сильные стороны в раскрытии изучаемой темы (раздела) по окончании ее изучения;

➤ сделать для себя вывод о завышенной (заниженной) самооценке учащимся или о каких-либо неучтенных психологических особенностях учащегося;

➤ создать индивидуальный образовательный маршрут учащегося с целью коррекции несформированных УУД.

Предложенная автором методика оценивания результатов формирования УУД прошла апробацию на уровне школы, муниципалитета, области.

На школьном уровне автор провел педагогическое исследование среди учащихся 7-х классов и поделилась результатами с педагогическим коллективом.

Результаты апробации на уровне муниципального методического объединения учителей физики первой и высшей квалификационной категории, имеющих стаж работы в школе от 15 до 38 лет, показал, что более 90 % педагогов одобряют предложенную методику и готовы к использованию в педагогической деятельности для проведения комплексной оценки результатов обучения по физике.

Также данная методика прошла апробацию среди педагогического сообщества на областном, всероссийском и международном уровнях. Автор делился опытом ра-



боты на следующих педагогических площадках: на VIII Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых «Физиологические, психофизиологические, педагогические и экологические проблемы здоровья и здорового образа жизни» (РГППУ, факультет психологии и педагогики, 2015 г.), заочной Международной научно-практической конференции «Формирование инженерного мыш-

ления в процессе обучения» (УРГПУ, институт физики, технологии и экономики, 2015-2016 гг.) [5].

Таким образом, предложенная автором методика и полученные результаты педагогического исследования могут быть использованы для теоретических исследований и практического применения педагогами в области оценивания планируемого уровня метапредметных результатов обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Крылова О. Н., Муштавинская И. В. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО : метод. пособие. СПб. : КАРО, 2014.
2. Метапредметные и личностные образовательные результаты школьников: новые практики формирования и оценивания : учеб.-метод. пособие / под общ. ред. О. Б. Даутовой, Е. Ю. Игнатъевой. СПб. : КАРО, 2015. URL: <http://psyera.ru/4899/diagnostika-motivacii-ucheniya>.
3. Минькова Р. Д., Иванова В. В. Рабочая тетрадь по физике: 7 класс: к учебнику А. В. Перышкина «Физика. 7 класс. М. : Экзамен, 2014.
4. Младковская Е. А. Конструирование рабочих тетрадей для учащихся, испытывающих затруднения в освоении учебных общеобразовательных программ. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology>.
5. Печеркина С. В. Рабочая тетрадь учащегося как средство достижения метапредметных результатов при обучении физике. URL: <http://ifit.uspu.ru/konferencii/137?start=22>.
6. Ривкин Е. Ю. Профессиональная деятельность учителя в период перехода на ФГОС основного общего образования. Теория и технологии. Волгоград : Учитель, 2015.
7. Технологии оценивания образовательных результатов. Ситуационные задачи. Развитие и оценка функциональной грамотности учащихся / авт.-сост. Н. Ю. Конасова. Волгоград : Учитель, 2014.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>.
9. Филонович Н. В. Физика. 7 кл. : метод. пособие. М. : Дрофа, 2015.
10. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2011.
11. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. Образования ; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М. : Просвещение, 2011.
12. Ханнанова Т. А., Ханнанов Н. К. Физика. 7 класс: рабочая тетрадь к учебнику А. В. Перышкина. М. : Дрофа, 2013.
13. Хуторской, А. В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности // Вестник Ин-та образования человека. 2012. URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm>.
14. Чеботарева А. В. Дидактические карточки-задания по физике: 7 класс: к учебнику А. В. Перышкина «Физика. 7 класс». М. : Экзамен, 2010.
15. Чернобай Е. В. Технология подготовки урока в современной информационной образовательной среде: пособие для учителей общеобразоват. организаций. М. : Просвещение, 2014.

#### REFERENCES

1. Krylova O. N., Mushtavinskaya I. V. Novaya didaktika sovremennogo uroka v usloviyakh vvedeniya FGOS ООО : metod. posobie. SPb. : KARO, 2014.
2. Metapredmetnye i lichnostnye obrazovatel'nye rezul'taty shkol'nikov: novye praktiki formirovaniya i otsenivaniya : ucheb.-metod. posobie / pod obshch. red. O. B. Dautovoy, E. Yu. Ignat'evoy. SPb. : KARO, 2015. URL: <http://psyera.ru/4899/diagnostika-motivacii-ucheniya>.
3. Min'kova R. D., Ivanova V. V. Rabochaya tetrad' po fizike: 7 klass: k uchebniku A. V. Peryshkina «Fizika. 7 klass. M. : Ekzamen, 2014.
4. Mladkovskaya E. A.. Konstruirovaniye rabochikh tetradey dlya uchashchikhsya, ispytyvayushchikh zatrudneniya v osvoenii uchebnykh obshcheobrazovatel'nykh programm. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology>.
5. Pecherkina S. V. Rabochaya tetrad' uchashchegosya kak sredstvo dostizheniya metapredmetnykh rezul'tatov pri obuchenii fizike. URL: <http://ifit.uspu.ru/konferencii/137?start=22>.
6. Rivkin E. Yu. Professional'naya deyatel'nost' uchitelya v period perekhoda na FGOS osnovnogo obshchego obrazovaniya. Teoriya i tekhnologii. Volgograd : Uchitel', 2015.
7. Tekhnologii otsenivaniya obrazovatel'nykh rezul'tatov. Situatsionnye zadachi. Razvitie i otsenka funktsional'noy gramotnosti uchashchikhsya / avt.-sost. N. Yu. Konasova. Volgograd : Uchitel', 2014.
8. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>.
9. Filonovich N. V. Fizika. 7 kl. : metod. posobie. M. : Drofa, 2015.
10. Formirovaniye universal'nykh uchebnykh deystviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysli. Sistema zadaniy : posobie dlya uchitelya / A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaya i dr. ; pod red. A. G. Asmolova. M. : Prosveshchenie, 2011.

11. Fundamental'noe yadro sodержaniya obshchego obrazovaniya / Ros. akad. nauk, Ros. akad. Obrazovaniya ; pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. M. : Prosveshchenie, 2011.
12. Khannanova T. A., Khannanov N. K. Fizika. 7 klass: rabochaya tetrad' k uchebniku A. V. Peryshkina. M. : Drofa, 2013.
13. Khutorskoy, A. V. Metapredmetnoe sodержanie obrazovaniya s pozitsiy chelovekosoobraznosti // Vestnik In-ta obrazovaniya cheloveka. 2012. URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm>.
14. Chebotareva A. V. Didakticheskie kartochki-zadaniya po fizike: 7 klass: k uchebniku A. V. Peryshkina «Fizika. 7 klass». M. : Ekzamen, 2010.
15. Chernobay E. V. Tekhnologiya podgotovki uroka v sovremennoy informatsionnoy obrazovatel'noy srede: posobie dlya uchiteley obshcheobrazovat. organizatsiy. M. : Prosveshchenie, 2014.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев.

УДК 37.064.1  
ББК 4448.027.1

ГСНТИ 14.85.51

Код ВАК 13.00.01

### **Сардак Любовь Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информационно-коммуникационных технологий в образовании, Институт математики, информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9; e-mail: l.v.sardak@gmail.com

### **Софронов Алексей Александрович,**

воспитатель, Екатеринбургское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации; 620062, г. Екатеринбург, ул. Первомайская, д. 8; e-mail: boevik.1979@mail.ru

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И РОДИТЕЛЕЙ (ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ) ОБУЧАЮЩЕГОСЯ СРЕДСТВАМИ МОБИЛЬНЫХ И ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** сетевое взаимодействие; мессенджер; мобильное устройство; облачные технологии.

**АННОТАЦИЯ.** Значимым фактором при ориентации учащегося на выбор будущей профессии, в частности, инженерных направлений подготовки, является влияние не только образовательной организации, но и семьи, родителей. В условиях ограничения доступа членов семьи в образовательные организации возникает проблема взаимодействия педагога и родителей. В связи с этим представляется актуальным обеспечение согласованного воздействия педагогов и родителей с целью мотивации детей и повышения их интереса к инженерной деятельности. Такое воздействие включает две составляющих: 1) содержательно-методическую, предметно ориентированную – чему и как учить, мотивировать; 2) технологическую – способ организации взаимодействия субъектов. Обсуждению технологических аспектов посвящена данная статья. Представлена схема традиционного и сетевого взаимодействия родителей (законных представителей) с педагогом средствами мобильных мессенджеров в интеграции с облачными сервисами и специализированными сайтами. Приведен сравнительный анализ наиболее популярных мессенджеров на базе мобильных устройств. Обоснован выбор программного продукта для реализации сетевого взаимодействия. Проанализированы необходимые функции для сервиса коммуникации. Предложен алгоритм реализации взаимодействия на базе Whatsapp, облачного хранилища данных, сервиса learningapps.org (коммуникация, файловый обмен, оперативный опрос).

### **Sardak Liubov' Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Information and Communication Technologies in Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

### **Sofronov Aleksey Aleksandrovich,**

Mentor, Ekaterinburg Suvorov Military School of the Ministry of Defense of the Russian Federation; Ekaterinburg.

## **INTERACTION OF TEACHERS AND PARENTS (LEGAL REPRESENTATIVES) OF STUDENTS BY MEANS OF MOBILE AND CLOUD TECHNOLOGY**

**KEYWORDS:** networking; instant messenger; mobile device; the cloud.

**ABSTRACT.** The important factor in the student's orientation to choose their future profession, in particular, in engineering spheres is the impact of not only education organizations, but also families and parents. Under the conditions of limiting access for family members in educational institutions, there is a problem of interaction of the teacher and parents. Therefore it is important to build good relations between teachers and parents to motivate children and increase their interest in engineering. Such impact includes two components: content-methodical, detail-oriented – what and how to teach and motivate; technology – a way of organizing the interaction of subjects. This paper is devoted to the technological aspects. A scheme for traditional and network interaction of parents (legal representatives) with the teacher by means of mobile messenger, with cloud services and specialized sites is provided. A comparative analysis of the most popular instant messengers based on mobile devices is held. The choice of software to implement networking is offered. We analyzed the necessary functions for the communication service. The algorithm implementation based on the interaction in Whatsapp and cloud data storage service learningapps.org (communication, file exchange, operational survey) is described.

Одним из показателей результативности воспитательной работы в образовательном учреждении является надежность взаимодействия с семьей (единство позиций, требований) для обеспечения формирования «осознания значения семьи в жизни человека и общества, принятия ценности семейной жизни, уважительного и

заботливого отношения к членам своей семьи» [7]. Бесспорно, значимым фактором при ориентации учащегося на выбор будущей профессиональной деятельности, в частности, инженерных направлений подготовки является влияние не только образовательной организации, но и семьи, родителей. Задача педагога в образовательном

учреждении – организация индивидуального взаимодействия с родителями, активизация воспитательной деятельности семьи, придание ей целенаправленного общественно значимого характера с учетом социальной специфики семьи (с кем проживает ребенок, каковы условия жизни, место проживания, социальный статус семьи и т. д.) в соответствии со ст. 44 «Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся» [1]. Между родителями и педагогами необходимо устанавливать регулируемое взаимодействие, которое основывается на «понимании особой связи субъектов и объектов образования, детерминированной образовательной ситуацией, основанной на событийно-информативном, организационно-деятельностном и эмоционально-эмпативном единстве» и приводит «к количественным и / или качественным изменениям в организации педагогического процесса» [4]. Однако в связи с изменениями обеспечения безопасности обучающихся и педагогов в образовательных учреждениях введено ограничение на свободный доступ, в том числе данное ограничение действует и на законных представителей обучающегося, регламентируется доступ локальным документом – «Правила внутреннего распорядка». Таким образом, можно говорить об утрате визуального контакта, оперативной связи педагога с родителем, тем более в условиях пребывания ребенка в образовательном учреждении типа суворовское военное, нахимовское военно-морское училище, кадетский (морской кадетский) кор-

пус, выпускники которых, как правило, ориентируются на инженерно-технические вузы. Исходя из вышесказанного можно сформулировать проблему исследования: каким образом организовать взаимодействие педагога и родителей в современных условиях для реализации системной учебно-воспитательной работы по мотивации и ориентации учащихся с учетом специфики семьи обучающегося?

Согласование мотивационных действий педагога и родителей возможно в процессе коммуникации. При этом необходимо учитывать, что «каждое образовательное учреждение выбирает и использует такие формы работы с родителями, которые в большей степени соответствуют его внутренней философии, организационной культуре, образовательной программе. Гарантом эффективности работы с родителями являются:

- установка на работу с родителями как на работу с единомышленниками (вместо установки «родитель – враг, соперник»);
- доброжелательное отношение к ребенку и родителям (вместо обвиняющей позиции педагога);
- заинтересованность педагога в решении проблемы ребенка (вместо формального общения «для галочки»);
- системный характер работы с родителями (вместо спонтанных, «одноразовых» мероприятий)» [10].

Формы взаимодействия педагога и родителей могут носить как групповой, так и индивидуальный характер (см. рис. 1).



**Рис. 1. Схема форм взаимодействия педагога с родителями**

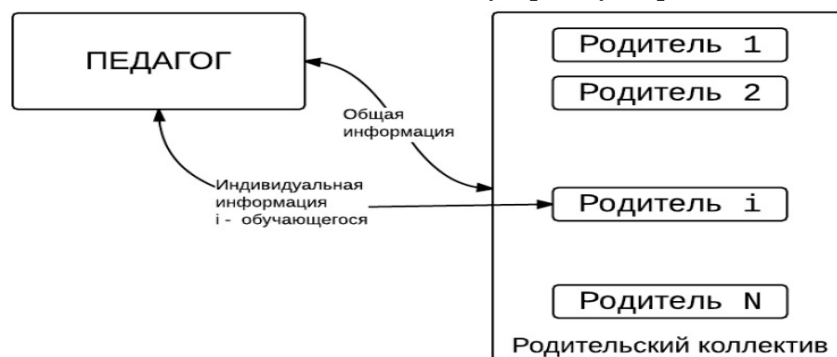
Для реализации представленных форм в традиционной очной модели взаимодействия необходимо обеспечить визуальный контакт взаимодействующих сторон. Кроме того, сотрудничество носит эпизодический характер. Коммуникационная модель пред-

ставлена на рис. 2, информация передается напрямую от педагога к родителю, как правило, в устной форме, под запись на собраниях или в форме раздаточного материала. Модифицируем данную модель для удаленного взаимодействия.

Предлагается симитировать модель очного взаимодействия средствами коммуникационных мобильных систем в online-режиме, что позволит [14]:

- минимизировать время доступа к информации;

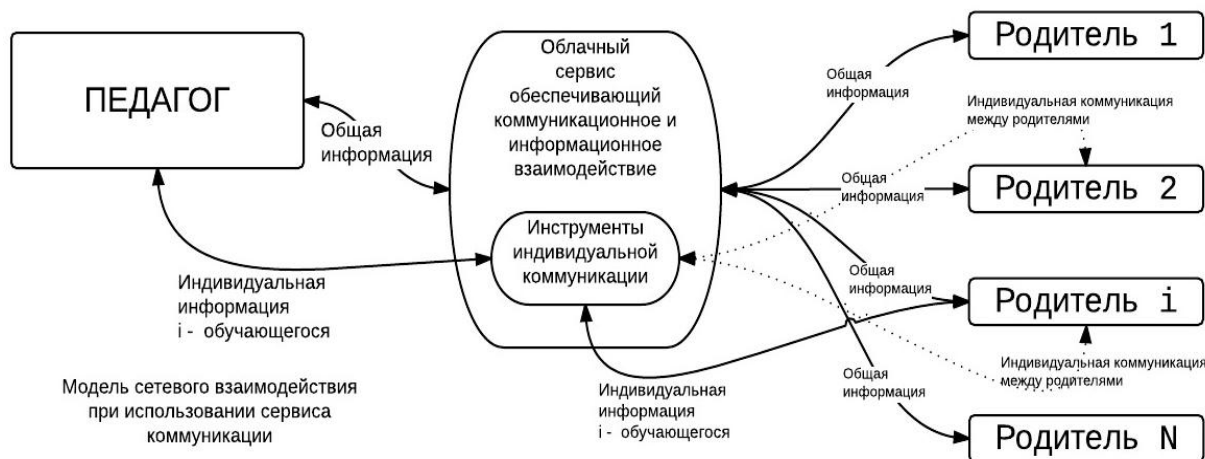
- открыть возможность для оперативной демонстрации документов;
- обеспечить индивидуальный подход к родителям;
- сочетать индивидуальную и групповую работу и др.



**Рис. 2. Модель традиционного очного взаимодействия педагога и родителей в образовательном учреждении**

Систему коммуникационного взаимодействия средствами информационно-коммуникационных технологий можно представить в форме схемы (см. рис. 3). В модель (см. рис. 2) добавляется «посредник» – коммуникационный сервис, при этом базовая схема взаимодействия обогащается информационными возможностями сервиса. Более подробно схемы сетевого взаимодействия

средствами сетевых сервисов, их типизация рассмотрены в работах [13, с. 5-6; 9, с. 41]. Так, появляется возможность оперативного файлового обмена сохраненных данных (фото, документы, аудио, видео, оперативное анкетирование), педагог может подготовить online-опрос о предпочтениях семьи в выборе профессии для ребенка, опросить детей и сопоставить результаты.



**Рис. 3. Модель сетевого взаимодействия педагога и родителей с использованием сервисов коммуникационного и информационного взаимодействия**

Возможностями обеспечения коммуникации и файлового обмена обладают современные LMS (Learning Management System – система поддержки очного и очно-заочного обучения). Однако следует отметить, что данные системы ориентированы в первую очередь на персональные компьютеры, а не на мобильные и планшетные устройства, что значительно сужает границы комфортной применимости таких систем – отсутствие масштабируемости, удобных виджетов для мобильных устройств, ограничение на объем при передаче файлов.

Как видно из схемы (см. рис. 3), нам необходимо подобрать такой инструментарий коммуникации, который бы позволил реализовывать как групповой, так и индивидуальный режимы общения, а для обеспечения комфорта сервис должен поддерживать синхронный и асинхронный режимы передачи данных.

Таким образом, предпочтение следует отдать такому программному решению, которое позволяет в комплексе получать услуги электронной почты, текстового, аудио- и/или видеочата, оперативного оповещения.

Предлагается использовать комплексное решение на основе облачных сервисов (на базе почтовых аккаунтов) и мобильного мессенджера для смартфонов (на базе номера мобильного телефона).

Рассмотрим наиболее популярные мессенджеры (см. таблица 1), при составлении таблицы анализировались ресурсы [15; 11; 12]. Анализируя функциональные возможности представленных приложений, можно сделать вывод о целесообразности использования Viber. Однако следует помнить, что при удалении приложения с мобильного устройства (телефона) происходит удаление всех имеющихся чатов и, как следствие, требуется повторное подключение абонента в чат. Также следует отметить ограниченный набор типов передаваемых файлов. Преодолеть данное ограничение предлагается, используя мессенджер Whatsapp в системе с облачными сервисами. В чате для ускорения работы выкладывается контент в форме как присоединенных файлов допустимых форматов, так и гиперссылки на контент, заранее загруженный в облако. При этом не важно, какое облако использу-

ет как отправитель, так и получатель (mail.ru, yandex.ru, googl.drive, onedrive и др.), поскольку доступ осуществляется по гиперссылке. С обзором и сравнением облачных сервисов можно ознакомиться в статье «Построение модульной системы управления обучением в высшей школе на основе облачных сервисов» [8].

Отметим еще один интересный сетевой ресурс – learningapps.org, позволяющий создавать интерактивные упражнения, задания, опросы. После создания интерактивного объекта генерируется URL-адрес для доступа, который в свою очередь также может быть размещен в чате. Пример реализации опроса представлен на рисунке 4. Родители получают ссылку на опрос, голосуют и знакомятся с оперативной информацией о распределении мнений по обсуждаемому вопросу. Можно воспользоваться наряду с learningapps.org и сервисами Google (google-формы) или другими ресурсами, позволяющими подготовить опрос и сгенерировать URL-адрес для рассылки респондентам.

Таблица 1

Сравнение мессенджеров







Мессенджер	Viber	Whatsapp	Hangouts	Facebook Messenger	Telegramm	Skype
Показатель						
Аппаратная платформа	кроссплатформенный	мобильное приложение	кроссплатформенный	кроссплатформенный	кроссплатформенный	кроссплатформенный
Интерфейс	русифицирован	русифицирован	русифицирован	русифицирован	English	русифицирован
Идентификатор	номер телефона	номер телефона	логин	логин	номер телефона	логин
Веб-версия	нет	есть, после установки мобильной версии	да	да	нет	нет
Десктопная версия	да	нет	нет	да	да	да
Хранение переписки	синхронизация, устройство	синхронизация, устройство	синхронизация, устройство	сервер	сервер	устройство
Групповой чат	да 200 чел	да 256 чел	да 150 чел	да	да 1000 чел	да 300 чел
Текстовый чат	да	да	да	да	да	да
Видеозвонки	да	нет	да	да	нет	да
Аудиозвонки	да	да	да	да	нет	да
Передача файлов	медиа	медиа	медиа	медиа	медиа и документы	любой тип файлов



Рис. 4. Пример опроса в сервисе learningapps.org (вид в браузере)

Определим круг задач, которые необходимо решить педагогу для реализации удаленного взаимодействия с родителями.

1. Сбор данных по контингенту родителей (номер сотового телефона, адрес электронной почты).

2. Выбор мессенджера. Из опыта работы рекомендуется Whatsapp.

3. Создание групповых чатов с родителями – чат класса, чат родительского комитета, личные чаты с родителями.

4. Установление прав участникам чатов с учетом этических норм поведения [6].

5. Настройка участниками своих мобильных версий системы, синхронизация с облачным пространством для автоматического сохранения передаваемого контента.

Предложенное нами решение проблемы реализации коммуникации опробовано при реализации взаимодействия воспитателей, родителей, родительского комитета в Суворовском военном училище на базе мес-

сенджера Whatsapp. Следует отметить, что существует опыт работы с данным приложением и в других образовательных учреждениях, порой не всегда положительный [15], но в конечном итоге все зависит от культуры общения конкретных пользователей. Разрешение проблем «засорения чата», передачи конфиденциальной информации возможно при введении регламента работы, который вырабатывается в процессе эксплуатации. Необходимо помнить, что «как и родители, учитель имеют в сознании ребенка несколько “ипостасей”, соответствующих выполняемым учителем функций: замена родителей; власть, распоряжающаяся наказаниями и поощрениями; авторитетный источник знаний в определенной области; старший товарищ и друг» [2]. Следовательно, ведущую роль в установлении правил работы общественного чата, безусловно, должен брать на себя педагог.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Российской Федерации «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ.
2. Жаринова Е. Н. Влияние коммуникативных умений родителей и учителей на развитие детей и подростков // Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах: матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції (м. Житомир, 22-23 травня 2014 р.) / за ред. О. А. Дубасенюк, В. А. Ковальчук. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 315-319.
3. Какой мессенджер круче – сравниваем лучшие программы для переписки. URL: <http://ukrainianiphone.com/2016/01/messengers-comparison-2016>.
4. Кошчиенко И. В. Взаимодействие педагогов и родителей как социальная и психолого-педагогическая проблема // Проблемы педагогики и психологии. 2011 №1 С. 209-212.
5. Лучшие Чаты и Мессенджеры. URL: <http://best-messengers.softsalad.ru>.
6. Николаева Т. 7 главных правил общения родителей и учителей. Как построить правильные отношения с помощью этики // Мел. URL: <http://mel.fm/2015/11/05/rules>.
7. Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
8. Сардак Л. В., Старкова Л. Н. Построение модульной системы управления обучением в высшей школе на основе облачных сервисов // Педагогическое образование в России. 2014. №8. С. 120-128.
9. Стариченко Б. Е. О потроении информационного обеспечения учебного процесса в вузе // Педагогическое образование в России. 2012. №5. С. 39-44.
10. Формы работы с родителями // Первый психологический портал Пятигорска. URL: <http://5psy.ru/obrazovanie/formi-raboti-s-roditelyami.html>.
11. Часто задаваемые вопросы. URL: <https://www.whatsapp.com/faq/ru/android/23776567>.
12. Электронное обучение в вузе. Что выбрать для общения: Skype, WhatsApp или Viber? URL: <http://cdesbmt.blogspot.ru/2014/11/skype-whatsapp-viber.html>.
13. Явич Р. П., Стариченко Б. Е., Махрова Л. В., Давидович Н. Управление учебной деятельностью студентов на основе сетевых информационных технологий // Образование и наука. 2007. № 6. С. 3-17.
14. Якшимбетова Т. Преимущества использования ИКТ во взаимодействии с семьей. URL: <http://www.maam.ru/detskijasad/preimuschestva-ispolzovanija-ikt-vo-vzaimodeistvi-s-semei.html>.
15. WhatsApp – зло? // Эхо столицы. URL: <http://cdesbmt.blogspot.ru/2014/11/skype-whatsapp-viber.html>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев.



УДК 378.147:62  
ББК 4448.026+Ю981

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

**Семенова Ирина Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информационно-коммуникационных технологий в образовании, Уральский государственный педагогический университет; 620000, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9; e-mail: semenova\_i\_n@mail.ru

**Слепухин Александр Владимирович,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информационно-коммуникационных технологий в образовании, Уральский государственный педагогический университет; 620000, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9; e-mail: srbrd@mail.ru

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ МЕТОДОВ  
ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ  
В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** методика формирования инженерного мышления; методы формирования компонент инженерного мышления; информационно-коммуникационные технологии; информационная образовательная среда.

**АННОТАЦИЯ.** В статье исследуется проблема проектирования системы методов формирования (развития) компонент инженерного мышления при построении методики его формирования. Актуальность проблемы показана на основе анализа педагогической и методической литературы, который позволил сформулировать суждение об отсутствии соответствия существующих на сегодняшний день отдельных (нецеленаправленно используемых) методов формирования компонент всем структурным и деятельностным компонентам инженерного мышления. Для решения выделенной проблемы предлагается идея построения системы методов в контексте использования информационной образовательной среды как учебного заведения, так и персональной образовательной среды участников образовательного процесса. В выделенном контексте с позиции рассмотрения методов обучения как подструктуры методики обучения и при учете содержательного наполнения трактовки понятий «метод обучения с использованием информационной образовательной среды» и «метод формирования (развития) инженерного мышления с использованием информационной образовательной среды» представлен вариант построения совокупности методов формирования компонент инженерного мышления. На основе обобщения предложенных авторами этапов конструирования методов формирования инженерного мышления формулируется вывод о необходимости ориентации системы методов на все деятельностные составляющие всех структурных компонент мышления; учета новых классификаций методов обучения, методов использования информационно-коммуникационных технологий, методов использования информационной образовательной среды; учета содержательных, методических и технологических особенностей информационной образовательной среды.

**Slepukhin Alexander Vladimirovich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Information and Communication Technologies in Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Semenova Irina Nikolaevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Information and Communication Technologies in Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**METHODOLOGICAL ASPECTS OF BUILDING THE SYSTEM OF METHODS  
OF ENGINEERING THINKING FORMATION IN INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**KEYWORDS:** method of formation of engineering thinking; methods of formation of engineering thinking components; information and communication technologies; information educational environment.

**ABSTRACT.** In the article the problem of designing of the methods of formation (development) of component and engineering thinking to be included in the methods of teaching is discussed. The urgency of the problems, singled out during the analysis of pedagogical and methodological literature, makes it possible to conclude about the lack of conformity existing today between the particular methods (not for special purposes) of components formation and all structural components and activity of engineering thinking. The authors propose the idea of considering ways to solve the problem by building a system of methods in the context of the use of information educational environment of both educational institution and the participant of the educational process. In the context of considering learning methods as a substructure of teaching methods and on the basis of the interpretation of the concepts of "teaching method using the information educational environment" and "method of formation (development) of engineering thinking with educational information environment" a variant of the complex methods of formation a component of engineering thinking is presented. On the basis of generalization of the proposed stages of construction of the methods of formation of engineering thinking, a conclusion is made about the need to focus the system of methods on: all the structural components of thinking; new classifications of teaching methods, methods of information and communication technologies and methods of information educational environment; the content, methodological and technological features of the information educational environment.

В рамках реализации проекта «Уральская инженерная школа», направленного на подготовку молодежи к инновационной деятельности, перспективным направлением педагогических исследований стал поиск путей решения проблемы формирования (развития) и диагностики уровня сформированности компонент инженерного мышления.

Анализ материалов, посвященных данной проблеме (в частности, [9; 10]), позволяет сделать вывод о заинтересованности педагогов естественно-научных дисциплин в обсуждении видов деятельности (проведение фундаментальных исследований, развитие творческого мышления, реализация проектной деятельности, построение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся и др.), средств (инструментария) формирования (решение изобретательских, прикладных текстовых, практико-ориентированных, оптимизационных, ключевых задач и др.), а также видов работ, направленных на формирование инженерного мышления (создание и постановка демонстрационных и лабораторных экспериментов, решение экспериментально-исследовательских задач и т. д.).

Однако если говорить о целенаправленной деятельности по формированию и развитию инженерного мышления у обучающихся в средних учебных заведениях и у студентов вузов, необходима разработка специальных методик. Причем эти методики для реализации принципов открытости, адаптивности и прогностичности должны не только включать выделенные выше компоненты, но и содержать педагогические подходы, дидактические принципы, методы обучения, а также методы диагностики, формы учебного взаимодействия с учетом зависимости применения указанных компонентов от психолого-педагогической характеристики обучающихся.

Сказанное подтверждает и проведенный анализ педагогических и научных исследований, посвященных решению рассматриваемой проблемы (в частности, [1-6] и др.), позволяющий сделать (вслед за [2]) заключение, что процесс подготовки специалистов, отвечающих современному типу инженерного мышления, должен носить комплексный характер, а ядро организации этого процесса должна составлять специфическая методика, построенная с учетом рыночно ориентированного подхода.

Актуальность построения такой методики определяет необходимость исследования и выделения методов (системы методов) формирования (развития) всех структурных компонент инженерного мышления (технического, конструктивного, исследова-

тельского, экономического мышления [9]), а также теоретического обоснования связей в проектируемой системе методов, в частности, с точки зрения соответствия сформулированным А. П. Усольцевым и Т. Н. Шамало [8] свойствам инженерного мышления (политехническое, конструктивное, научно-теоретическое, преобразующее, творческое, социально-позитивное).

Обращаясь к исследованиям педагогов по вопросам изучения методов формирования отдельных компонент инженерного мышления, можно выделить используемые на практике следующие методы: проектов [7] (проектируемый сейчас практически для любого вида мышления), генерации идей, коллективно-распределенной деятельности [1], проблемного обучения, обучения в команде, самостоятельного поиска информации [7], кейсов, констатации, коллизии, ситуационного анализа [11]. Но поскольку они рассматриваются исходя из сложившегося нецеленаправленного опыта формирования каких-либо других компонент мышления и не соответствуют пока всем структурным и деятельностным компонентам инженерного мышления, то вряд ли можно говорить о сложившейся системе методов формирования (развития) инженерного мышления.

Кроме того, научные исследования методики какой-либо деятельности как системы (И. Н. Семенова [12], Б. Е. Стариченко [13] и др.) исходя из современных процессов развития информационно-коммуникационных технологий подтверждают целесообразность погружения компонентов методики в информационно-образовательную среду (информационное образовательное пространство), причем как среду учебного заведения, так и персональную образовательную среду участника образовательного процесса.

Приведенные суждения позволяют рассматривать выделенную проблему построения системы методов формирования (развития) компонент инженерного мышления именно в контексте использования информационной образовательной среды в педагогическом поле (определено И. Н. Семеновой [12]).

С указанной точки зрения следует заметить, что расширение современного информационного образовательного пространства ведет к появлению не только новых средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), но и к обновлению всей дидактической системы обучения, включающей в том числе новые методы обучения (в частности, [12]), с появлением которых следует говорить о новых методах обучения с использованием информационной образовательной среды (ИОС), а

значит, и методах формирования инженерного мышления в процессе обучения с использованием ИОС.

В выделенном контексте поясним сущность понятий «метод обучения с использованием ИОС» и «метод формирования (развития) инженерного мышления с использованием ИОС».

Метод обучения с использованием информационно-образовательной среды – это совокупность совместных действий преподавателя и обучаемого по организации обмена учебной информацией и управлением ее восприятием, пониманием, запоминанием и правильным применением с помощью информационно-коммуникационных средств персональной образовательной среды обучающегося, которая полностью или частично входит или включается им самим в состав ИОС.

Метод формирования (развития) инженерного мышления с использованием ИОС – совокупность действий преподавателя (выбора форм и способов передачи учебной информации, моделирования учебных ситуаций и др.) по формированию (развитию) всех структурных и деятельностных компонент инженерного мышления с использованием информационно-коммуникационных средств в соответствии с диагностируемыми психолого-педагогическими ситуациями. В модели обучения с использованием ИОС выбор метода формирования отдельных компонент инженерного мышления может быть осуществлен с учетом классификаций современных методов обучения по новым основаниям (характеру работы с информацией, степени разрыва в «интер-кольце» [12] и др.) с использованием, например, дидактической конструкции (генератора методов), который описан в [6].

Дополнительно выделим, что при построении методики формирования инженерного мышления конструирование (выбор) метода формирования (развития) компонент инженерного мышления с использованием ИОС определяет необходимость:

1) формулировки (уточнения) дидактической цели (задач), основанной на выборе структурных и деятельностных компонент инженерного мышления;

2) конкретизации структурных компонент инженерного мышления до уровня распознаваемых, а значит, диагностируемых действий;

3) анализа психолого-педагогических условий (уровень академической успеваемости, уровень сформированности психофизиологических качеств, личностных характеристик обучаемых, уровень технической оснащенности аудитории и т. д.);

4) соотнесения действий, составляющих структуру мыслительного умения инженерного мышления, с особенностями познавательных процессов обучающихся как деятельности (так, для формирования отдельной составляющей конкретной компоненты мышления необходимы учебные и познавательные задания на применение когнитивных процессов зрительного восприятия, пространственного воображения, а также мыслительных операций анализа, синтеза и классификации и т. д.).

Кроме того, составление совокупности (системы) методов формирования инженерного мышления должно предполагать:

- выделение и реализацию педагогических воздействий, направленных на формирование составляющих компонент мышления (приведение примеров практических ситуаций, организация экспериментально-исследовательской ситуации, приведение дополнительной аргументации для обоснования, обсуждение с аудиторией разных точек зрения и т. д.);

- применение методов формирования компонент мышления с использованием ИОС (включая методы индивидуально ориентированного обучения и контроля, управления учебно-познавательной деятельностью и т. д.);

- диагностику результатов обучения и коррекцию методов формирования, включающих наблюдение за реакцией обучающихся на их применение, установление степени успешности достижения намеченных дидактических целей по заранее выделенным параметрам.

Представляя выстраиваемую совокупность методов как подструктуру методики формирования именно инженерного мышления, для фиксации выделенного видового отличия в проектируемых методах отметим, что использование ИОС в процессе формирования компонент инженерного мышления имеет свои содержательные, методические и технологические особенности. В рамках указанного положения и с учетом новых классификаций ([12] и др.) представим часть совокупности методов формирования компонент инженерного мышления: методы, направленные на формирование целевых образовательных категорий (развитие умений обучающихся формулировать цели, задачи, выделять целевые категории и состав деятельности для достижения целей), лично ориентированные методы обучения, основанные на осмыслении преподавателем и обучающимися соотнесения целевых категорий и индивидуальных особенностей познавательных и психологических процессов, интерактивные методы формирования всех деятельностных состав-

ляющих всех структурных компонент инженерного мышления, методы, учитывающие уровень сформированности умений обучающихся самостоятельно выбирать оптимальные средства решения учебных задач (в том числе и средства ИКТ, ИОС), методы, учитывающие уровень сформированности умений обучающихся организовывать взаимодействие в ИОС, методы, содержащие рефлексивно-оценочный этап решения дидактических задач.

Отмечая незаменимость приведенной совокупности, укажем, что специализация варианта основных этапов проектирования образовательной технологии в условиях выделения особенностей ИОС при конструировании (включении) методов формирования инженерного мышления в контексте сказанного определяет:

- диагностику и самодиагностику уровня развития психофизиологических особенностей, а также создание и накопление информационной базы, содержащей диагностические данные, позволяющие судить о динамике развития компонент инженерного мышления обучающихся;

- конкретизацию целей (задач) обучения, планирование уровня развития компонент инженерного мышления;

- отбор дидактических единиц в соответствии с поставленными задачами формирования (развития) и включение в их совокупность единиц, соответствующих всем деятельностным компонентам инженерного мышления;

- наполнение ИОС компонентами, осуществляемое путем отбора деятельностных компонент в соответствии с данными психолого-педагогической диагностики в процессе самостоятельной (совместной с преподавателем) деятельности;

- выбор способа управления средой, системы организации информационного взаимодействия, форм и методов контроля;

- рефлексивно-оценочный этап, на котором обосновываются обучающимся структурные компоненты индивидуальной образовательной траектории, отслеживаются и осмысливаются результаты достижения образовательных целей и выполнения учебных и познавательных заданий.

Обобщая сказанное, отметим, что методы формирования компонент инженерного мышления в методике формирования инженерного мышления должны строиться с учетом новых классификаций, порождаемых особенностями ИОС, и быть ориентированными на все деятельностные составляющие всех структурных компонент мышления, а деятельность по их проектированию – учитывать содержательные, методические и технологические особенности ИОС; основные этапы проектирования образовательной технологии должны быть специфицированы для возможности включения диагностических данных об уровне сформированности компонент инженерного мышления определенного контингента обучающихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Клименко И. Л. Организация педагогической поддержки развития творческого инженерного мышления студентов в процессе языковой подготовки : дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
2. Лысак В. И., Гоник И. Л., Фетисов А. В., Юрова О. В., Текин А. В. Формирование инженерного мышления в процессе подготовки специалистов: традиционный подход и вызовы современности // Инженерное образование. 2014. №15. С. 216-223.
3. Пак В. В., Ларионов В. В. Развитие инженерного мышления на семинарских занятиях по физике с экспериментальной поддержкой // Фундаментальные исследования. 2015. №2-2. С. 392-396. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36825>.
4. Рахманкулова Г. А., Кузьмин С. Ю., Мустафина Д. А., Ребро И. В. Формирование инженерного мышления студентов через исследовательскую деятельность : монография. М., 2015.
5. Сазонова З. С., Чечеткина Н. В. Развитие инженерного мышления – основа повышения качества образования : учеб. пособие. М. : МАДИ (ГТУ), 2007.
6. Семенова И. Н., Слепухин А. В. Дидактический конструктор для проектирования моделей электронного, дистанционного и смешанного обучения в вузе // Педагогическое образование в России. 2014. №8. С. 68-74.
7. Современные тенденции развития инженерного образования. ИНТУИТ, нац. откр. университет. URL: <http://www.intuit.ru/studies/courses/17538/1291/lecture/25030>.
8. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. О понятии «инженерное мышление» // Формирование инженерного мышления : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. С. 3-9.
9. Формирование инженерного мышления : мат-лы междунар. науч.-практ. конф., 7-8 апр. 2015 г., Екатеринбург / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015.
10. Формирование инженерного мышления в процессе обучения : мат-лы заоч. онлайн-конф. URL: <http://ifit.uspu.ru/konferencii>.
11. Шайкина В. А., Ребро И. В., Мустафина Д. А. Особенности исследовательской деятельности при формировании инженерного мышления студента. URL: <http://sjes.esrae.ru>.
12. Semenova I. N. Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm. Yelm, WA, USA : Science Book Publishing House. 2014.
13. Starichenko B. E. Conceptual basics of computer didactics : monograph. Yelm, WA, USA: Science book Publishing House, 2013.

## R E F E R E N C E S

1. Klimenko I. L. Organizatsiya pedagogicheskoy podderzhki razvitiya tvorcheskogo inzhenerного myshleniya studentov v protsesse yazykovoy podgotovki : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2005.
2. Lysak V. I., Gonik I. L., Fetisov A. V., Yurova O. V., Tekin A. V. Formirovanie inzhenerного myshleniya v protsesse podgotovki spetsialistov: traditsionnyy podkhod i vyzovy sovremennosti // Inzhenerное obrazovanie. 2014. №15. S. 216-223.
3. Pak V. V., Larionov V. V. Razvitie inzhenerного myshleniya na seminar'skikh zanyatiyakh po fizike s eksperimental'noy podderzhkoy // Fundamental'nye issledovaniya. 2015. №2-2. S. 392-396. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36825>.
4. Rakhmankulova G. A., Kuz'min S. Yu., Mustafina D. A., Rebro I. V. Formirovanie inzhenerного myshleniya studentov cherez issledovatel'skuyu deyatel'nost' : monografiya. M., 2015.
5. Sazonova Z. S., Chechetkina N. V. Razvitie inzhenerного myshleniya – osnova povysheniya kachestva obrazovaniya : ucheb. posobie. M. : MADI (GTU), 2007.
6. Semenova I. N., Slepukhin A. V. Didakticheskiy konstruktor dlya proektirovaniya modeley elektronного, distantsionного i smeshannого obucheniya v vuze // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. №8. S. 68-74.
7. Sovremennyye tendentsii razvitiya inzhenerного obrazovaniya. INTUIT, nats. otkr. universitet. URL: <http://www.intuit.ru/studies/courses/17538/1291/lecture/25030>.
8. Usol'tsev A. P., Shamalo T. N. O ponyatii «inzhenerное myshlenie» // Formirovanie inzhenerного myshleniya : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2015. S. 3-9.
9. Formirovanie inzhenerного myshleniya : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 7-8 apr. 2015 g., Ekaterinburg / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2015.
10. Formirovanie inzhenerного myshleniya v protsesse obucheniya : mat-ly zaoch. onlayn-konf. URL: <http://ifit.uspu.ru/konferencii>.
11. Shaykina V. A., Rebro I. V., Mustafina D. A. Osobennosti issledovatel'skoy deyatel'nosti pri formirovanii inzhenerного myshleniya studenta. URL: <http://sjes.esrae.ru>.
12. Semenova I. N. Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm. Yelm, WA, USA : Science Book Publishing House. 2014.
13. Starichenko B. E. Conceptual basics of computer didactics : monograph. Yelm, WA, USA: Science book Publishing House, 2013.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев.

**Усольцев Александр Петрович,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: alusolzev@gmail.ru

**Шамало Тамара Николаевна,**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: shamalo@uspu.ru

**НАГЛЯДНОСТЬ И ЕЕ ФУНКЦИИ В ОБУЧЕНИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** наглядность; средства наглядности; функции наглядности; мыслительная деятельность; компоненты мыслительной деятельности – образ и слово; активизация мыслительной деятельности.

**АННОТАЦИЯ.** В статье анализируются современные подходы к использованию средств наглядности в обучении с учетом последних достижений в областях педагогики, психологии и нейрофизиологии. Рассматриваются виды наглядности и их место в развитии мыслительной деятельности. Обсуждается рациональное соотношение образных и вербальных компонентов мышления в процессе развития ребенка. Показано, что это соотношение должно изменяться в зависимости от возраста учащегося и цели обучения. Приводятся данные о роли и месте образов в процессе понимания изучаемого материала. Главное внимание в статье уделяется раскрытию функций наглядности в процессе обучения. Авторы выделяют две основные функции наглядности: 1) наглядность должна использоваться как средство формирования образных компонентов мыслительной деятельности и умения оперировать ими (приобретение опыта чувственного познания); 2) наглядность используется как средство активизации в конкретных ситуациях обучения (активизации внимания, мотивации, процессов понимания и формирования теоретического мышления).

**Usoltzev Alexander Petrovich,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Shamalo Tamara Nikolaevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**VIZUALISATION IN TEACHING**

**KEYWORDS:** visualization; means of visualization; functions of visualization; mental activity; components of mental activity; image and word; increasing of one's mental activity.

**ABSTRACT.** The modern approaches to visual aspects in teaching are analyzed based on the achievements in Pedagogy, Psychology and Neurophysiology. The types of visualization and its role in the development of mental activity are studied. The proportion of visual and verbal components of mental activity in the development of a child is discussed. It is proved that this proportion depends on the age of pupils and the goal of training. The information on the role and place of visual images in the process of understanding of the material studied is provided. Special attention is paid to the definition of functions of visual images in teaching. The authors single out two main functions of visual images: 1) visualization should be a means of formation of visual components of mental activity and the ability to use them (the experience of sensual cognition); 2) visualization is a means of activation in definite educational situations (increasing of the levels of attention, motivation, processes of understanding and theoretical thinking).

При рассмотрении проблемы формирования инженерного мышления невозможно обойти стороной вопрос развития мышления в целом. Задача развития мышления является одной из ключевых в процессе обучения независимо от того, какие другие цели при этом еще ставятся. Принцип наглядности – один из немногих принципов, сформулированный на основе закономерностей развития и формирования мышления обучаемых. Но он всегда (а сегодня особенно явно) воспринимается упрощенно – как целесообразность предъявления при обучении некоего визуального ряда.

Принцип наглядности обучения был сформулирован Яном Амосом Коменским и понимался им как отражение необходимости привлечения всех органов чувств обучаемого для восприятия предмета изучения.

С тех пор технологии процесса обучения шагнули далеко вперед. Не исключено, что скоро обучаемым предложат изучать виртуальный мир, который позволит получать ощущения, ничем не отличающиеся от ощущений реального мира. Мы можем определять плотность вещества, не пользуясь реальными предметами, а в виртуальной физической лаборатории мы можем «по-

смотреть» на Землю из иллюминатора космической станции в режиме on-line. Более того, мы можем «ощутить» то, что в принципе не дано нашей сенсорной системе: сможем совершить путешествие по кровеносной системе человека, посмотреть на нашу галактику и на атом со стороны. При этом можно будет «потрогать» эритроциты, электроны и планеты. В таких условиях проблему наглядности можно было бы считать решенной. Но парадоксальность ситуации заключается в том, что чем выше возможности технологических средств обучения, тем меньше реализуется принцип наглядности на практике.

В современных условиях понимание наглядности в обучении значительно изменилось: огромное количество практически работающих педагогов считает, что как только включен проектор и учащиеся увидели некий визуальный ряд, связанный с изучаемым материалом, то принцип наглядности в полной мере учтен. Можно даже утверждать, что наглядность обучения еще 30 лет назад по своей сути была значительно выше, чем теперь. Обеспечение наглядности требовало значительных усилий от учителя, поэтому он сначала ставил перед собой вопросы: «А зачем это надо делать? И стоит ли результат затраченных усилий?». Сегодня реализация принципа наглядности для учителя, как может показаться, не составляет трудностей, более того, обеспечение так называемой наглядности часто выступает способом компенсации недостаточной подготовки учителя к занятию. «Накачать» в Интернете множество самых разных видеоматериалов по теме и потом показать их на уроке значительно проще, чем, скажем, приготовить натуральный физический эксперимент или реальный химический опыт. Усугубляет ситуацию и тот факт, что такой подход находит официальное одобрение и поддержку: использование современных технологий часто является самоцелью, а тот, кто сомневается в необходимости их повсеместного использования, представляется ретроградом. Принцип наглядности нуждается в переосмыслении, в уточнении важнейших функций средств наглядности в обучении. Это осмысление должно явиться обоснованием для целенаправленного использования средств наглядности – как визуально-звуковой информации, виртуальных моделей и экспериментов, так и реальных явлений, объектов и натуральных экспериментов.

Чтобы решить вопрос о том, какое место средствам наглядности должно быть отведено в процессе обучения, в каких формах и видах они должны быть представлены, какие функции им следует отвести, необхо-

димо проанализировать современные взгляды на процесс развития мыслительной деятельности учащихся с позиции оптимального соотношения чувственных и рациональных элементов познания.

В основном, публикуемые результаты исследований по вопросам совершенствования процесса обучения относятся к сферам педагогики и частной методики обучения отдельным учебным дисциплинам. Не менее интересными для решения как теоретических, так и практических вопросов, возникающих при осмыслении сущности процесса обучения, являются работы психологов и философов [2; 7; 8; 9; 14; 15; 17]. Эти результаты должны также учитываться при анализе такого важнейшего феномена становления человека, как развитие его мыслительной деятельности.

Работы философов П. В. Копнина, Е. К. Войшвилло, Д. П. Горского нашли отражение в работах дидактов, например, в исследованиях ученых школы А. В. Усовой по формированию понятия [16]. Изучению механизма мыслительной деятельности человека посвящены работы Л. Л. Гуровой, В. С. Розенберга и др. [4; 13].

Кратко обозначим, как в настоящее время ученые представляют структуру мыслительной деятельности человека, подчеркнем особенности процесса познания у детей разного возраста и рассмотрим, как это следует учитывать при организации процесса обучения.

В качестве компонентов мыслительной деятельности выделяют элементы чувственного и рационального познания. Чувственное познание представлено в виде наглядных образов восприятия и представлений. Рациональное мышление оперирует понятиями, суждениями, умозаключениями, знаками и символами (формализованные методы). Проблема оптимального соотношения этих компонентов, особенно в процессе обучения, не утратила своей актуальности и в настоящее время. Наоборот, возможности компьютеров изменили представления о функции и роли наглядности в организации учебного процесса.

Наглядный образ – сложная структура, он создается в результате мыслительной деятельности. Ребенок в раннем возрасте мыслит преимущественно наглядными образами. В дальнейшем наглядные образы как отражение реального мира обобщаются, усложняются и становятся основой для формирования понятий.

Многими психологами (Н. А. Менчинская, Е. Н. Кабанова-Меллер и др.) доказано, что без контакта с реальным миром в форме созерцания, наблюдения, выполнения предметных действий, что сопровождала-

ется созданием наглядных образов, знания учащихся не могут быть осознанными и действенными. Сигнал преподавателю об усилении роли наглядно-образных или рационально-вербальных элементов в процессе обучения должен исходить из практики на основе содержательного анализа [6; 9].

Во всех публикациях образ рассматривается как результат отражения человеком реальной действительности. Ее связь с наглядными образами, в том числе и знаковыми (схемами, графиками, химическими символами и др.), может быть прослежена в виде цепочки логических умозаключений, отображающих свойства реальных объектов. И последним в этой цепи будет являться образ конкретного объекта реального мира.

Какую же роль играют образы, созданные в результате использования средств наглядности в мыслительной деятельности?

Одним из главных назначений наглядности в процессе обучения является выделение существенной информации, представленной в виде образов.

Какие же действия должен применить учитель, чтобы наглядность, используемая им для обучения, выполняла функцию выделения существенного в явлении, процессе или другой предъявленной для изучения информации?

Если используются реальные предметы, картины, визуальные ряды и т. п. элементы, подчеркивающие сущность изучаемой информации, следует выделять главное яркостью, цветом и другими способами. В этих случаях важно не увлечься «картинностью», например, дополнительными аксессуарами зрительного образа на экране компьютера, которые могут отвлечь внимание учащегося от изучения главной информации.

По сути дела, в этом случае наглядность выполняет ту же роль, что и понятия. Образы, полученные от восприятия средств наглядности, включаются наравне с понятийно-вербальными элементами мысли в деятельность мозга для построения сложной целостной конструкции, связанной с усвоением теоретического знания.

Чтобы такая конструкция была создана, должно быть выполнено еще одно требование: включение образных элементов в теоретическую информационную структуру должно быть осознанным, осмысленным, т. е. понятным. Только тогда эта мыслительная структура может стать действенной, короче говоря, в этом случае учащийся владеет усвоенным материалом.

Проблема понимания рассматривается многими науками: философией, лингвистикой, герменевтикой, психологией, нейрофизиологией и др.

Для решения задач педагогической сферы, на наш взгляд, следует обратиться к тем результатам физиологов, которые были получены во второй половине прошлого века. Как известно, Р. Сперри исследовал функции полушарий коры головного мозга и пришел к выводу о функциональной асимметрии правого и левого полушарий мозга человека, за что в 1981 г. и получил Нобелевскую премию. Эти работы внесли существенный вклад в понимание познавательных процессов и помогли объяснить многие механизмы взаимоотношений образно-чувственных и рационально-вербальных элементов мыслительной деятельности. Было доказано, что левое и правое полушария выполняют различные познавательные функции с присущей каждому полушарию спецификой.

Правое полушарие обрабатывает информацию в образной форме, его деятельность отличается одномоментным и многоаспектным решением вопроса, при этом человеку требуется меньшее церебральное напряжение. Кроме того, информация в виде образов дольше хранится в памяти. В связи с этим обучение с использованием средств наглядности вызывает у учащихся меньше затруднений, так как прочное запоминание возможно за короткое время без значительных произвольных усилий.

Левое полушарие обрабатывает информацию пошагово в форме вербально-логических или схематических конструкций. Для усвоения материала в этой форме требуется дополнительная активизация мозговой деятельности.

Российскими учеными (В. С. Ротенберг, А. Л. Венгер, Л. В. Занков) было также установлено, что в дошкольном и раннем школьном возрасте правополушарные мыслительные возможности преобладают. Далее, с возрастом, возможности того и другого полушария изменяются, причем у одних людей специфика одного из полушарий может быть более ярко выражена [2; 5; 13].

Вопрос о роли каждого полушария в познавательном процессе и их взаимодействиях нельзя считать окончательно решенным. Но ясно одно, что современные методики обучения недостаточно учитывают значение работы правого полушария. Именно это заставляет, прежде всего, пересмотреть сущность принципа наглядности в обучении.

Для того чтобы уточнить функции наглядности и сущность принципа наглядности в обучении в условиях интенсивно развивающихся виртуальных средств, которые предлагают компьютерные технологии, следует, на наш взгляд, раскрыть особенности наглядных образов.



Мышление в образах сопровождает все виды человеческой деятельности, какими бы разными и абстрактными они ни были. Содержание умственных образов в процессе их оперирования в познании и практической деятельности постоянно изменяется, поскольку они функционируют в мышлении не сами по себе, а в сложной структуре мыслительной деятельности, в которую входят понятия, формулы, языковые структуры, теории и др.

Изучение механизмов создания образов, оперирование в уме их сложными системами имеет методологическое значение. Внедрение в обучение компьютерной техники предполагает широкое использование различных знаковых систем, состоящих из разнообразных по своей структуре образов.

Образы и понятия в любом научном знании должны быть представлены в единстве, но не в тождестве. При осмыслении механизма их связи в каждом конкретном случае следует не противопоставлять образный и понятийный аппарат, а делать выводы о преимущественном оперировании той или иной формой знаний в процессе усвоения изучаемого материала. При этом важно учитывать, что в продуктивном мыслительном процессе должно постоянно осуществляться перекодирование вербальной информации в образную и наоборот. Следует предусматривать при организации учебного процесса взаимодействие и взаимосвязь этих мыслительных форм. Если учитель не ставит задачу формирования у учащихся сложных образов наряду с формированием понятий, не развивает умения оперирования теми и другими элементами мысли, происходит отрыв рациональных формализованных знаний от реальной действительности. Психологи доказывают, что в этих случаях не обеспечивается понимание изучаемого материала и, более того, намечается отставание в развитии детей, которое может в дальнейшем прогрессировать.

Таким образом, сущность изучаемого материала может быть познана только тогда, когда в мыслительном процессе оперируют не только рациональные элементы мысли, но и наглядные образы. Именно это оптимальное соотношение рационального и чувственного создает необходимое условие для осуществления акта понимания учебного материала.

Чтобы обеспечить это условие, наглядность в процессе обучения должна использоваться с учетом ее назначения. Как уже было сказано выше, в научной литературе отмечается, что наглядность может выполнять несколько функций (повышает интерес, внимание, развивает мыслительную деятельность и др.). Их анализ позволяет на основе

обобщения произвести структурирование и выделить те две функции наглядности, выполнение которых необходимо и достаточно для управления мыслительной деятельностью учащихся в процессе обучения.

**1. Первая функция.** Наглядность должна служить средством формирования компонентов мыслительной деятельности в форме образов, развития умений оперировать ими и включать их в более сложные структуры мышления.

Поскольку компонентами мыслительной деятельности являются как вербально-рациональные, так и наглядные образы различной степени обобщения и схематичности, человек для осуществления продуктивного мышления должен иметь не только богатый лексикон, но и не менее богатый арсенал различных образов: среди них – образы реального мира, образы воображения, образы-модели, образы-символы и др.

Эти элементы мысли, включенные в сложные структуры мыслительных образований, позволяют усилить гибкость мышления, повысить плотность передаваемой информации и постоянно контролировать ее объективность.

Особенность образов заключается в том, что они очень динамичны: они могут трансформироваться в образы различной степени схематичности, синтезироваться в сложные образы. Это может сопровождаться «уплотнением» информации и обеспечением ее «экономичного» хранения, что является необходимым для продуктивного мышления.

Важным является и то, что образы несут в себе гораздо большую информацию, чем та, которую необходимо воспроизвести в конкретном случае. Это позволяет мышлению осуществлять связь с реальностью, которая всегда богаче, конкретнее, полнее любого способа ее отражения.

Наглядные образы динамично сочетаются с рационально-вербальными элементами мышления, обогащая, достраивая, объективизируя сложные мыслительные структуры. Недостаточность «запасов» образов и сформированности умения оперировать ими сдерживает процесс развития любой мыслительной деятельности. А. Н. Леонтьев подчеркивал важность и необходимость использования средств наглядности в обучении, поскольку, как он указывал, созданные образы и операции с ними позволяют детям получать «опыт чувственного познания» [8, с. 356].

Следовательно, процесс обучения должен строиться так, чтобы для детей, особенно в раннем возрасте, планировалось и реализовывалось накопление не только и не столько словарного запаса, а в первую оче-

редь арсенала наглядных образов различной степени схематизации.

При этом не менее важно вести работу по развитию умения оперирования образами – производить обобщение, сравнение, преобразование, трансформацию и др., то есть все то, что необходимо для развития способности к воображению. Эта способность, в свою очередь, как известно, является основой для развития творчества.

Таким образом, использование наглядности при осуществлении ее первой функции имеет своей целью развитие мыслительной деятельности ребенка.

**2. Вторая функция** должна выполняться при включении средств наглядности непосредственно в конкретный процесс обучения. В этих случаях наглядность должна использоваться как средство активизации мыслительной деятельности учащихся при восприятии и обработке информации в процессе познания, в частности, при обучении.

Если выполнение первой функции создает условие для осуществления процесса познания, то реализация второй функции наглядности должна обеспечить продуктивность этого процесса.

Продуктивность мышления, как известно, зависит от многих факторов. Важным является запас знаний, которыми учащийся располагает, владение методами познания и др. Мы ограничимся рассмотрением активизации мыслительной деятельности только с помощью средств наглядности.

Можно выделить несколько уровней активизации мышления: активизация внимания, активизация мотивации, активизация процесса понимания, активизация теоретического мышления. Рассмотрим роль наглядности для активизации мышления на каждом из уровней.

**1. Активизация внимания.** Внимание учащихся является неперенным условием для успешного и целенаправленного процесса управления приемом информации и ее переработкой. Средства наглядности, как всякие раздражители, могут обеспечить непроизвольное внимание. Наглядные образы имеют в этом случае чаще всего большие возможности, чем вербальные элементы. Но при переводе непроизвольного внимания в более устойчивую его форму – произвольное внимание, – потенциальные возможности становятся более значимыми у рациональных компонентов мышления: обоснование проблемы, указание цели деятельности, выбор продуктивных ее методов и т. п. При этом не исключается использование схематических, графических, модельных и других видов наглядности. При обеспечении послепроизвольного внимания роль наглядных образов снова возрастает,

поскольку этот вид внимания возникает при организации творческой деятельности, которая напрямую связана с созданием и оперированием образов воображения и предметной деятельностью.

**2. Активизация мотивации к познавательной деятельности.** Мотивации посвящено огромное количество работ, и все без исключения авторы рассматривают использование наглядности как средство усиления мотивации, поскольку наглядные образы позволяют подчеркнуть связь изучаемого материала с жизнью, с практической деятельностью, что дает возможность обосновать значимость и необходимость изучения того или иного учебного материала. Для формирования мотивации важное значение имеют образы воображения, которые формируются и используются при всех видах моделирования, которое вызывает неизменный интерес у детей.

**3. Управление процессом понимания.** Осуществлению понимания и роли наглядных образов в этом процессе посвятим особое внимание, поскольку понимание является необходимым условием осознанного движения мысли, без понимания невозможна ее активизация. Чтобы раскрыть особенности процесса понимания, вспомним положения о двойном кодировании информации – образном и вербальном.

Как уже отмечалось, согласно Р. Спери, образная информация в основном обрабатывается правым полушарием, вербальная – левым. У детей раннего возраста, как отмечает А. Л. Венгер, превалирует деятельность правого полушария, затем в процессе взросления активизируется левое полушарие, но, тем не менее, гармонизация далеко не всегда бывает достигнута и в зрелом возрасте [2]. В этом заключаются специфические особенности приема и переработки информации каждым человеком, что, безусловно, следует учитывать при обучении. Выдающийся конструктор и гениальный поэт мыслят, без сомнения, творчески, но это творчество у каждого из них имеет собственную специфику, во многом определяемую взаимодействием и «распределением ролей» и приоритетов между левым и правым полушариями мозга. Безусловно, это следует учитывать при обучении, как это учитывал учитель математики А. С. Пушкина, в противном случае мир мог лишиться выдающегося поэта.

В нашей стране это положение получило дальнейшее теоретическое осмысление в работах Л. Л. Гуровой. В рамках разработанной ею концепции для осуществления процесса понимания обязательным является участие двух мыслительных кодов – образного и вербального [4]. Л. Л. Гурова от-

мечает, что трудности понимания учащимися учебного материала могут быть вызваны недостаточным развитием наглядного кода мысли. В результате возникает формальное, поверхностное знание.

Информация может быть передана тем или другим кодом мысли. Эти коды могут выполнять различные функции. Если один из них является основным (это зависит от формы подачи информации), то второй должен присутствовать в виде вспомогательного кода, но его роль также обязательна.

Главный механизм понимания состоит во взаимодействии образных и вербальных мыслительных кодов, акт понимания осуществляется в момент перекодировки информации с основного кода на вспомогательный, в результате чего происходит преодоление неопределенности и установление конкретных значений передаваемой информации. При этом необходима избыточность информации: если основной материал представлен в словесной форме, избыточность информации должна быть изложена в наглядном, образном виде. Если основная информация передана путем образной логики (например, путем постановки физического эксперимента), то избыточность информации следует обеспечить вербальным путем (в виде текста учебника или слова учителя). Степень избыточности должна зависеть от сложности материала и индивидуальных особенностей учащихся, но она необходима всегда для обеспечения надежности процесса и правильности понимания. Экспериментальные данные говорят о том, что хотя информацию можно передать тем или иным кодом довольно полно (например, суммой или даже системой образов, которые создаются физическими или химическими опытами, схемами, плакатами, рисунками, слайдами и т. д.), но этот материал не будет понят однозначно, если эту информацию не продублировать хотя бы частично в словесной форме.

При осуществлении понимания необходимо использовать образы различного уровня обобщения, что обеспечивает формирование образов и взаимодействие их с рационально-вербальными элементами мысли в соответствии с особенностями мышления каждого ребенка.

Использование операции перекодирования информации – с образного кода на вербальный и наоборот – можно наблюдать при работе опытных учителей. Один и тот же смысловой элемент учебного материала учитель, повторяясь, представляет учащимся не менее двух раз, причем это осуществляется либо разными словами, либо с применением различных наглядных средств. Такие действия можно интерпретировать следующим

образом: поскольку каждый ученик обладает различным арсеналом как вербальных, так и образных компонентов мыслительной деятельности, учитель своей речью и средствами наглядности должен актуализировать необходимые для осуществления акта понимания образы и слова. А так как у каждого школьника запас образов и слов может значительно отличаться, учитель, для того чтобы обеспечить понимание, использует варьирование средств передачи информации, актуализируя индивидуальные образы, присущие различным учащимся. Этими действиями учитель активизирует воображение и мыслительный процесс учеников в целом. Но так как чаще всего это делается интуитивно, лишь на основании практического опыта работы, то когда появились новые аудиовизуальные возможности компьютерных средств, визуальный канал стал необоснованно превалировать над вербальным. Это стало приводить к негативным последствиям, в частности, к замедлению формирования важнейших аспектов мышления, интегрально объединяемых понятием теоретического мышления.

*4. Развитие теоретического мышления.* Теоретическое мышление в основном оперирует понятиями, формулами и другими формально-логическими структурами, которые являются сложными мыслительными образованиями. Отличительной чертой теоретического мышления следует считать наличие умения выделять существенное в представленном материале. Это умение непосредственно связано с умением абстрагироваться от несущественных, второстепенных деталей и сведений. Формирование этих умений может осуществляться как в рациональной, так и в образной форме. Образность не отрицает теоретического способа мышления. В этом плане ценно утверждение В. В. Давыдова: «Если воображение есть способность видеть целое раньше его частей, то так понятое воображение есть одно из проявлений теоретического мышления» [1, с. 314]. Он же указывает, что образная форма теоретического мышления до последнего времени не была предметом особого изучения, хотя ее возможности очевидны.

Образы, так же как и понятия, различаются по уровню обобщенности и наглядности. Поскольку наглядность понимается как выделение существенного в чувственно познаваемом объекте, то средствами наглядности следует считать не только конкретные предметы, но и, по определению Н. Г. Салминой, «знаково-символические средства, которые используются для выделения существенного в чувственно представленном материале» [14, с. 117]. Более

того, именно подобные абстрактные формы наглядности должны превалировать в теоретическом мышлении. В этих случаях какой-либо емкий по своему содержанию абстрактный образ выполняет роль опорного пункта для интеграции знаний. Например, стержнем для формирования теории строения атома может явиться планетарная модель атома. В этих случаях абстрактная модель может быть более наглядной, чем сам реальный предмет (в данном же случае реальный предмет принципиально недоступен для чувственного восприятия!), так как ее восприятие создает тот узел в когнитивно-репрезентативной структуре мышления школьника, который станет центром «конденсации» не только чувственных, но и рациональных компонентов мышления, что и обеспечит формирование адекватного обобщенного теоретического образа.

Использование такой модели обозначает обеднение чувственного отображения реального мира. Но оно необходимо для того, чтобы направить мыслительную деятельность ученика на формирование понятия и научить осуществлять переход к абстрактному мышлению.

Выделение сущности изучаемого объекта должно быть обеспечено разными средствами: цветом, яркостью, композицией и т. п. И наоборот – несущественные детали, второстепенные побочные явления должны быть завуалированы или сведены до минимума.

Вместе с тем, выделение узлов, несущих существенную информацию, должно сопровождаться анализом средств, с помощью которых осуществляется это выделение. Следует оценить, не отвлекает ли яркость образа от восприятия самой сущности информации. Нарушение этого требования часто встречается при использовании мультимедийных средств:

в представленных схемах выделение фона для различных узлов, несущих существенную информацию, настолько ярко (или используется разнообразная цветовая гамма), что иллюстрация, которая должна «работать» на усвоение изучаемого материала, становится сравнимой с картинами художников-абстракционистов. Восприятие такой наглядности хотя и обеспечивает чаще всего положительный эмоциональный настрой, но процесс создания теоретических конструкций будет только затруднять.

После выделения основных функций наглядности необходимо несколько слов сказать о том месте, которое следует отвести этим средствам в конкретном процессе обучения. Наглядность не должна использоваться по принципу – «кашу маслом, а процесс обучения наглядностью не испортишь». Совершенно ясно, что наглядность может стать бесполезной или даже вредной. Как отмечал А. Н. Леонтьев, место наглядных средств в процессе обучения должно определяться отношением деятельности школьника с наглядным материалом к той деятельности, которая является целью обучения. Эффективность средств наглядности зависит от того, способствует ли восприятие наглядного материала деятельности, ради которой используются эти средства. И далее автор делает вывод: если нет связи между этими видами деятельности, то наглядность играет отрицательную роль [8]. Чтобы этого не случилось, при планировании использования средств наглядности необходимо учитывать их функции и осуществлять реализацию с учетом возраста учащихся, уровня развития их образных и рациональных форм мыслительной деятельности, необходимости активизации мышления в конкретных условиях.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М. : Педагогика, 1972.
2. Венгер А. Л. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 30-55.
3. Войтов А. Г. Учебная наглядность. М. : Дашков и К, 2015.
4. Гурова Л. Л. Психология мышления. М. : ПЭРСЭ, 2005.
5. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1990.
6. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. М. : Знание, 1981.
7. Кабардов М. К., Матова М. А. Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 106-115.
8. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. Т. 1. М. : Педагогика, 1983.
9. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития. М. : МПСИ ; Воронеж : Модэк, 2004.
10. Микерова Г. Г. Принципы наглядности, систематичности и последовательности в технологии укрупненных дидактических единиц в школе : монография. Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2004.
11. Попова Н. Б. Теоретико-методологические основы содержательно-знаковых средств наглядности // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 1. С. 96.
13. Ротенберг В. С. Поиск активная и активизация. М. : Наука, 1984.
14. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М. : МГУ, 1988.
15. Славин А. В. Наглядный образ в структуре познания. М. : Политиздат, 1971.
16. Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. М. : Педагогика, 1986.
17. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении. М. : Знание, 1984.

18. Шамало Т. Н. О соотношении образных и вербальных компонентов мыслительной деятельности // Физика в школе. 1998. № 5. С. 18-20.
19. Шадриков В. Д. Образ и слово // Мир психологии. 2014. № 2. С. 80-87.
20. Юнусов А. А., Рахимбек Д., Юнусова А. А., Айтбаева Н. Ж. Наглядность в активизации познавательной деятельности учащихся // Успехи современного естествознания. 2013. № 10. С. 240-243.

#### REFERENCES

1. Davydov V. V. Vidy obobshcheniya v obuchenii. M. : Pedagogika, 1972.
2. Venger A. L. Psikhologo-pedagogicheskie problemy obucheniya i vospitaniya detey shestiletnego vozrasta // Voprosy psikhologii. 1984. № 4. S. 30-55.
3. Voytov A. G. Uchebnaya naglyadnost'. M. : Dashkov i K, 2015.
4. Gurova L. L. Psikhologiya myshleniya. M. : PERSE, 2005.
5. Zankov L. V. Izbrannye pedagogicheskie trudy. M. : Pedagogika, 1990.
6. Kabanova-Meller E. N. Uchebnaya deyatel'nost' i razvivayushchee obuchenie. M. : Znanie, 1981.
7. Kabardov M. K., Matova M. A. Mezhpolutsharnaya asimetriya i verbal'nye i neverbal'nye komponenty poznavatel'nykh sposobnostey // Voprosy psikhologii. 1988. № 6. S. 106-115.
8. Leont'ev A. N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya : v 2-kh t. T. 1. M. : Pedagogika, 1983.
9. Menchinskaya N. A. Problemy obucheniya, vospitaniya i psikhicheskogo razvitiya. M. : MPSI ; Voronezh : Modek, 2004.
10. Mikerova G. G. Printsipy naglyadnosti, sistemachnosti i posledovatel'nosti v tekhnologii ukрупnennykh didakticheskikh edinit v shkole : monografiya. Krasnodar : Kubanskiy gos. un-t, 2004.
11. Popova N. B. Teoretiko-metodologicheskie osnovy sodержatel'no-znakovykh sredstv naglyadnosti // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2011. № 1. S. 96.
13. Rotenberg V. S. Poiskovaya aktivnost' i aktivizatsiya. M. : Nauka. 1984.
14. Salmina N. G. Znak i simvol v obuchenii. M. : MGU, 1988.
15. Slavin A. V. Naglyadnyy obraz v strukture poznaniya. M. : Politizdat, 1971.
16. Usova A. V. Formirovanie u shkol'nikov nauchnykh ponyatiy v protsesse obucheniya. M. : Pedagogika, 1986.
17. Fridman L. M. Naglyadnost' i modelirovanie v obuchenii. M. : Znanie, 1984.
18. Shamalo T. N. O sootnoshenii obraznykh i verbal'nykh komponentov myslitel'noy deyatel'nosti // Fizika v shkole. 1998. № 5. S. 18-20.
19. Shadrikov V. D. Образ и слово // Мир психологии. 2014. № 2. С. 80-87.
20. Yunusov A. A., Rakhimbek D., Yunusova A. A., Aytbaeva N. Zh. Naglyadnost' v aktivizatsii poznavatel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. 2013. № 10. S. 240-243.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. М. Игошев.

УДК 372.879:371.315.7  
ББК 4426.85-268.4

ГСНТИ 13.11.28

Код ВАК 13.00.02; 24.00.01

## **Колычев Георгий Сергеевич,**

магистрант, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 254; e-mail: kolyrgy@gmail.com

## **Симбирцева Наталья Алексеевна,**

старший научный сотрудник, Лаборатория региональных образовательных проектов, Уральский государственный педагогический университет; 620142, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 75, к. 406а; e-mail: Simbirtseva.nat@yandex.ru

### **НА ПУТИ К МЕДИАГРАМОТНОЙ ЛИЧНОСТИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** современное поколение; клиповое мышление; медиаобразование; медиаграмотность; визуальная грамотность; методика изучения медиатекста; киноискусство.

**АННОТАЦИЯ.** Предметом рассмотрения в статье является образ современной молодежи, отличающийся особенностями мышления и восприятием реальности в условиях постоянного потока информации. «Клиповое мышление» не только обладает негативными характеристиками, но и несет в себе позитивное начало. Скорость получения и обработки информации позволяет иначе, чем раньше, транслировать смыслы и ценности культуры, а также определять отношение к реальности. Основная цель работы заключается в разработке методики изучения мировой художественной культуры с учетом специфики восприятия информации современным школьником. Система образования ориентирована на формирование и развитие ключевых компетенций медиаграмотной личности. Информационное пространство визуальных образов требует научно выверенных методических решений, направленных на освоение социокультурной действительности. Программа Г. И. Даниловой и технология «Образ и мысль» легли в основу разработанной методики изучения кино в школе. Данная методика была апробирована, что позволило авторам оценить степень актуальности и востребованности принципов медиаобразования, а также необходимость учитывать специфику молодежи 2000-х в субъект-субъектном образовательном взаимодействии. Формирование и развитие навыков визуальной грамотности видится перспективным на материале киноискусства как наиболее целостной системе медиакультуры.

## **Kolychev Georgy Sergeevich,**

Master's Degree Student, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

## **Simbirtseva Natalia Alekseevna,**

Senior Research Officer, Laboratory of Regional Educational Projects, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

### **TOWARDS A MEDIA LITERATE PERSON: FROM THEORY TO PRACTICE**

**KEYWORDS:** modern generation; clip thinking; media education; media literacy; visual literacy; methods of media text study; cinema art.

**ABSTRACT.** the subject of the article is an image of modern youth, featuring characteristics of thinking and perception of reality in the face of a constant flow of information. «Clip thinking» possesses not only negative characteristics, but also carries a positive effect. The speed of receiving and processing of information allows to translate meanings and values of culture on a different level, it also transforms the attitude to reality. The main goal of the article is to develop a new methodology for studying the World Art Culture according to the specificity of information perception of modern pupils. The educational system nowadays is focused on the formation and development of key competences such as individual media literacy. Information space of visual images requires scientifically grounded methodical solutions aimed at mastering and managing of the social and cultural reality. The "Image and Idea" research work by G. I. Danilova formed the basis of the proposed methodology of studying cinema art at school. This methodology was tested, which allowed to evaluate the relevance and usefulness of the principles in media education taking into account the specificity of 2000`s youth in subject-subject educational interaction. The formation and the development of visual literacy skills seem to be effective while studying cinema artworks as the most coherent media system.

Современное технизированное поколение молодежи в исследованиях обозначается как «поколение М», «поколение Интернета», «поколение net», «поколение Google», «поколение геймеров»,

«поколение туПод», «поколение D (digital – цифровое)», «путинское поколение». Родившиеся в конце прошлого столетия и выросшие в условиях техногенной среды, молодые люди обладают особой формой

восприятия реальности, которую принято определять как клиповое мышление. В их представлении мир предстает как калейдоскопическая реальность, объединенная общим информационным пространством. Как отмечает Е. Полудова, «они – знающие и опытные пользователи в сфере поиска и исследования информации, предпочитающие ассоциативный комплексный пошаговому линейному обучению. При изучении вопроса они выбирают короткие видеоклипы, графики, общий контекст проблемы, в котором могут задать вопрос и мгновенно получить ответ, что позволяет им ориентироваться в потоке интернет-информации» [8, с. 23].

С клиповым мышлением не рождаются, оно является внешним фактором, влияющим на социализацию и аккультурацию личности. Поколение рубежа XX-XXI вв. с самого рождения учится «бодрствовать» в условиях медиакультуры. Молодые люди – активные пользователи Интернета. В условиях визуальной культуры сформировался особый стиль жизни молодежи рубежа XX-XXI вв.: стиль общения, стиль поведения, стиль восприятия информации и оценки действительности. Общение картинками, смайликами заменило текстовые виды коммуникации. Наблюдаются поверхностность, узконаправленность и фрагментарность знаний, «клиповое» и клиповое мышление, низкий уровень критического восприятия и оценки информации.

У этого поколения нет четкости в структурировании информационного пространства: постмодернистский принцип, характерный для гипертекстовой реальности, вошел в практику поколения М. Погружение человека в информационные потоки не требует выстраивания смысловых связей внутри: сидя за компьютером или телевизором, можно с легкостью менять аудиальный и визуальный ряд. Восприятие нового базируется на эффекте «переворачивания страницы»: «Незамедлительность появления информации делает нас нетерпеливыми, и мы спешим к следующей странице. Так же, как быстро новая страница появляется перед нами, так же возрастает наша уверенность, что следующая будет интереснее, лучше, важнее, – стоит только нажать на кнопку мышки – и то, что пришло мгновенно, также мгновенно исчезает» [16, с. 169].

Этот стиль работы с медиаинформацией позволяет быстро переключаться психологически и эмоционально, ориентироваться в гипертекстовой реальности и настоящим, несмотря на проблему структурирования информации. Это своеобразный результат практик визуальной культуры – новый стиль мышления, отражающийся и на

способах поведения в социально-культурной среде, и в выстраивании коммуникативных отношений, и в способах самопрезентации. Интеллектуальная рефлексия требует усилий и напряжения, а главное – знаний и навыков в процессе интерпретации и анализа текстов, образов в условиях медиакультуры. Самостоятельный поиск информации, ее верификация и создание своего текста – сложная задача, с которой сталкивается большинство представителей современной молодежи, в том числе и школьники, несмотря на то что умение работать с информацией – ключевая компетенция в характеристике человека эпохи медиа.

Медийные технологии предоставляют человеку быстрые и удобные способы поиска информации. В связи с этим произошла и трансформация его мыслительной деятельности. Актуальные сегодня медиапрактики постижения реальности (Интернет, ТВ, СМИ, кино, соцсети, фото- и видеотрансляции) требуют особым образом организованных механизмов трансляции смыслов культуры. Они в свою очередь оказывают влияние на социальную коммуникацию в целом и отдельные ее виды. Э. Тоффлер описывает пространство, где образы, созданные не на основе личных наблюдений человека, а на основе уже созданных в глобальной сети информационных сообщений, разрушают «оборону» и мысленную модель реальности, приводя к ускоренному вытеснению прежних образов мира, увеличению умственной «пропускной способности» и к ощущению непостоянства, недолговечности получаемых знаний [11, с. 184–187].

Сегодня восприятие медийной информации рассматривается как смысловая задача и требует специального обучения: медиаграмотность возможна тогда, когда субъект творчески использует материал, связанный с медиаобразами, не только в их функциональном и контекстуальном значении, но и в пределах собственного мировидения. Деятельностный контекст в процессе медиакоммуникации предполагает введение специальных педагогических технологий в образовании.

Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [15, с. 273–274]. Сегодня такое образование востребовано не только потому, что необходимы специалисты, умеющие работать с источниками и средствами медиакультуры. Оно является приоритетной и перспективной областью и культурного, и педагогического развития XXI в. И *медиапедагог*,



включенный в систему медиаобразования и обладающий навыками медиаграмотности, является ключевой фигурой на всех уровнях системы современного образования: от дошкольного до высшего. Именно он оказывается посредником между информационными потоками и субъектами образования. Он способен организовать диалог на особом медийном языке и выстроить логику восприятия текста (в широком смысле его понимания) способами и приемами, отвечающими запросу времени. Качествами и компетенциями медиапедагога, в идеале, должны обладать воспитатели, учителя и преподаватели, т. е. профессионально сложившиеся люди. И здесь видится альтернативный выход – учиться...

Согласно мнению российских и зарубежных экспертов в области медиаобразования, представленному в исследовании А. В. Федорова, «медиаграмотность» (*media literacy*) выступает за то, чтобы человек был активным и медиаграмотным, обладающим развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью [13].

Современный человек в процессе общения к медиакультуре должен обладать:

- пониманием воздействия медиа на личность и общество;
- пониманием процесса массовой коммуникации;
- пониманием контекста медиа, традиционных и нетрадиционных навыков грамотности;
- способностями создавать, анализировать и обсуждать медиатексты;
- умением получать удовольствие от понимания и оценки содержания медиатекстов [13].

Визуальная медиаграмотность (как более частный вариант медиаграмотности) – это не только способ осмысленного и креативного прочтения и интерпретации субъектом восприятия информации, представленной в мире визуального, но и особый уровень компетентного, профессионального подхода к явлениям социально-культурной действительности. Визуальные образы могут быть прочитаны по законам лингвистического текста. Информация, заложенная в них, имеет логическое оформление, структуру и смысловое содержание. Генеративная среда, характерная для визуального, производит и распространяет интересующее содержание

способами, отличающимися от способов языковых средств. На сегодняшний день сфера визуального и визуальных образов может быть представлена как автономная по отношению к языку сфера формирования смыслов, обладающая собственными коммуникативными и познавательными возможностями. Развитие навыков грамотного прочтения визуальных образов с погружением в контекстную среду является необходимой задачей медиаобразования, ориентированного на такие способы работы с текстовой реальностью, критерии ее восприятия и оценку, которые учитывают запрос современной действительности.

Решать проблему соотношения медиа и смыслов, транслируемых ими, актуально, на наш взгляд, в сфере образования, где и вырабатываются навыки, характеризующие медиаграмотную личность. Таковой принято считать того, кто «не только понимает, что стоит за сообщениями, которые он получает, но тот, кто также может создавать качественный контент и распространять его в различных формах, становясь частью большого общественного диалога» [1].

Наследие мировой художественной культуры, определяемое в большинстве случаев как искусство, актуализирует значимые для человечества смыслы и ценности культуры, важные для субъекта в ситуации «здесь и сейчас». Оформленный художественный образ есть своего рода ключ к пониманию историко-культурного контекста. Для современного человека кинообраз и кинотекст – наиболее органичная форма восприятия эстетического содержания, так как именно кино представляет собой наиболее целостную систему медиакультуры, обладает богатой информационной базой и поэтому играет важную роль в образовательном процессе. Документальные и учебные фильмы оказывают серьезное влияние на интеллектуальные способности учащихся и влияют на эффективность учебного процесса. Кроме того, кино способно выполнять ряд других важных функций, участвуя в учебном процессе не как объект изучения и источник знаний, но как инструмент развития личности. Художественное кино имеет огромный потенциал для развития самостоятельного творческого, критического и художественно-образного мышления.

Последовательная и поэтапная интерпретация медиатекста на уроках мировой художественной культуры позволяет проследить, как меняется у учащихся отношение к кинотексту и каковы особенности рефлексии. Сегодня существенную роль играют методические решения, которые отве-



чают целям раскрытия педагогического потенциала кино.

В предлагаемой методике мы опирались на образовательную программу по мировой художественной культуре Г. И. Даниловой в 9 классе, в частности – на уроки по теме «Синтетические искусства», а также на поурочную программу планирования уроков для 10-11 классов. Ценным в этой программе является то, что Г. И. Данилова делает акцент на творческой составляющей деятельности и деятельных формах (развитие восприятия и интерпретаторских способностей учащихся на основе актуализации их личного эмоционального, эстетического, социокультурного опыта и усвоения элементарных приемов анализа произведений искусства). Согласно действующей сегодня программе, учащиеся должны знать о выдающихся достижениях отечественного кино, осуществлять поиск, отбор и обработку информации в различных источниках и литературе. В рамках знакомства с отечественным кинематографом учащиеся готовят сообщения, проводятся индивидуальные опросы и по возможности на уроках показываются мини-фрагменты шедевров отечественного кинематографа.

Основная цель предлагаемой методики заключается не только в знакомстве с отечественным кинематографом, но и в непосредственной работе старших школьников с произведениями искусства кино. Принцип формирования медиаграмотности отражен в усвоении учащимися содержания теоретических и исторических аспектов кино, а также в освоении практических навыков восприятия, прочтения и интерпретации смысловой структуры кинопроизведения. Посредством цели приобщения к ценностям культуры «через искусство» достигается полная реализация педагогического потенциала кино. Учитывая, что у современного школьника имеется широкий информационный арсенал ресурсов по вопросам теории кино, стоит уделять приоритетное внимание формированию восприятия и осознания искусства как формы и практики культуры.

В основе отбора содержания педагог должен ориентироваться на тот материал, который отвечает поставленным задачам урока и профилю класса. В нашем случае для работы в десятом классе предлагались следующие фильмы: «Сталкер», «Иваново детство» и «Солярис» А. Тарковского, «Мой друг, Иван Лапшин» А. Германа, «Адажио» Г. Бардина.

Методика предполагает развитие медиаграмотности как ключевой компетенции формирующейся личности и включает три стадии обращения к кинотекстам. Каждая

стадия реализуется на отдельном уроке и имеет свои цели и задачи.

Первый урок носил диагностический характер. Цель данного урока – узнать, как именно воспринимают кино современные школьники. Достижение этой цели предполагало решение следующих задач:

- определить потенциальные возможности школьников в восприятии кинотекста, опираясь на имеющиеся знания, умения и навыки, полученные в ходе обучения;

- определить степень заинтересованности школьников киноискусством;

- определить, к каким фильмам обращаются современные старшие школьники и чем они руководствуются при выборе киноматериала;

- в ходе практической части урока выявить сильные и слабые стороны школьников в восприятии и интерпретации кинотекста;

- проанализировать полученные результаты и задать вектор дальнейшей работы по развитию восприятия кинотекста.

Методической основой урока является программа дополнительного образования «Образ и мысль» [10], которая предполагает всестороннее интеллектуальное и эстетическое развитие школьников и повышение эффективности их дальнейшего обучения. Данная программа была разработана для младших школьников (со 2 по 4 класс), но в рамках нашей методики она является наиболее эффективной формой работы с кинопроизведением. Выбор данной методики был обусловлен ее интерактивностью, что способствует не столько передаче информации, сколько ориентации школьников на непосредственное взаимодействие с произведением искусства. Формирование личного мнения и отношения к произведениям искусства возможно лишь при прямом обращении к ним, в ходе вдумчивого рассматривания, чтения и рассуждения.

Учащимся последовательно предлагались три разных фрагмента из фильмов («Сталкер», «Иваново детство», «Солярис»), соответствующих возрастным и интеллектуальным особенностям данной группы. В ходе совместного обсуждения-дискуссии учащиеся приобрели возможность продемонстрировать свое понимание и интерпретацию представленных фрагментов.

Предполагалось, что учащиеся будут испытывать затруднения, вызванные незнанием основ теории кино и анализа кинотекста.

Вторая часть урока носила теоретический характер и была направлена на получение школьниками основ киноязыка, а именно:

- понятие кинотекста;
- понятие кинообраза и средства его создания;
- способы выявления кинообраза и методы его интерпретации.

На втором уроке реализовывалась вторая стадия обращения к кинотексту. Это важный аспект методики – рассмотрение фильма как визуального текста. Работа с кинотекстом позволила понять школьникам принципы работы с кинопроизведением: анализ, интерпретация и прочтение.

Цель данного урока – отработка навыков восприятия и анализа кинотекста. Достижение цели предполагало решение следующих задач:

- закрепление и осмысление принципов работы с кинотекстом;
- практическая работа с кинотекстом;
- осмысление школьниками необходимости полученных знаний и навыков.

Методологической основой урока является кейс-технология, которая предполагает глубокое погружение в предметную область. Учащимся представлены кейсы с заданиями различной направленности (фрагменты и кадры из фильма «Мой друг, Иван Лапшин»). Данный кейс был ориентирован на анализ проблемной ситуации, подготовку аргументированного ответа и защиту. В результате выступления учащихся и совместного обсуждения мы сделали вывод об усвоении учащимися полученных знаний и навыков.

Третий урок являлся контрольным. Данная стадия обращения к кинотексту предусматривала полную свободу в восприятии, интерпретации и прочтении произведения. Такая форма первой части урока позволила, на наш взгляд, полностью раскрыться при работе в классе. Учащимся был показан короткометражный фильм продолжительностью в 10 минут – «Адажио» (2000 г.) режиссера Г. Бардина. В ходе обсуждения учащиеся продемонстрировали остаточные знания, высказали мнения об особенностях восприятия и прочтения кинотекста, предложили его интерпретацию.

Комплексный характер уроков, в целом, влияет на культуру восприятия школьниками кинопроизведений, а именно:

- формирует потребность в освоении знаний, умений и навыков восприятия, интерпретации и прочтения кино как медиатекста;
- открывает новые подходы к восприятию кино;
- изменяет общее представление о развлекательном характере кино;
- создает предпосылки к творческой самореализации и личностному развитию в художественно-эстетическом плане;
- повышает общий интерес к киноискусству.

Предложенная методика ориентирована не только на знакомство с кино как явлением медиа, но и на проникновенное осмысление содержания произведений киноискусства, обладающих большим педагогическим потенциалом. Развитию качеств медиаграмотной личности на уроках мировой художественной культуры способствовал не только актуальный, интересный и грамотно отобранный учителем материал, но и форма организации занятий – дискуссия и обсуждение. Немаловажным является и способ репрезентации кино как вида искусства, с одной стороны, и как уровня технических достижений – с другой.

Анализ и интерпретация содержания кинопроизведений на уроках мировой художественной культуры не только способствуют развитию навыков критического мышления школьников, навыков самостоятельного поиска информации по поставленным задачам, выстраиванию логики и представлению собственного ответа, но и воздействуют на душу... Качества медиаграмотной личности не противоречат гуманистическим принципам педагогики. Интеллигентный, способный сопереживать, думающий и размышляющий, с четкими представлениями о нравственности, шагающий в ногу со временем и стремящийся к новым знаниям – это далеко не полный образ человека, который так важен для современной системы образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вейс Дж. Медиаграмотность в цифровую эпоху. URL: <http://ijnet.org/ru/blog/медиаграмотность-в-цифровую-эпоху>.
2. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М. : Прогресс, 1988.
3. Данилова Г. И. Мировая художественная культура. Тематическое, поурочное планирование. 10–11 класс. М. : Дрофа, 2010.
4. Кухта М. С. Модели восприятия информации в вербальных и визуальных текстах // Вестник ТГПУ. 2004. Вып. 3.
5. Леклезю Ж-М. Г. Смотреть кино. М. : Текст, 2012.
6. Лепихова И. В. Герменевтика кинореальности // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2014. № 5.
7. Менегетти А. Кино, театр, бессознательное. М. : ННБФ Онтопсихология, 2001.
8. Полюдова Е. Как обучать Поколение М: Педагогические технологии в художественном образовании США // Искусство. 2011. № 16 (472).

9. Симбирцева Н. А. Визуальное в современной культуре: к вопросу о визуальной грамотности // Политическая лингвистика. № 4 (46). 2013.
10. Синяева С. А. Программа дополнительного образования «Образ и мысль». URL: <http://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2011/09/25/programma-dopolnitelno-obrazovaniya-obraz-i>.
11. Тоффлер Э. Шок будущего. М. : Издательство АСТ, 2004.
12. Усенко О. Г. Методология изучения менталитета по игровому кино и его апробация на примере российского кинематографа 1908-1919 годов // Вестник Твер. гос. ун-та. Серия: История. 2009. Вып. 3. № 40.
13. Федоров А. В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог : Изд-во Кучма, 2004. URL: <http://psyfactor.org/lib/fedorov11-11.htm>.
14. Ямпольский М. Б. Память Тиресия: Интертекстуальность и кинематограф. М. : Культура, 1993. URL: <http://yanko.lib.ru/books/betweenall/yampolskiy-pamyat-tiresiya.htm>.
15. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO // Education for the Media and the Digital Age. Vienna : UNESCO, 1999.
16. Teaching Generation M. A Handbook for Librarians and Educators / ed. V. Cvetkovic, R. Lackie. New York, London, 2009.

#### REFERENCES

1. Veys Dzh. Mediagramotnost' v tsifrovuyu epokhu. URL: <http://ijnet.org/ru/blog/mediagramotnost'-v-tsifrovuyu-epokhu>.
2. Gibson Dzh. Ekologicheskij podkhod k zritel'nomu vospriyatiyu. М. : Progress, 1988.
3. Danilova G. I. Mirovaya khudozhestvennaya kul'tura. Tematicheskoe, pourochnoe planirovanie. 10–11 klass. М. : Drofa, 2010.
4. Kukhta M. S. Modeli vospriyatiya informatsii v verbal'nykh i vizual'nykh tekstakh // Vestnik TGPU. 2004. Vyp. 3.
5. Leklezio Zh-M. G. Smotret' kino. М. : Tekst, 2012.
6. Lepikhova I. V. Germenevtika kinoreal'nosti // Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i che-loveke. 2014. № 5.
7. Menegetti A. Kino, teatr, bessoznatel'noe. М. : NNBF Ontopsikhologiya, 2001.
8. Polyudova E. Kak obuchat' Pokolenie M: Pedagogicheskie tekhnologii v khudozhestvennom obrazovanii SShA // Iskustvo. 2011. № 16 (472).
9. Simbirtseva N. A. Vizual'noe v sovremennoy kul'ture: k voprosu o vizual'noy gramotnosti // Politicheskaya lingvistika. № 4 (46). 2013.
10. Sinyaeva S. A. Programma dopolnitelnogo obrazovaniya «Obraz i mysl'». URL: <http://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2011/09/25/programma-dopolnitelno-obrazovaniya-obraz-i>.
11. Toffler E. Shok budushchego. М. : Izdatel'stvo ACT, 2004.
12. Usenko O. G. Metodologiya izucheniya mentaliteta po igrovomu kino i ego aprobatsiya na primere rossiyskogo kinematografa 1908-1919 godov // Vestnik Tver. gos. un-ta. Seriya: Istoriya. 2009. Vyp. 3. № 40.
13. Fedorov A. V. Prava rebenka i problema nasiliya na rossiyskom ekrane. Таганрог : Изд-во Кучма, 2004. URL: <http://psyfactor.org/lib/fedorov11-11.htm>.
14. Yampol'skiy M. B. Pamyat' Tiresiya: Intertekstual'nost' i kinematograf. М. : Kul'tura, 1993. URL: <http://yanko.lib.ru/books/betweenall/yampolskiy-pamyat-tiresiya.htm>.
15. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO // Education for the Media and the Digital Age. Vienna : UNESCO, 1999.
16. Teaching Generation M. A Handbook for Librarians and Educators / ed. V. Cvetkovic, R. Lackie. New York, London, 2009.

Статью рекомендует д-р культур. наук, проф. И. Я. Мурзина.

**Корнеева Лариса Ивановна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков и перевода; Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 12; e-mail: l.i.korneeva@urfu.ru, lorakorn@list.ru

**Ма Жунью,**

аспирант, кафедра иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 12; e-mail: 727188315@qq.com.

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** методика; межкультурная коммуникативная компетенция; обучение китайскому языку; межкультурное осознание; коммуникативный контекст.

**АННОТАЦИЯ.** В статье исследованы вопросы формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов на начальном этапе обучения китайскому языку. Выявлены особенности российско-китайской коммуникации, связанные с различиями в культурах двух стран: особенности менталитета, различия в традициях и представлениях о главных культурных ценностях. Главное внимание авторы статьи уделяют такому важному аспекту, как одновременное обучение китайскому языку и культуре китайского народа. Приводятся высказывания как русских, так и китайских ученых, подтверждающие данное положение. В процессе обучения китайскому языку обучающиеся должны одновременно учить студентов китайскому языку и китайской культуре, формировать интерес к китайской языковой культуре на основе положительного эмоционального фона. Кроме этого, важно формирование у студентов межкультурного осознания. В статье дано понятие «межкультурная коммуникативная компетенция», выявлены различия в понятиях «коммуникативная компетенция» и «межкультурная компетенция» и связь между лингвистической компетенцией и межкультурной компетенцией. Большое место в статье уделяется принципам, на основе которых, по мнению китайских и русских ученых, происходит формирование межкультурной коммуникативной компетенции – принципам цельности и системности, принципу поэтапности, принципу интегративности и др. Важное значение для формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов имеет применение интерактивных методов обучения (ролевые, деловые игры). Результаты исследования, приведенные в данной статье, могут быть использованы преподавателями при обучении китайскому языку как иностранному.

**Korneeva Larisa Ivanovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**Ma Rongyu,**

Post-graduate Student of Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

### **FEATURES OF BUILDING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CHINESE LANGUAGE TEACHING**

**KEYWORDS:** methodology; intercultural communicative competence; Chinese language teaching; intercultural awareness; communicative context.

**ABSTRACT.** The article studies the issues of formation of the intercultural communicative competence of linguistics students in teaching Chinese language. Peculiarities of Russian and Chinese communication connected with the cultural differences of these countries are described: features of mentality and differences in traditions and beliefs about the main cultural values. Special attention is paid by the authors to such important aspect as simultaneous teaching Chinese language and Chinese culture. Statements of the Russian and Chinese scholars proving the importance of this aspect are given. In the course of teaching Chinese language the teachers should teach the language and the culture at the same time, stimulate the students' interest to Chinese language culture. It is also important to form intercultural thinking of the students. The article defines the concept "intercultural communicative competence"; the difference between the concepts "communicative competence" and "intercultural competence" is revealed; interconnection between linguistic competence and intercultural competence is studied. Much attention is given to the principles, which, according to the Russian and Chinese scholars, are the basis for formation of communicative competence, they are: the principles of integrity and regularity, the principle of stages and integrity, and others. Important for formation of intercultural communicative competence of the linguistics students are interactive methods of teaching (role-playing and business games). The results of the study presented in this article can be used by teachers teaching Chinese as a foreign language.

Срасширением дружественного сотрудничества между Китаем и Россией в политической, экономической, обра-

зовательной и культурной сферах коммуникация между двумя странами активно развивается. В процессе общения представитель

одной страны должен не только уметь правильно формулировать мысли на иностранном языке, но и соблюдать культурные нормы другой страны. Однако различия культур могут привести к разнообразным проблемам и конфликтам в процессе коммуникации между представителями двух стран, на что все большее внимание обращают преподаватели китайского языка как иностранного в Китае и в России. Преподавание самого языка уже не является единственной целью обучения. Так, В. В. Еремин в своей работе «Обучение навыкам межкультурной коммуникации в процессе преподавания иностранного языка» пишет, что «актуальной задачей становится подготовка обучающихся к диалогу культур, к межкультурной коммуникации» [1, с. 75]. Поэтому в процессе обучения китайскому языку как иностранному необходимо не только развивать у студентов языковые умения и навыки, но и актуализировать внимание на изучении культурных особенностей китайского языка и формировании у них межкультурной коммуникативной компетенции.

По мнению Сунь Ли, «целью изучения иностранного языка для каждого человека является изучение коммуникации, обычаев и традиций речевого сообщества данного языка, чтобы это содействовало учебе и работе данного человека» [10, с. 371].

О. П. Решетова в своей работе «Межкультурная коммуникация в контексте современности» подчеркивает различия в понятиях «коммуникативная компетенция» и «межкультурная компетенция»: «Если в рамках этнокультуры «коммуникативная компетенция» соотносится с межличностными отношениями, то в поликультурном пространстве следует говорить о межкультурных отношениях, взаимодействиях, межкультурной компетенции и, соответственно, о «межкультурной компетенции» [4, с. 105].

Проблемами обучения межкультурной коммуникации в процессе изучения иностранного языка занимаются китайские ученые Сунь Ли и Хан Юецинь. Так, Сунь Ли пишет, что «межкультурная коммуникация происходит тогда, когда отправитель информации и адресат находятся в разных контекстах или культурах. Стать компетентным межкультурным коммуникатором означает быть эффективным в общении с людьми из разных культур и культурных групп» [10, с. 372].

Хан Юецинь в «Исследовании содействия развитию межкультурной коммуникативной компетенции у обучающихся иностранному языку» подчеркивает, что «межкультурная компетенция – это применение знаний, навыков и умений в среде, где изу-

чаемый язык является основным коммуникативным кодом, и в ситуациях, когда этот изучаемый язык является основным коммуникативным кодом для представителей разных культурных групп и разных языков» [9, с. 9].

По мнению Р. А. Свиридонова, «формирование межкультурной компетенции, как правило, происходит на уровне оценочных отношений участника межкультурного взаимодействия как посредника между собственной культурой и культурой собеседника, другими словами, как межкультурного собеседника, обладающего определенными межкультурными навыками. В этом качестве обучаемый выступает только тогда, когда он способен взаимодействовать с другими участниками межкультурного общения, может понимать и принимать другое восприятие мира, выступать посредником между различными точками зрения, воспринимать отличительные культурные особенности собеседника, а также замечать и осознавать определенное сходство между своей и другой культурой» [5, с. 136].

При изучении иностранному языку, по мнению Сунь Ли, «для студентов самое трудное – это не изучение языковых форм и грамматики, а культурные различия. Язык непосредственно связан с культурой. Культурные ценности отражаются с помощью языка. Соответственно, образы мышления и логики, которые присущи родной культуре, будут подсознательно переноситься на изучаемый иностранный язык при межкультурной коммуникации. Это явление называется культурным переносом. Культурная схема относится к культурной структуре, основанной на знании о культуре. Обучение культурным знаниям и создание культурной схемы будут очень полезными для студентов в плане лингвистического понимания» [10, с. 371-372].

Культура – важный фон языкового общения. В процессе обучения иностранному языку углубленное понимание культуры страны изучаемого языка имеет большое практическое значение. Китайские иероглифы – пиктографическое письмо – объединяют произношение, форму и значение в одно целое. При изучении китайского языка как иностранного большую помощь может оказать знание китайской культуры. Путем образного мышления можно легче понять, запомнить и использовать китайские иероглифы. Например, в иероглифе “忍 (терпение)”: “刃” – резкая часть ножа, “心” – сердце. В иероглифе отражается значение, что терпение – это такая боль, как будто бы твое сердце пронзили ножом. Китайский народ считает, что параллельно с терпением обычно присутствует чувство боли, но в большин-

стве случаев эту боль нужно сдерживать. Вот почему, по мнению Дун Сяобо, «китайцы по характеру более сдержанные, осторожные и терпеливые, чем представители западной культуры» [8, с. 22]. Таким образом, понимая особенности китайской культуры, обучающиеся могут не только узнать структуру данного иероглифа, но и понять характер китайского народа.

Согласно Линь Юнь, «богатая и длинная китайская история принесла много исторических слов, фразеологизмов и пословиц, которые отражают глубокую связь языка и культуры» [11, с. 165]. Чтобы обучающиеся поняли те слова, которые отражают китайские культурные особенности и характеристику времени, например, «改革开放 (политика реформ и открытости – программа экономических реформ, предпринятых в КНР)», необходимо дополнительно объяснять соответствующие культурные реалии.

Таким образом, в межкультурной коммуникации, чтобы точно и надлежащим образом выразить свою мысль и правильно понять партнера, нужно хорошо знать особенности его культуры. При обучении китайскому языку как иностранному формированию у студентов межкультурной коммуникативной компетенции приобретает особо важное значение.

Китайские исследователи в понятие «межкультурная коммуникативная компетенция» включают такие ее составляющие, как лингвистическая, вербальная и невербальная. Так, Хан Юецинь пишет, что «межкультурная коммуникативная компетенция имеет многомерный характер, включая не только лингвистическую компетенцию, но и силу восприятия и интерпретации социально-культурных мероприятий, а также поведенческие способности справляться самостоятельно с межкультурными проблемами» [9, с. 5]. По мнению Чжу Липин, межкультурная коммуникативная компетенция «включает вербальную и невербальную коммуникативные компетенции, способность трансформации правил общения и способность аккультурации» [15, с. 56].

Наиболее точно выразил тесную связь между лингвистической и межкультурной компетенцией Линь Юнь: «Само обучение иностранному языку является особенным поведением межкультурной коммуникации» [11, с. 166]. Уже на начальном этапе обучения китайскому языку как иностранному необходимо помогать студентам составить правильное понимание понятия «межкультурная коммуникация». Культура любого народа не может быть хорошей или плохой, но культурные различия обяза-

тельно существуют. Как отмечает Т. А. Фетисова, «все тонкости и глубина проблем межкультурной коммуникации становятся особенно наглядными при сопоставлении чужой культуры со своей родной» [7, с. 101]. Л. Ф. Лихоманова и И. Л. Серышева отмечают, что «формирование межкультурной компетенции следует рассматривать в связи с развитием способности студентов принимать участие в диалоге культур на основе принципов взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров» [3, с. 371]. В процессе обучения китайскому языку обучающиеся должны одновременно учить студентов китайскому языку и китайской культуре, формировать у них интерес к китайской языковой культуре на основе положительного эмоционального фона. Кроме этого, важно формирование у студентов межкультурного осознания. Пэн Цзэнань пишет, что «межкультурное осознание – это конкретное мышление, которым обладают люди из разных культурных сред в процессе общения. Оно обеспечивает людей точным обменом мыслями и чувствами в процессе коммуникации» [12, с. 56].

Китайский ученый Чжу Липин утверждает, что «язык отражает характеристику народа, он включает не только историю и культурный фон данного народа, но и взгляды на жизнь, образ жизни и образ мысли данного народа» [15, с. 57]. Для того чтобы студенты знали, что язык является частью культуры и отражает культуру народа, а также для того чтобы формировать у них межкультурное осознание, необходимо при обучении, например, лексике китайского языка знакомить студентов с соответствующими культурными знаниями. Так, обучая названиям цветов, важно объяснять студентам, что означает тот или иной цвет в китайской культуре, какие цвета используют представители китайской культуры в зависимости от ситуации. При обучении цифрам, кроме подачи способов и особенностей выражения цифр, следует еще давать дополнительную информацию, какие цифры любят китайцы, а какие цифры считаются для них табу. Также при знакомстве русских студентов с китайскими деньгами, кроме объяснения номиналов, можно еще рассказать им об изображениях на купюрах и монетах. Таким образом, обучение китайскому языку в контексте межкультурной коммуникации помогает студентам осознанно избежать культурного шока и достигнуть приятного общения с представителями другой культуры.

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции при обучении китайскому языку как иностранному происхо-

дит путем общения представителей культур как минимум двух стран; особенного понимания требует культура, носителем которой является целевая аудитория. Для успешной коммуникации требуются не только овладение на достаточном уровне грамматикой, фонетикой и лексикой, но и навыки аудирования, говорения, чтения и письма. По мнению Л. Ф. Лихомановой и И. Л. Серышевой, «формирование межкультурной коммуникации основывается на принципах культурно связанного соизучения родного и иностранного языков, речеповеденческих стратегий, управления собственными психологическими состояниями и др.» [3, с. 373].

В дополнение к изложенному выше китайский ученый Ван Янь считает, что методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции основана еще на следующих принципах: «Работа над формированием межкультурной коммуникативной компетенции при обучении китайскому языку должна следовать следующим принципам: принципу цельности и системности, принципу поэтапности, принципу интегративности, принципу повышения коммуникативной компетенции и принципу применения различных методов введения в содержание культуры» [13, с. 68-69].

В процессе формирования у студентов межкультурной коммуникативной компетенции при обучении китайскому языку важно не только знакомить студентов с особенностями культуры, объяснять фразеологизмы, пословицы и т. д., но и создавать комфортную коммуникативную среду.

Линь Юнь отмечает, что «восточная культура принадлежит к высококонтекстуальным культурам, она в коммуникации сильно опирается на контекст» [11, с. 166]. В коммуникации восточные люди выражают свои мысли эвфемистически, эти люди вежливые, но не достаточно откровенные. Характер же русских – более прямой, открытый. Таким образом, при обучении русских студентов китайскому языку необходимо правильно реализовывать коммуникативный контекст.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Еремин В. В. Обучение навыкам межкультурной коммуникации в процессе преподавания иностранного языка // Альманах современной науки и образования. 2009. № 4-1. С. 75-78. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17645951>.
2. Корзенникова И. Н. К вопросу о формировании межкультурной коммуникативной компетенции // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 5(48). С. 52-56. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22629936>.
3. Лихоманова Л. Ф., Серышева И. Л. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку // Мат-лы науч.-метод. конф. Северо-Западного ин-та управления. 2012. № 1. С. 369-376. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23443067>.
4. Решетова О. П. Межкультурная коммуникация в контексте современности // Мир науки, культуры, образования. 2007. № 3. С. 105-107. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=9900591&>.
5. Свиридон Р. А. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов как одно из условий интернационализации современного образования // Современные тенденции в преподавании

Различные интерактивные методы обучения иностранным языкам, например, ролевые, деловые игры помогают развивать у студентов иноязычную коммуникативную компетенцию. Ролевая игра, как считает Н. Л. Суворова, это «обучение через общение, где осуществляется групповое взаимодействие на основе активной деятельности участников, причем акцент делается на самостоятельном, инициативном характере деятельности в игре» [6, с. 247]. Согласно Цзэн Цзяцзинем, «в ролевых играх студенты могут почувствовать себя в реальной ситуации, могут чувствовать персонажей культуры целевого языка, особенности и характеристику их поведения; через анализ персонажей студенты могут регулировать свои знания о культуре целевого языка» [14, с. 129]. В процессе участия в ролевых играх студенты могут также анализировать и сравнивать различия в реакции и поведении своего народа и китайского народа в одной и той же ситуации. Согласно И. Н. Корзенниковой, «межкультурная коммуникативная компетенция может быть реализована через коммуникацию при сравнении различных культур» [2, с. 55]. Использование ролевых игр для формирования межкультурной коммуникативной компетенции при изучении китайского языка создает живой реальный контекст для обучения, что позволяет студентам активно, сознательно изучать и понимать языковые и культурные особенности своей страны и страны изучаемого языка.

Обобщая изложенное выше, можно сделать следующий вывод. Успешная межкультурная иноязычная коммуникация требует особого умения преодолевать культурные барьеры. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции является главным аспектом в обучении китайскому языку. Необходимо одновременно обучать китайскому языку и вводить студентов в мир китайской культуры, знакомить их с привычками, традициями и особенностями жизни китайского народа.

иностранных языков в неязыковом вузе. 2013. № 7. С. 134-138. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22560815>.

6. Суворова Н. Л. Роль игры и метод моделирования [Электронный ресурс] // Череповецкие научные чтения – 2014.: конф., Череповец, 11-12 нояб. 2014 г. 2015. С. 246-248. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23289377>.

7. Фетисова Т. А., Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация // Культурология. 2002. № 2 (22). С. 101-104. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=1273236>.

8. Dong Xiaobo. Cultural differences and cultivation of cross-cultural communicative competence in chinese FLT // International Education Studies. 2009. Vol. 2, Iss. 2. P. 22-25. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065660.pdf>.

9. Han Yueqin. Research on fostering intercultural communication competence of foreign language learners // Cross-Cultural Communication. 2013. Vol. 9, Iss. 1. P. 5-12. URL: <http://www.cscanada.net/index.php/cc/article/viewFile/j.ccc.1923670020130901.2890/3617>.

10. Sun Li. Culture teaching in foreign language teaching [Electronic resource] // Theory and Practice in Language Studies. 2013. Vol. 3, Iss. 2. P. 371-375. URL: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/volo3/02/21.pdf>.

11. 林云. 对外汉语教学中跨文化交际能力的培养 // 考试周刊. 2014. 第6期. 页数: 165-167.

12. 彭增安. 论留学生跨文化意识的培养 // 云南师范大学学报. 2006. 第4期第6卷. 页数: 55-60.

13. 王艳. 探讨对外汉语教学中学生跨文化交际能力的培养 // 新课程研究. 2012. 第04期. 页数: 68-69.

14. 曾加劲. 论角色扮演与留学生跨文化交际能力之培养——对外汉语跨文化教学实践的新探索 // 广东技术师范学院学报. 2014. 第2期. 页数: 128-134.

15. 朱丽萍. 论对外汉语教学中学生跨文化交际能力的培养 // 云南师范大学学报. 2003. 第1卷, 第3期. 页数: 56-60.

#### REFERENCES

1. Eremin V. V. Obuchenie navykam mezhkul'turnoy kommunikatsii v protsesse prepodavaniya inostrannogo yazyka // Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya. 2009. № 4-1. S. 75-78. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17645951>.

2. Korzennikova I. N. K voprosu o formirovanii mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2014. № 5(48). S. 52-56. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22629936>.

3. Likhomanova L. F., Serysheva I. L. Formirovanie mezhkul'turnoy kompetentsii studentov v pro-tsesse obucheniya inostrannomu yazyku // Mat-ly nauch.-metod. konf. Severo-Zapadnogo in-ta upravleniya. 2012. № 1. S. 369-376. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23443067>.

4. Reshetova O. P. Mezhkul'turnaya kommunikatsiya v kontekste sovremennosti // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2007. № 3. S. 105-107. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=9900591&>.

5. Sviridon R. A. Formirovanie mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov kak odno iz usloviy internatsionalizatsii sovremennogo obrazovaniya // Sovremennye tendentsii v prepodavanii inostrannykh yazykov v neyazykovom vuze. 2013. № 7. S. 134-138. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22560815>.

6. Suvorova N. L. Rolevye igry i metod modelirovaniya [Elektronnyy resurs] // Cherepovetskie na-uchnye chteniya – 2014. : konf., Cherepovets, 11-12 noyab. 2014 g. 2015. S. 246-248. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23289377>.

7. Fetisova T. A., Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya // Kul'turologiya. 2002. № 2 (22). S. 101-104. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=1273236>.

8. Dong Xiaobo. Cultural differences and cultivation of cross-cultural communicative competence in chinese FLT // International Education Studies. 2009. Vol. 2, Iss. 2. P. 22-25. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065660.pdf>.

9. Han Yueqin. Research on fostering intercultural communication competence of foreign language learners // Cross-Cultural Communication. 2013. Vol. 9, Iss. 1. P. 5-12. URL: <http://www.cscanada.net/index.php/cc/article/viewFile/j.ccc.1923670020130901.2890/3617>.

10. Sun Li. Culture teaching in foreign language teaching [Electronic resource] // Theory and Practice in Language Studies. 2013. Vol. 3, Iss. 2. P. 371-375. URL: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/volo3/02/21.pdf>.

11. 林云. 对外汉语教学中跨文化交际能力的培养 // 考试周刊. 2014. 第6期. 页数: 165-167.

12. 彭增安. 论留学生跨文化意识的培养 // 云南师范大学学报. 2006. 第4期第6卷. 页数: 55-60.

13. 王艳. 探讨对外汉语教学中学生跨文化交际能力的培养 // 新课程研究. 2012. 第04期. 页数: 68-69.

14. 曾加劲. 论角色扮演与留学生跨文化交际能力之培养——对外汉语跨文化教学实践的新探索 // 广东技术师范学院学报. 2014. 第2期. 页数: 128-134.

15. 朱丽萍. 论对外汉语教学中学生跨文化交际能力的培养 // 云南师范大学学报. 2003. 第1卷, 第3期. 页数: 56-60.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.



УДК 378.147:811.111  
ББК Ш143.21-9

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

### **Миков Вениамин Юрьевич,**

ассистент, кафедра межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: venechkam@yandex.ru

## **МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ГОТОВНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** языковая готовность к осуществлению профессиональной деятельности; подходы, методы, цель обучения; коммуникативное обучение.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлены элементы методики формирования языковой готовности к осуществлению профессиональной деятельности с примерами заданий для студентов факультета социологии. Особое внимание в статье уделено рассмотрению структуры методики: этапы, подходы, методы, цель обучения, принципы отбора и структурирования содержания, контрольно-диагностический аппарат, УМК. Формат статьи позволяет более подробно остановиться на подходах, методах и цели обучения. Перечисленные элементы методики проиллюстрированы примерами из учебного пособия «English for sociology students». Отмечена реализация принципов ведущего метода обучения – коммуникативного. Кроме того, проиллюстрировано применение метода проектов и метода обучения через учение. Значимым является рассмотрение знаний, умений, навыков, способностей, формирующих языковую готовность к осуществлению профессиональной деятельности с позиции трех подходов: профессионально ориентированного, коммуникативного и социокультурного. Предложенная методика обучения взята за основу при проектировании УМК и проведении опытного обучения английскому языку студентов факультета социологии.

### **Mikov Veniamin Yurievich,**

Assistant Lecturer, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University.

## **METHOD OF FORMING THE LANGUAGE READINESS FOR IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL ACTIVITIES**

**KEYWORDS:** language readiness for implementation of professional activities; approaches; methods, the goal of learning; communicative learning.

**ABSTRACT.** The article presents the elements of language readiness for the implementation of professional activity technique formation with examples of tasks for students of the Faculty of Sociology. Special attention is given to consideration of the technique structure: steps, approaches, methods, learning objective, the principles of content selection and structuring, diagnostic system and CMD. Article format allows to elaborate on the approaches, methods and learning objectives. These elements are illustrated by the examples from the textbook "English for Sociology Students". The realization of the leading communicative method of teaching principles is specially mentioned. In addition, the usage of the projects and learning through teaching methods is illustrated. A significant consideration is given to knowledge, skills and abilities, which form the language readiness to implement professional activities from the perspective of three approaches: professional-oriented, communicative and sociocultural. The proposed method of learning is taken as the basis for the design of teaching materials and experiential learning of English language for students of the Faculty of Sociology.

**В** условиях глобализации и интеграции образовательных процессов в стране и в мире вопрос подготовки квалифицированных специалистов приобретает особую актуальность. Современная методика, адаптированная к требованиям государственной образовательной политики, а также требованиям работодателей, представляет собой важнейший инструмент достижения цели иноязычного обучения в неязыковом вузе, которую мы обозначаем как языковую готовность к осуществлению профессиональной деятельности.

На основе структурно-функциональной модели обучения иностранному языку нами разработана методика профессионально ориентированного обучения английскому

языку студентов социологических факультетов, реализуемая на базовом и повышенном уровне и включающая следующие компоненты.

1. Пять этапов профессионально ориентированного обучения иностранному языку в системе непрерывного образования «школа – ВУЗ – послевузовское образование»: вводно-корректирующий, профессионально ориентирующий, профессионально-аналитический, профессионально моделирующий, квазипрофессиональный. Вводно-корректирующий этап является опциональным и применяется при недостаточном владении студентами английским языком в начале обучения. Квазипрофессиональный этап представлен как даль-

нейшее послевузовское изучение английского языка на самостоятельной основе.

2. Методика реализуется в рамках интегративного подхода, опирающегося на коммуникативный, профессионально ориентированный и социокультурный подходы к профессионально ориентированному обучению иностранному языку, которые наиболее полно объединяет в себе коммуникативный метод. Дополнительно используются такие методы, как обучение через учение, метод проектов, игровые методы в качестве вспомогательных.

3. Выбранные подходы помогают конкретизировать цель обучения – формирование готовности к осуществлению профессиональной деятельности, – представленную нами как совокупность знаний, умений, навыков и способностей специалиста-социолога.

4. Предлагаемая методика рассматривает профессионально ориентированное обучение иностранному языку как совокупность подпринципов: принцип межпредметной координации, профессиональной коммуникативной направленности, сознательности, профессиональной компетентности преподавателя, межкультурного взаимодействия, интерактивности, модульного планирования результатов курса, предметности профессионально ориентированного обучения (указывающего на место профессионально ориентированного обучения иностранному языку в системе «школа – вуз – послевузовское образование»), уникальности (для каждой профессиональной области или специальной дисциплины разрабатывается специальный курс иностранного языка, характерный только для этой области или дисциплины).

5. Принципы структурирования содержания обучения иностранному языку (BRD-принципы) позволяют постепенное развертывание профессионального компонента – базирование на общем компоненте с элементами профессионального компонента на начальном этапе (вводно-корректирующий, профессионально ориентирующий), расширение общих тем в социально-культурной, бытовой, общественно-политической сферах общения специфическими профессионально ориентированными темами на среднем этапе обучения (профессионально-аналитический), доминирование профессионального компонента с поддержкой общего компонента на завершающем этапе обучения (профессионально моделирующий, квазипрофессиональный).

6. Контрольно-диагностический аппарат, оценивающий способность к коммуникации, работе с информацией и решению проблем. Оценивание основывается на Ев-

ропейской системе уровней владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR), которая предлагает шесть уровней владения коммуникацией, мы предлагаем схожую систему оценивания сформированности способностей работать с информацией и разрешать проблемы на шести уровнях. Свободное владение материалом – уровни C1 и C2 – следует отнести к послевузовскому периоду, когда индивид занимается самообразованием в сфере иностранного языка и получает опыт, связанный с непосредственной профессиональной деятельностью.

7. УМК, включающее учебное пособие, иллюстративные материалы, карты диагностики и самодиагностики студентов, рекомендации для преподавателя, задания для самостоятельного изучения стратегий проведения рекламной кампании, приложение, содержащее наиболее употребляемую разговорную лексику, готовые клеше для составления диалогов и пересказа текстов, задания вне зоны комфорта.

Мы отмечаем четыре вида задач обучения: практические, образовательные, воспитательные и развивающие [7, с. 16-17]. Кроме того, на основании требований к структуре основных образовательных программ обучающийся должен:

- уметь поддерживать профессиональную коммуникацию на иностранном языке, использовать гуманитарные и социально-экономические знания для решения практических задач, анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы, оценивать уровень собственных гуманитарных и социально-экономических знаний и определять потребность в дальнейшем обучении;

- владеть навыками межличностной и межкультурной коммуникации, основанными на уважении к историческому наследию и культурным традициям, умением толерантного восприятия и социально-философского анализа социальных и культурных различий.

Н. Н. Сергеева рассматривает знания, умения, навыки и способности как компоненты социокультурной компетенции [11, с. 294-296] и коммуникативной компетенции [10, с. 149].

Проанализировав требования ФГОС ВПО (как декларацию цели обучения с точки зрения профессионально ориентированного подхода) и содержание компонентов социокультурной и коммуникативной компетенций (цель обучения с позиций социокультурного и коммуникативного подходов), мы предлагаем следующие толкования знаний, умений, навыков, способностей

как результата реализации интегративного подхода.

**Знания** – социокультурные знания (о культуре, обычаях, традициях стран изучаемого языка в сравнении с родной страной, реалий, фразеологизмов, основных фактов из истории и современности иной культуры), языковые знания (фонетические, лексикон (тезаурус), правила сочетаемости слов и грамматического оформления предложения, адекватные возможности перевода, текстовые фреймы), профессиональные знания (специфика профессии, терминология, речевое поведение зарубежных коллег, знания о сферах применения профессии, знания об источниках информации, связанных с профессиональной деятельностью).

**Умения** – социокультурные умения (распознавать и воспринимать культурно специфическую информацию, сопоставлять факты иноязычной и родной культур, находить в них различия и сходства, планировать и реализовывать свое вербальное и невербальное поведение с учетом межкультурных различий), речевые умения (порождение и понимание высказывания и текста в иноязычном общении), профессиональные умения (целепологание и планирование, идентификация проблем, оценка продукта и результата своей деятельности, поиск источников информации на иностранном языке, обработка информации и принятие решения на ее основе, предъявление информации, формирование стратегий студентов по самостоятельному овладению иноязычной речью).

**Навыки** – социокультурные навыки (корректного употребления социокультурно маркированных единиц в речи, прогнозирования восприятия и поведения носителей языка и культуры, корректного поведения в вербальной и невербальной коммуникации в различных сферах общения – профессиональной, личной, учебной, социальной), речевые навыки (оформление высказывания, понимание принимаемого сообщения), профессиональные навыки (использование технологий, поиск источников информации, адекватных задачам, извлечение и первичная обработка информации, проектирование).

**Способности** – социокультурные способности (обладать социокультурной толерантностью, т. е. проявлять уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества; представлять свою страну и ее культуру в процессе профессиональной коммуникации, готовность участвовать в диалоге культур, адаптироваться в иноязычной среде), речевые способности (включаться в иноязычное

общение адекватно любой его ситуации), профессиональные способности (прогнозирование, мотивация к самообучению).

Цель обучения мы определили как формирование языковой готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Вслед за Т. А. Костюковой и Е. А. Морозовой мы рассматриваем языковую готовность к осуществлению профессиональной деятельности как «способность будущего специалиста реализовывать знания – социокультурные, профессиональные и лингвистические (грамматики, лексикки, фонетики), иноязычные коммуникативные умения (осуществлять эффективное общение), профессионально-личностные качества студента (коммуникативность, толерантность, способность к преодолению психологического барьера при иноязычном общении) и опыт иноязычного профессионального общения, способствующие творческому решению разнообразных практико-ориентированных задач» [5, с. 11].

Разрабатывая методический блок, мы отмечали, что профессионально ориентированное обучение иностранному языку строится на интегративном подходе, включающем коммуникативный, профессионально ориентированный и социокультурный подходы. Ранее мы установили, что наиболее полно три вышеуказанных подхода объединяет в себе коммуникативный метод. Мы также будем использовать методы «учение через обучение», метода проектов.

Мы считаем, что реализацию коммуникативного метода удобнее будет рассмотреть через реализацию его принципов [2; 6; 8; 12; 15] по отдельности в профессионально ориентированном обучении английскому языку студентов-социологов.

1. Коммуникативная направленность обучения. Принцип предполагает обучение языку как средству общения и реализуется как обучение через общение с учетом мотивированности, целенаправленности, информативности, ситуативности, партнерского характера взаимодействия участников общения. Для реализации этого принципа мы предлагаем использовать респонсивные упражнения (вопросно-ответные, условная беседа), ситуативные упражнения (дополняемые, проблемные, воображаемые ситуации), репродуктивные (пересказ, пересказ-перевод, драматизация), описательные, дискуссионные упражнения, ролевые игры, проекты, аудиовизуальные средства.

2. Взаимодействие функции и формы. Принцип предусматривает понимание учащимися функционального предназначения языковых средств (грамматических, словообразовательных и т. д.) в динамике их коммуникативного использования.

3. Взаимосвязанное обучение всем формам устного и письменного общения. Следует помнить, что мы выделили чтение и говорение как ведущие виды речевой деятельности социолога. Им мы уделим большее внимание в нашей программе.

4. Аутентичный характер учебных материалов. Аутентичные тексты, составленные носителями языка и не предназначенные специально для учебных целей, рекомендуются использовать на раннем этапе обучения. Однако с учетом характерных для неязыкового вуза различий в уровне владения языком внутри одной группы мы предлагаем параллельное использование как аутентичных текстов для более сильных студентов, так и адаптированных учебных текстов – для более слабых. Также планируется использовать фрагменты фильмов и аудиоподкастов.

5. Ситуативность. Коммуникативное обучение осуществляется на основе ситуаций, воспринимаемых учащимися как характерная система взаимоотношений в среде носителей языка. Мы планируем рассматривать как ситуации бытовой и учебной сфер общения (объяснить дорогу, сделать покупку, рассказать о членах семьи или друзьях, прокомментировать увиденные в американских фильмах факты про систему образования в США), так и ситуации, связанные с профессиональной деятельностью (участвовать в опросе, дискутировать о социальной роли людей, пройти собеседование на работу).

6. Личностно ориентированная направленность обучения. Центральной фигурой в работе с использованием метода становится учащийся, который активно работает с товарищами по учебной группе, участвуя в ролевых играх и проектах. Наша программа обучения предполагает широкое использование ролевых и деловых игр, проектов, обучение товарищей и т. д.

7. Адекватность обратной связи. В ходе урока предусматривается коррекция ошибок, которая не нарушает коммуникацию. Владение компенсаторной компетенцией является важным условием выхода учащихся из затруднительного положения в процессе общения. Существуют различные варианты компенсаторной компетенции, что позволяет сделать вывод о том, что развитие будет идти по различным направлениям, отражающим особенности обучения иностранному языку в различных условиях с учетом национальных традиций его преподавания.

Предлагаемое нами учебное пособие создано с опорой на коммуникативный подход и содержит значительное количество упражнений, предполагающих коммуни-

кацию. Такие упражнения помечены заголовком "Speaking", например:

### **Speaking**

**1.** When I think of the English, I think of...  
"*Beer, honesty, Bulldog-type, Royal Family, Cricket, the Weather*"

- *Dickie Bird (Famous English cricket umpire)*

"*Long shadows on county cricket grounds, warm beer, invincible green suburbs, dog lovers and old maids bicycling through the morning mist*"

- *John Major (Ex Prime Minister)*

What are your associations?

Метод обучения через учение применяется как в изначальном виде, предложенным Жан-Полем Марпаном (Lernen durch Lehren), когда студент берет на себя подготовку и проведение занятия, так и в виде поиска информации (information gap), когда студенты самостоятельно ищут недостающую информацию и представляют ее на занятии.

Среди заданий, предполагающих презентацию самостоятельно найденной информации, в качестве примера мы приведем вот такой:

### **Writing**

**1.** Which person, do you think, contributed most to sociology? Write a short report (150-200 words) about him.

Студенты поощряются к дискуссии с преподавателем и друг с другом о том, почему они выбрали именно эту личность и почему она значительнее других.

Под методом проектов понимается совокупность поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути, представляющих собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирование определенных личностных качеств учащихся в процессе создания конкретного продукта [1]. Например, после небольшого текста, рассказывающего о некоммерческой организации, занимающейся решением всемирных проблем (global issues), студентам предлагается возглавить один из его филиалов и распланировать траты ограниченного бюджета:

**2.** Imagine that you are an executive at GIN and you have 10 million USD budget. What would you do with the money?

What global issue are you going to work with? Name the charity. What is the aim of your charity? Which country will you help and why? How will you distribute the budget? What will you do first? And next?

Предложенная методика обучения взята за основу при проектировании УМК и проведении опытного обучения английскому языку студентов факультета социологии.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Битюк В. Л. Метод проектов как способ реализации задач компетентно ориентированного образования // Вестник АГТУ. 2011. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-kak-sposob-realizatsii-zadach-kompetentnostno-orientirovannogo-obrazovaniya>.
2. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в школе. М. : Высш. шк., 1982.
3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М. : Просвещение, 1991.
4. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов: Примерная программа / Л. Г. Кузьмина, Е. Н. Соловова, М. А. Стернина, М. В. Вербицкая ; под общ. ред. С. Г. Тер-Минасовой. М., 2009.
5. Костюкова Т. А, Морозова А. Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов : монография. Томск : Томск. политехнич. ун-т, 2011.
6. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии : учеб. пособие для высш. шк. М. : Наука, 1994.
7. Образцов П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учеб. пособие / под ред. П. И. Образцова. Орел : ОГУ, 2005.
8. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1991.
9. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М. : Высшая школа, Амскорт интернэшнл, 1991.
10. Сергеева Н. Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика // Педагогическое образование в России. 2014. №6. С. 152-155.
11. Сергеева Н. Н. Структура социокультурной компетенции при обучении иностранному языку в вузе // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2011. № 2. С. 291-296.
12. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студ. М. : Филоматис, 2006.
13. Common European Framework of Reference. Draft 1. Strasbourg : Council of Europe, 1993.
14. Common European Framework of reference. Draft 2 of a Framework proposal. Strasbourg : Council of Europe, 1996.
15. Wilkins D. A. Second-language Learning and Teaching. Hodder Arnold, 1974.

## R E F E R E N C E S

1. Bityuk V. L. Metod proektov kak sposob realizatsii zadach kompetentnostno orientirovannogo obrazovaniya // Vestnik AGTU. 2011. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-kak-sposob-realizatsii-zadach-kompetentnostno-orientirovannogo-obrazovaniya>.
2. Gez, N. I. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v shkole. M. : Vyssh. shk., 1982.
3. Zimnyaya I. A. Psikhologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke. M. : Prosveshchenie, 1991.
4. «Inostranny yazyk» dlya neyazykovykh vuzov i fakul'tetov: Primernaya programma / L. G. Kuz'mina, E. N. Solovova, M. A. Sternina, M. V. Verbitskaya ; pod obshch. red. S. G. Ter-Minasovoy. M., 2009.
5. Kostyukova T. A, Morozova A. L. Razvitie inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentnosti studentov neyazykovykh vuzov : monografiya. Tomsk : Tomsk. politekhnich. un-t, 2011.
6. Levitan K. M. Osnovy pedagogicheskoy deontologii : ucheb. posobie dlya vyssh. shk. M. : Nauka, 1994.
7. Obratsov P. I., Ivanova O. Yu. Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul'tetakh vuzov : ucheb. posobie / pod red. P. I. Obratsova. Orel : OGU, 2005.
8. Passov E. I. Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. M. : Prosveshchenie, 1991.
9. Safonova V. V. Sotsiokul'turnyy podkhod k obucheniyu inostrannym yazykam. M. : Vysshaya shkola, Amskort interneshnl, 1991.
10. Sergeeva N. N. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya v sfere professional'noy deyatel'-nosti: model' i metodika // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. №6. S. 152-155.
11. Sergeeva N. N. Struktura sotsiokul'turnoy kompetentsii pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze // Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki. 2011. № 2. S. 291-296.
12. Shchukin A. N. Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika : ucheb. posobie dlya prepodavateley i stud. M. : Filomatis, 2006.
13. Common European Framework of Reference. Draft 1. Strasbourg : Council of Europe, 1993.
14. Common European Framework of reference. Draft 2 of a Framework proposal. Strasbourg : Council of Europe, 1996.
15. Wilkins D. A. Second-language Learning and Teaching. Hodder Arnold, 1974.

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

УДК 37.014.54:378.1(470.5)  
ББК 4448.4к94

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

**Корзникова Галина Григорьевна,**

кандидат педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620000, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9а; e-mail: ggg\_50@mail.ru

**Подкина Ксения Юрьевна,**

магистрант, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620000, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9а; e-mail: ksenechka-150@rambler.ru

**Чикова Ольга Анатольевна,**

доктор физико-математических наук, заведующий кафедрой технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620100, г. Екатеринбург, ул. Восточная, д. 11б, к. 70; e-mail: chik63@mail.ru

**МАРКЕТИНГ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА: ПОЭТАПНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образовательная услуга; рынок образовательных услуг; маркетинговая деятельность; маркетинговая стратегия; маркетинг-микс.

**АННОТАЦИЯ.** Обсуждается вопрос актуальности маркетингового подхода в управлении образовательной организацией. Раскрыто социально-экономическое содержание образовательной услуги с точки зрения образовательной организации. Показано поэтапное внедрение маркетинговой деятельности в рамках вуза. Представлена маркетинговая стратегия учреждения высшего образования. Показаны факторы, которые необходимо учитывать при разработке образовательных продуктов (услуг), а также традиционные способы их продвижения на рынке образования. Представлены данные средних баллов зачисленных на бюджетные места по укрупненным группам направлений (2015 г.), где прослеживается востребованность направлений. Выявлены определяющие факторы в выборе университета и предложены современные методики маркетинга для увеличения рейтинга и востребованности образовательной организации. Проанализированы опыт внедрения, специфичность и особенности маркетинговой деятельности педагогических вузов уральского региона. Показана необходимость использования педагогическими вузами маркетингового подхода в организации сетевого взаимодействия. Предложены рекомендации по организации работы маркетинговой деятельности педагогических вузов.

**Korznikova Galina Grigorievna,**

Candidate of Pedagogy, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**Podkina Kseniya Urievna,**

Master's Degree Student of the Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**Chikova Olga Anatolievna,**

Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Head of the Department of Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**MARKETING IN THE SPHERE OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE URAL:  
STEP-BY-STEP ACTIVITY CONTENT**

**KEYWORDS:** educational service; educational services market; marketing; marketing strategy; marketing-mix.

**ABSTRACT.** The question of the relevance of the marketing approach in the management of educational organization is discussed. Socio-economic content of the educational services from the point of view of the educational organization is revealed. Step-by-step implementation of marketing activities at the university is shown. A marketing strategy of higher education institution is presented. The factors to be considered in the development of educational products (services), as well as traditional methods of promotion on the education market are given. The average grades of the students enrolled at the university on the "budget places" (the studies are financed by the state), into larger groups of specialties of high demand (2015) are provided. The determining factors in choosing the university are identified; modern marketing techniques to increase the rating and popularity of the educational organization are offered. The experience of implementation, specificity and characteristics of marketing activities of pedagogical universities of the Ural region are analyzed. The necessity of the use by the pedagogical universities of the marketing approach in the organization of networking is shown. Recommendations for the organization of the pedagogical university marketing service are given.

**М**аркетинговый подход актуален для любой сферы национальной экономики, в том числе и сферы услуг, к которой относится образование. Особенность

услуги как объекта маркетинговой деятельности в ее нематериальности [11]. Услугу нельзя хранить, продемонстрировать. Под образовательной услугой понимается пре-

доставление образовательной организацией возможности получения образования, повышающего стоимость рабочей силы потребителя и улучшающего его конкурентоспособность на рынке труда, система знаний, умений и навыков, которая используется в целях удовлетворения разнообразных образовательных потребностей личности, общества, государства [6]. Стратегия маркетинга учреждений высшего образования – представление образовательной услуги исходя из имеющихся ресурсов – материальной базы, специалистов-преподавателей – и формирование у потенциальных студентов потребности в данной услуге. Данная стратегия дает положительные результаты, но применима лишь ограниченное время. Необходимо учитывать потребности рынка в долгосрочной перспективе, следовательно, и формировать коллектив специалистов, материально-техническую базу именно под востребованные рынком образовательные услуги. Следующий этап в маркетинговой деятельности высшего учебного заведения – планирование образовательного продукта. При разработке образовательных продуктов необходимо учитывать следующие факторы:

- 1) финансово-экономический – спрос со стороны как физических, так и юридических лиц, их платежеспособности;
- 2) демографический – средний возраст потенциальных потребителей образовательных услуг, предполагаемое число потребителей (абитуриентов);

3) региональный – наличие в регионе организаций данной отраслевой принадлежности (конкуренты), их специфика и потребность в кадрах – как текущая, так и перспективная;

4) федеральный – ключевые направления государственной политики по подготовке специалистов на краткосрочную и долгосрочную перспективы.

Учет этих факторов позволяет образовательной организации формировать гибкую политику маркетинга, которая сочетает в себе стандартные формы обучения, курсы повышения квалификации, переподготовки и услуги дополнительного образования [1]. Образовательный продукт, спланированный указанным образом, можно продвигать на рынке, используя традиционные способы маркетинга: профориентационная работа с выпускниками школ, сузов, дни открытых дверей, реклама в СМИ. Продвижение образовательных услуг вуза наиболее эффективно при использовании PR и интернет-технологий. Неотъемлемой частью маркетинга в вузе является обратная связь с клиентами / студентами, для того чтобы адекватно отвечать рыночным потребностям, повышать удовлетворенность студентов [9].

Рыночные условия предполагают маркетинговое управление вузом, авторы предлагают поэтапную модернизированную структуру и содержание маркетингового подразделения в вузе от существующей [4] (рис. 1).



**Рис. 1. Структура и содержание деятельности маркетингового подразделения в вузе**

Комплексный характер маркетинговой деятельности вуза можно рассмотреть в рамках признанной логики жизненного цикла образовательной услуги – внутренне-го анализа среды вуза.

Согласно данным [2], больше всего абитуриентов поступают в классические университеты и технические вузы. В целом по России наиболее высокие средние баллы ЕГЭ абитуриентов демонстрируют медицинские вузы (см. табл. 1). Слабых абитури-

ентов больше в технических, педагогических и аграрных вузах. Средний балл зачисленных на бюджетные места в целом по России оказался в 2015 г. на уровне 69. Большая часть таких «сильных» направлений профессиональной подготовки, как лингвистика и иностранные языки, здравоохранение с набором почти 3 тыс. человек и 25 тыс. человек соответственно и средним баллом по стране, превышающим 75. Потребности предприятий и организаций, региональных и муниципальных органов власти, выраженные в профиле целевого набора, фокусируются на базовых для общества профессиях: медики, педагоги и технические специалисты в сфере транспорта.

Определяющими факторами в выборе университета являются высокая репутация / престиж, бюджетная форма обучения или

доступная оплата, качественная подготовка [2]. Вузам необходимо повышать свои рейтинги и репутацию, более того, они должны найти свою нишу, где не будет прямой конкуренции с более престижными университетами [10]. Значение интернет-технологий как инструмента продвижения образовательной организации в рамках информационного века также велико. Основными тенденциями трансформации рынка труда и высшего образования являются развитие дистанционного образования, усиление интеграции университетов и бизнеса, развитие дистанционной занятости. Интернет-технологии – инструмент для уменьшения диспропорции между рынками труда и образования: создание инновационных специалистов, решение проблемы безработицы, интеграции университетов и бизнеса [7] (табл. 1).

Таблица 1

**Средние баллы зачисленных на бюджетные места по укрупненным группам направлений, 2015 г.**

Группа направлений	Средний балл	Всего зачислено на бюджетные места, чел.
<b>Здравоохранение</b>	<b>74,7</b>	<b>24 669</b>
<b>Лингвистика и иностранные языки</b>	<b>79,8</b>	<b>2 858</b>
<b>Математика</b>	<b>70,4</b>	<b>9 710</b>
<b>Педагогическое образование</b>	<b>65,7</b>	<b>21 742</b>
<b>Профессиональное обучение</b>	<b>62,2</b>	<b>1 670</b>
<b>Психология</b>	<b>69,6</b>	<b>2 315</b>
<b>Психолого-педагогическое и специальное (дефектологическое) образование</b>	<b>60,5</b>	<b>6 335</b>
<b>Социальная работа</b>	<b>63,9</b>	<b>2 959</b>

В настоящее время университеты выбирают механизмы управления, позволяющие оперировать со множеством факторов рынка образовательных услуг и комбинаций их взаимодействия. Популярен подход к организации маркетинговой деятельности вуза, который получил название маркетинг-микс. Маркетинг-микс – это комбинированное и координированное использование различных инструментов маркетинга. Маркетинг-микс имеет целью выработать и реализовать гибкую, динамичную, многомерную маркетинговую стратегию университета, адекватную сложности и изменчивости рынка образовательных услуг в регионе [5]. Традиционно выделяются пять основных блоков в структуре проблем маркетинг-микс университета:

- 1) политика в отношении образовательных услуг (product),
- 2) цены на образовательные услуги (price),
- 3) коммуникаций (promotion),
- 4) продажи образовательных услуг (place),
- 5) комплекс проблем персонала (personal).

Проблема персонала рассматривается как центральная, определяющая качество

реализации стратегии и тактики в отношении всех остальных проблем. Каждый сотрудник университета, в отличие от персонала промышленного предприятия, часто оказывается в ситуациях, требующих профессиональных маркетинговых знаний и подходов. Преподавателя университета часто не только расспрашивают о том, чему учат в вузе, какие формы обучения используются там, как туда поступить и стоит ли это делать, но и постоянно «пробуют на профессионализм» как в отношении знаний, так и в отношении умения передать их другому. Практически каждый преподаватель вуза – одновременно и живой носитель рекламы образовательных услуг, и субъект public relations, и возможный посредник в продвижении этих услуг, и (что самое главное) не только исполнитель, но и проектировщик, конструктор самих образовательных услуг. На преподавателе университета замыкается большая часть всех маркетинговых проблем, к каким бы блокам они ни относились.

Проанализируем особенности маркетинговой деятельности профильных педагогических вузов, действующих на рынке образовательных услуг уральского региона. По состоянию на 2015 г. рынок образова-



тельных услуг в сфере высшего педагогического образования г. Екатеринбурга представлен двумя профильными педагогическими вузами – Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ) и Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ). Рынок образовательных услуг в сфере высшего педагогического образования Уральского региона традиционно включает еще четыре профильных вуза: Челябинский государственный педагогический университет (ЧелГПУ), Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ПГГПУ), Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (БГПУ им. М. Акмуллы) и Шадринский государственный педагогический университет (ШГПУ). Во всех упомянутых выше университетах в структуре управления вузом отсутствуют специальные

подразделения маркетинга, а принимаемые маркетинговые решения носят эпизодический характер. Цель исследования – изучение состояния и тенденций изменения в маркетинговой деятельности профильного педагогического университета на рынке услуг высшего педагогического образования уральского региона. Планируемый результат исследования – аналитическая информация о состоянии и тенденциях изменения внешней среды деятельности профильного педагогического университета на рынке образовательных услуг, а также о способности университета к ведению маркетинговой деятельности в целевом сегменте. Определим подход к организации маркетинговой деятельности вуза – маркетинг-микс. Анализ организации маркетинговой деятельности в сфере высшего педагогического образования уральского региона и рекомендации по улучшению представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Анализ организации маркетинговой деятельности в сфере высшего педагогического образования уральского региона и рекомендации по улучшению**

P's	УрГПУ	РГППУ	ШГПУ	ЧелГПУ	ПГГПУ	БГПУ им. М. Акмуллы
					Победитель программы стратегического развития от МинОбразования РФ на 2012-2016 гг.	
Соглашение от 14.11.15 о создании <b>сетевого педагогического университета</b> трех педагогических вузов Поволжья и Урала						
Product (продукт)	ВПО, подготовительные курсы к ЕГЭ, повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров	СПО, ВПО, подготовительные курсы к ЕГЭ, повышение квалификации и переподготовка, Автошкола, Школа Конфуция, Уральский центр инженерной педагогики IGIP	СПО, ВПО, подготовительные курсы к ЕГЭ, повышение квалификации и переподготовка образования, дистанционные курсы повышения квалификации (72ч)	СПО, ВПО, Учебный центр ЕГЭ, Институт дополнительного образования и профессионального обучения, Институт дополнительных творческих педагогических профессий, Подготовительное отделение, Центр подготовки и тестирования иностранных граждан по русскому языку, Лингвистический центр LeXis, Рифей, Университетские классы ЧГПУ	ВПО, учебный центр ЕГЭ, подготовительные курсы, повышение квалификации и переподготовка, педагогические школы, методическая школа	СПО, ВПО, подготовительные курсы к ЕГЭ, повышение квалификации и переподготовка, СИБИ «Арт-бизнес», школа молодого предпринимателя, языковой центр
Place (место)	Свердловская область, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26. Основан в 1930 г.	Свердловская область, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11. Основан в 1979 г.	Курганская область, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3. Основан в 1939 г.	Челябинская область, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69. Основан в 1934 г.	Пермский край, г. Пермь, ул. Сибирская, 24. Основан в 1921 г.	Республика Башкортостан, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а. Основан в 1967 г.
Price (ср. цена за)	92.606,25	92.600,00	82.703,00	<b>75.588,00</b> самая низкая стоимость, ниже на 25% от цены РГППУ, ниже на 5% от цены БГПУ)	77.917,00	77.181,00



<b>Рекомендации</b>	<p>- Включить в процесс продвижения сектор b2g (продвигать образовательные услуги через административные ресурсы на уровне Министерства, администраций и других государственных органов);</p> <p>- Включить в процесс продвижения сектор b2b (продвигать образовательные услуги через сферу бизнеса, предприятия с целью привлечения дополнительного дохода);</p> <p>- Проработать линейку дополнительных образовательных услуг, опираясь на потребности конечных потребителей;</p> <p>- Организовать обучение французскому, английскому, немецкому языкам;</p> <p>- Фитнес на базе факультета физической культуры как дополнительный приток денежных средств.</p>	<p>- Включить в процесс продвижения сектор b2b (продвигать образовательные услуги через сферу бизнеса, предприятия с целью привлечения дополнительного дохода);</p> <p>- Включить в процесс продвижения сектор b2g (продвигать образовательные услуги через административные ресурсы на уровне Министерства, администраций и др. государственных органов);</p> <p>- Включить в процесс продвижения сектор b2b (продвигать образовательные услуги через сферу бизнеса, предприятия с целью привлечения дополнительного дохода);</p> <p>- Включить в процесс продвижения сектор b2g (продвигать образовательные услуги через административные ресурсы на уровне Министерства, администраций и других государственных органов);</p> <p>- На базе лингвистического центра необходимо организовать обучение французскому, китайскому языкам, так как этим обусловлено международное сотрудничество.</p>	<p>- Включить в процесс продвижения сектор b2g (продвигать образовательные услуги через сферу бизнеса, предприятия с целью привлечения дополнительного дохода);</p> <p>- Включить в процесс продвижения сектор b2b (продвигать образовательные услуги через сферу бизнеса, предприятия с целью привлечения дополнительного дохода);</p> <p>- На базе университета в рамках сетевого педагогического университета и Провайдер-центра Международного бакалавриата необходимо организовать лингвистический центр</p>	<p>- Включить в процесс продвижения сектор b2b (продвигать образовательные услуги через административные ресурсы на уровне Министерства, администраций и других государственных органов);</p> <p>- Включить в процесс продвижения сектор b2g (продвигать образовательные услуги через сферу бизнеса, предприятия с целью привлечения дополнительного дохода);</p> <p>С целью дополнительного притока денежных средств:</p> <p>- автошкола,</p> <p>- фитнес,</p> <p>- детский центр</p>
	Рассмотреть возможность включения в единое пространство сетевого педагогического университета			

Таким образом, наблюдается отсутствие четкой структуры маркетинговой деятельности профильных педагогических университетов так же, как и стратегии; по итогам маркетинговых мероприятий не отслеживаются результаты и не применяются современные функциональные технологии

маркетинга. Причиной всего этого является отсутствие понимания важности маркетинга как основополагающей составляющей деятельности образовательной организации и, как следствие, бессистемность маркетинговой деятельности в организации.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Белоновская И. Д., Голошумова Г. С. Маркетинг в образовании : учеб. для вузов. М. : Академия, 2010. С. 197-208.
2. Качество приема в Российские государственные вузы 2011-2015 : аналит. обзор. Вып. 2. 2015 / НИУВШЭ, Ин-т образования. М. : НИУВШЭ, 2015.
3. Котлер Ф. Маркетинг в третьем тысячелетии: Как создать, завоевать и удержать рынок. М. : АСТ, 2009. С. 215-230.
4. Леонгардт В. А., Шемятихина Л. Ю., Сияякова М. Г. Управление маркетинговой деятельностью отраслевого вуза на рынке услуг бизнес-образования : монография. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т [б. и.], 2012.
5. Панкрухин А. П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании : учеб. пособие. М. : Интерпракс, 1995 г.
6. Хайкин М. М. Логистика в сфере услуг : учеб. пособие. СПб. : СПбГУЭФ, 2012.
7. Asaad Y. Export market orientation behavior of universities: the British scenario // Journal of Marketing for Higher Education. 2015. 2 January. Vol. 25. № 1. P. 127-154.
8. Azmuk N. The interaction of labour markets and higher education in the context of digital technology // Economic Annals-XXI. 2015. Vol. 7. № 1. P. 98-101.
9. Casidy R. The role of perceived market orientation in the higher education sector // Australasian Marketing Journal. May 2014. P. 155-163.
10. Chee C. M. Country of origin and country of service delivery effects in transnational higher education: a comparison of international branch campuses from developed and developing nations // Journal of Marketing for Higher Education. 2016. 20 February. P. 1-17.

11. Craig D. Would you like service with that? // *Journal of Higher Education Policy and Management*. May 2014. P. 293-304.
12. Dragolea L. Adapting educational services to labor market // *Polish Journal of Management Studies*. 2014. Vol. 10. № 1. P. 19-23.
13. Farenga S.A. Classifying university employability strategies: three case studies and implications for practice and research // *Journal of Education and Work*. 10 July 2015. P. 21.
14. Fleischman D. Degrees of co-creation: an exploratory study of perceptions of international students' role in community engagement experiences // *Journal of Marketing for Higher Education*. 2015. 2 January. Vol. 25. № 1. P. 85-103.
15. Jang E. Y. Sustainable internationalization in South Korean higher education: Languages and cultures in a foreign professor's course // *Higher Education*. 28 January 2016. P. 1-17.
16. Scott P. The reform of English higher education: Universities in global, national and regional contexts // *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*. 2014. Vol. 7. №2. P. 217-231.
17. Williams A. J. College student financial capability: A framework for public policy, research and managerial action for financial exclusion prevention // *Marketing Intelligence and Planning*. 2015. 6 July. Vol. 33. № 5. P. 637-653.

#### REFERENCES

1. Belonovskaya I. D., Goloshumova G. S. *Marketing v obrazovanii* : ucheb. dlya vuzov. M. : Akademiya, 2010. S. 197-208.
2. *Kachestvo priema v Rossiyskie gosudarstvennye vuzy 2011-2015* : analit. obzor. Vyp. 2. 2015 / NIUVShE, In-t obrazovaniya. M. : NIUVShE, 2015.
3. Kotler F. *Marketing v tret'em tysyacheletii: Kak sozdat', zavoevat' i uderzhat' rynek*. M. : AST, 2009. S. 215-230.
4. Leongardt V. A., Shemyatikhina L. Yu., Sinyakova M. G. *Upravlenie marketingovoy deya-tel'nost'yu otraslevogo vuza na rynke uslug biznes-obrazovaniya* : monografiya. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t [b.i.], 2012.
5. Pankrukhin A. P. *Marketing obrazovatel'nykh uslug v vysshem i dopolnitel'nom obra-zovanii* : ucheb. posobie. M. : Interpraks, 1995 g.
6. Khaykin M. M. *Logistika v sfere uslug* : ucheb. posobie. SPb. : SPbGUEF, 2012.
7. Asaad Y. Export market orientation behavior of universities: the British scenario // *Journal of Marketing for Higher Education*. 2015. 2 January. Vol. 25. № 1. P. 127-154.
8. Azmuk N. The interaction of labour markets and higher education in the context of digital technology // *Economic Annals-XXI*. 2015. Vol. 7. № 1. P. 98-101.
9. Casidy R. The role of perceived market orientation in the higher education sector // *Australian Marketing Journal*. May 2014. P. 155-163.
10. Chee C. M. Country of origin and country of service delivery effects in transnational high-er education: a comparison of international branch campuses from developed and developing na-tions // *Journal of Marketing for Higher Education*. 2016. 20 February. P. 1-17.
11. Craig D. Would you like service with that? // *Journal of Higher Education Policy and Man-agement*. May 2014. P. 293-304.
12. Dragolea L. Adapting educational services to labor market // *Polish Journal of Management Studies*. 2014. Vol. 10. № 1. P. 19-23.
13. Farenga S.A. Classifying university employability strategies: three case studies and implica-tions for practice and research // *Journal of Education and Work*. 10 July 2015. P. 21.
14. Fleischman D. Degrees of co-creation: an exploratory study of perceptions of international students' role in community engagement experiences // *Journal of Marketing for Higher Education*. 2015. 2 January. Vol. 25. № 1. R. 85-103.
15. Jang E. Y. Sustainable internationalization in South Korean higher education: Languages and cultures in a foreign professor's course // *Higher Education*. 28 January 2016. R. 1-17.
16. Scott P. The reform of English higher education: Universities in global, national and regional contexts // *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*. 2014. Vol. 7. №2. R. 217-231.
17. Williams A. J. College student financial capability: A framework for public policy, research and manage-rial action for financial exclusion prevention // *Marketing Intelligence and Planning*. 2015. 6 July. Vol. 33. № 5. R. 637-653.

Статью рекомендует канд. экон. наук, доцент В. А. Леонгардт.

УДК 811.161.1'42:378.147  
ББК Ш141.12-9-51

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

### **Руднев Владимир Николаевич,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка и издательского дела, Российский новый университет; 105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22; e-mail: pasha4888@yandex.ru

#### **ПАТРИОТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ВОСПРИЯТИИ СТУДЕНТОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дискурсивная практика россиян; патриотический дискурс; коллективная рефлексия; коммуникативная демократия.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена различным трактовкам понятия «патриотизм» в лингвистике и смежных дисциплинах: социальной философии, педагогике. Обсуждаются вопросы, связанные с ценностным отношением современных студентов к патриотизму в контексте языка как зеркала социально-политической жизни общества. Цель статьи – сформулировать ценностно-смысловые уровни восприятия патриотизма в дискурсивной практике россиян. Автор полагает, что проведенный им опрос можно считать коллективной рефлексией, призванной восстановить нарушенный консенсус в обществе относительно патриотизма и отношения к нему со стороны молодежи. По мнению автора, ценностно-смысловое пространство патриотического дискурса предполагает коммуникативную демократию, где будут учтены аргументированные мнения студентов, преподавателей, опыт их читательского и морального развития.

### **Rudnev Vladimir Nikolayevich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Russian Language and Publishing, Russian New University, Moscow, Russia

#### **PATRIOTIC DISCOURSE IN THE PERCEPTION OF STUDENTS (ON THE MATERIALS OF SOCIO-PEDAGOGICAL RESEARCH)**

**KEYWORDS:** discursive practice of the Russians; Patriotic discourse; collective reflection; communicative democracy.

**ABSTRACT.** The article is devoted to various interpretations of the concept "patriotism" in linguistics and related disciplines: social philosophy and pedagogy. It discusses the issues associated with value attitudes of contemporary students to patriotism in the context of language as a mirror of socio-political life of society. The article aims to formulate value-meaningful levels of perception of patriotism in the discursive practice of the Russians. The author believes that the conducted survey can be viewed as collective reflection that aims to restore the broken consensus in the society regarding patriotism and the attitude towards it by young people. In his opinion, value-meaningful space of Patriotic discourse involves communicative democracy, where the reasoned opinions of students, teachers, their experience and moral development are considered.

**Т**ермин «дискурс» используется в методологии исследования многих наук: лингвистике, социальной философии, педагогике... Первым термин «дискурс» в 1952 г. использовал американский ученый университета Пенсильвании З. Хэррис. Он ввел понятие «анализ дискурса» как метод исследования движения информации в тексте и выявления правил ее грамматического оформления [2, с. 28]. Вот наиболее универсальное определение дискурса: «речемыслительная деятельность и ее продукты (сочинения одного автора, научные публикации и учебники, выступления по каналам СМИ политиков и деятелей культуры, деловые письма и религиозные проповеди), являющиеся средствами взаимного воздействия коммуникантов» [1, с. 15]. В научный оборот вошли термины: «политический дискурс», «религиозный дискурс», «юридический дискурс» и даже «эзотерический дискурс». Неудивительно, что сам термин стал частью пародийных контаминаций [21].

Для лингвистов принципиальным является разграничение терминов «текст» и «дискурс». Видимо, текст следует понимать как линейное, формальное образование, а дискурс – нелинейное образование, в котором реципиент (читатель) выступает как деятельный, активный субъект. Таким образом, чтобы возник дискурс, необходим субъект, воспринимающий адресованное ему сообщение.

Нам ближе всего точка зрения немецкого философа Ю. Хабермаса, видевшего в дискурсе форму коллективной рефлексии, призванную восстановить нарушенный консенсус в обществе [18, с. 106]. Ценностно-смысловое пространство дискурса формируют следующие условия коммуникации: «Каждый владеющий языком дееспособный субъект может принять участие в дискурсе <...> Каждый может вводить в дискурс любое утверждение. Каждый может выражать свои установки, желания, потребности» [18, с. 140]. Мы полагаем, что

подлинная демократия – это коммуникативная демократия, где мнение рядового преподавателя столь же значимо, как и мнение президента, а точка зрения студента, если она аргументирована (!), не менее ценна, чем доводы академика.

В конце XX – начале XXI в. человечество начинает подвергать анализу и переоценивать многое из того, что прежде определяло его развитие, например, предствление о патриотизме. Современный исследователь П. А. Егоров отмечает своеобразие категории «американский патриотизм»: он «ориентируется не на географическую специфику, а на идею свободы, принцип «равных стартов», семейные ценности, гордость по отношению к государственному флагу. Заметим, что многие (как правило, примитивные по содержанию) боевики обязательно в своем финале имеют сцену поднятия американского флага и скорбную минуту молчания в честь погибших за «независимость США» [7, с. 34]. В чем же своеобразие патриотизма в России?

Слово «патриот» было заимствовано в эпоху петровских преобразований. Полагая, о дискурсивном анализе термина мы можем говорить начиная с XIX века. Уже Н. М. Карамзин писал: «Патриотизм есть любовь к благу и славе отечества и желание способствовать им во всех отношениях. Он требует рассуждения – и потому не все люди имеют его» [9, с. 254].

«Философические письма» П. Я. Чаадаева послужили детонатором для обсуждения темы патриотизма в русском обществе. Можно говорить о том, что мы с каждым виражом истории открываем скрытый смысл, который вложил мыслитель в свои творения. Так, в XX веке один из авторов нашумевшего сборника «Вехи» М. О. Гершензон обратился к идеям «басманного философа» в контексте дискуссий о русской интеллигенции и судьбе отечественной культуры в целом [6, с. 73-78]. Сегодня в период западных санкций чаадаевские размышления приобретают особую остроту. «Патриотическое чувство, одушевляющее меня, не совсем похоже на то, чьи крики нарушили мое спокойное существование», – писал Чаадаев [19, с. 174]. И далее мы видим слова, в которых заключено программное заявление: «Я не научился любить свою родину с закрытыми глазами, с преклоненной головой, с запертыми устами». В. И. Даль определяет патриотизм как «любовь к отчизне», а патриот для него «ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» [5, с. 24].

Философ В. Соловьев, как и В. Даль, в словаре Брокгауза и Ефрона предлагает лапидарное толкование патриотизма: «лю-

бовь к отечеству» [22, с. 36]. При этом далее на двух страницах он рассказывает об эволюции понятия, приходя к важному для нас выводу: в передовых странах Европы патриотизм заменил религию. Национализм В. Соловьев определяет как «знамя дурных народных страстей» [23, с. 71].

В советском дискурсе патриот – это не только преданный родине, но и «готовый на жертвы и совершающий подвиги во имя интересов своей родины» [16, с. 68]. В 60-70-е гг. XX в. патриотизм – это уже преданность идеалам социализма, борьба за советский образ жизни как в СССР, так и вне его (Ангола, Вьетнам и др.) [11, с. 425].

Языковые изменения конца XX – начала XXI в. отражают картину мира общества, переживающего десакрализацию прежней (советской) системы ценностей. Отрицание идеалов отцов и дедов привело к негативному восприятию всего советского образа жизни, включая литературу и искусство [13, с. 333-334]. В полной мере это касается и категории патриотизма. Словари сленга 90-х – начала 2000-х годов устойчиво фиксируют в школьном жаргоне негативную коннотацию у слова патриот: «зубрила», «отличник в учебном заведении» [10, с. 331]. В политическом дискурсе нормой становится оборот «национал-патриоты» [17, с. 459]. Показательно, что понятие патриотизма отсутствует в энциклопедическом словаре «Человек», изданном в 1999 году [4].

Полагаем, здесь будет уместным сформулировать ценностно-смысловые уровни восприятия патриотизма в дискурсивной практике россиян:

- 1) патриотизм как чувство,
- 2) патриотизм как потребность,
- 3) патриотизм как религия.

Наиболее частотным является определение патриотизма как чувства любви к родине, народу. Достаточно напомнить, что ценностно значимой характеристикой великих деятелей отечественной культуры является их любовь к родине. Вот наглядный пример: Г. О. Винокур пишет, что патриотизм Пушкина был «вовсе не показной», а неподдельный, это была «сознательная любовь к родине, умение не только гордиться ее успехами, но также и болеть ее невзгодами» [3, с. 190].

Полагаем, наиболее точно это сформулировал философ русского зарубежья И. А. Ильин. Он писал, что патриотизм есть любовь индивидуального «Я» к народному «МЫ», духовное единение нации, поскольку «истинная любовь дает всегда способность к самоотвержению, ибо она заставляет любящего человека любить свой предмет больше себя» [8, с. 157].

Патриотизм как потребность мы понимаем в контексте формирования свойств личности, которые обуславливают стремление человека иметь типичное для данного общества поведение. Например, советский педагог В. А. Сухомлинский считал, что задача педагога – это воспитать в ученике «желание *стать* морально красивым» [15, с. 24]. Именно с этой позиции он оценивал и такую потребность, как защита родины, сохранение ее природного и культурного богатства. Сухомлинский писал: «Хочется обратиться к воспитателям: если вы хотите быть властителями юных душ, если жаждете того, чтобы сердца учеников были открыты вашему слову, – создайте *Христианскую гражданскую воспитания*».

Мы уже ссылались на мнение В. Соловьева, считавшего, что в передовых странах Европы патриотизм заменил религию. Полагаем, принцип патриотизм как религия был в полной мере реализован в СССР. Достаточно вспомнить статью Конституции СССР о воинской обязанности: «Защита Отечества есть священный долг каждого гражданина СССР». Имена пионеров-героев, отдавших жизнь за родину, советских «мучеников», таких как генерал Д. М. Карбышев, наделялись сакральным смыслом [14, с. 193-198].

Итак, мы понимаем патриотический дискурс как речемыслительную деятельность, выраженную в ее продуктах (текстах), сфокусированную вокруг ценностно-смысловых уровней восприятия патриотизма как чувства, как потребности и как религии. Разумеется, патриотический дискурс, как и всякий дискурс, нуждается в деятельном, активном субъекте. В качестве такого субъекта мы выбрали современного студента. В нашем социально-педагогическом исследовании на разных этапах приняли участия 100 человек. Возраст опрошиваемых – 18-30 лет.

Прежде всего мы предложили респондентам ознакомиться с текстом статьи Л. Н. Толстого «Патриотизм или мир?» и письменно ответить на вопросы:

1. *Что такое патриотизм для Вас – чувство, потребность или религия? Свое мнение объясните.*

2. *Согласны ли Вы с мнением Л. Н. Толстого? Свое мнение объясните.*

Большинство опрошенных полагают, что патриотизм – это чувство (50 % опрошенных). Вот наиболее типичные ответы:

- чувство, т. к. патриотизм должен идти от сердца, как и любовь к матери;
- для меня это чувство любви, готовность жертвовать своей жизнью, а это не может быть потребностью;
- чувство любви: я сам решаю, как относиться к своей стране, любить ее или нет;

- чувство любви к родной земле и людям, все держится только на эмоциях;

- патриотизм – это чувство, т. е. «хочу любить», а потребность – это когда тебя заставляют любить: «Надо любить и защищать».

Не менее 30 % опрошенных считают, что патриотизм – это потребность. Вот наиболее типичные ответы:

- патриотизм – потребность, т. к. поддерживая свою страну, человек ощущает себя частью чего-то большего и важного;

- патриотизм – потребность, т. к. если человек рождается в определенной стране, он него требуется, чтобы он эту страну уважал и любил.

Примерно 20 % опрошенных считают патриотизм религией:

- патриотизм – это вера в свою страну и народ, следовательно, он тождественен религии. Для патриотов в роли божества выступает родина;

- если вдуматься, то, конечно, патриотизм – это религия, т. к. граждане поклоняются своей стране, слагают ей гимны, посвящают произведения искусства.

подавляющее большинство опрошенных (95 %) не согласилось с точкой зрения Л. Н. Толстого. Вот наиболее развернутые ответы:

- Я не согласен с утверждением Толстого. Причина войн не в патриотизме. Патриотизм – защитная реакция народа, отстаивающего свою свободу и права;

- Толстой не прав. Если бы русский народ не был бы столь патриотичен, то сейчас бы процветал фашизм;

- Патриотизм – это мир. Думая о благе родины, мы заботимся о мире;

- Толстой не прав. Патриот – это тот, кто защищает свой дом, а не тот, кто ненавидит весь остальной мир.

Лишь 5 % согласилось с мнением классика русской литературы:

- Я полностью согласна с Толстым. Патриотизм в России – слепое чувство, которое приводит к войнам с другими народами;

- Да, потому что патриотизм тормозит развитие общества, натравливает людей друг на друга.

Вторым этапом нашего социально-педагогического исследования стал анализ стихотворения Ф. И. Тютчева «Теперь тебе не до стихов...». После его прочтения студентам нужно было ответить на вопросы:

1. *Какую проблему здесь поднимает автор?*

2. *Что хотел сказать автор текста читателю?*

3. *Что вы почувствовали, прочитав текст?*

4. *К какому жанру относится данный текст?*

При этом ни автор, ни дата написания стихотворения не были известны респондентам.

По первому вопросу («Какую проблему здесь поднимает автор?») самым стандартным стал ответ: «Проблема того, что русский язык меняется, искажается» (60 % опрошенных). Далее по мере убывания идут ответы:

- проблема безверия, безнравственности;
- проблема потери ценностей и традиций;
- проблема православия;
- призыв к бою, к сплочению народа;
- проблема патриотизма;
- проблема негативного влияния Запада на Россию.

По второму вопросу («Что хотел сказать автор текста читателю?») респонденты высказали такое мнение: «Автор говорит о том, что нас не интересуют старые традиции, нас волнует все самое продвинутое»; «Сейчас принято все старое менять на что-то новое. А новое несет новые проблемы»; «Поэт открыто сравнивает западный мир с адом, которому Россия пока не в состоянии противостоять одна».

По третьему вопросу («Что вы почувствовали, прочитав текст?») самым популярным ответом был ответ «обида»:

- обида за язык, за его искажение;
- обида, т. к. это правдивые слова.

Далее идут «сожаление», «тоска» и «ревога»:

- сожаление, т. к. автор говорит правду о нашем времени;
- тоска и печаль за Россию, за наш народ;
- встревоженность за судьбу народа.

10 % опрошенных ответили откровенно: «Увы, ничего не почувствовал».

По четвертому вопросу («К какому жанру относится данный текст?») самым популярным ответом было «стихотворение». Также называли «политическая лирика», «публицистика», «монолог».

Третьим этапом нашего социально-педагогического исследования стал анализ текстов современных авторов.

Во-первых, тексты Интернет-автора с псевдонимом «Олег Вещий»:

*Измордована властями и ветрами  
Обесщечена цудю толпой  
Под своими ветхими крестами  
Ты лежишь святая предо мной.  
Кто тебя оставил на закланье?  
За какой смертельный, тяжкий грех?  
Или это божье наказанье  
Или плод чужих больных утех?*

*Овладел странюю и лютует,  
Моци продает ее на вес  
На крови народной торжествует  
Беспощадный, вероломный бес!  
Но вовек душа не отвернется  
От своих спасительных икон,  
Болью в честном сердце отзовется  
Колокольный, погребальный стон!  
Пробудись же гордая стихия  
Изведи проказу и порок  
Наше дело – правое, Россия.  
С НАМИ БОГ! ХВАТИТ!  
Неужель погибла, сгинула страна?  
Неужель на откуп мрази отдана?  
От конца до края Русь разорена!  
В том, что нас изводят – не твоя ль вина?  
Как же так случилось, что поганый сброд  
Взял мою Отчизну в гнусный оборот?  
Превратил в плебей труженник – народ  
И кривит, паскуда, свой картавый рот  
Что же ты не встанешь в полный рост,*

*Иван?*

*Что не покараешь подлость и обман?  
Или срам не стоит наших честных ран?  
Или испугался гордый внук Славян?  
Если в твоём сердце пепел мести бьётся  
Если видишь ясно, как восходит солнце  
Если веришь свято в силу Русской рати  
Брось в лицо вандалам – ХВАТИТ!*

(сохранены орфография и пунктуация автора) [12].

Чем мы руководствовались, предлагая студентам для анализа данные тексты? Во-первых, поднятой в них проблематикой. Во-вторых, эмоциональным накалом. В-третьих, наличием коммуникативно незначимых ошибок. В тексте пропущены знаки препинания, присутствуют орфографические ошибки (поганый, труженник). Обратят ли на них внимание студенты? Насколько нарушение норм пунктуации и орфографии повлияет на общение читателя и автора текста?

После их прочтения студентам нужно было ответить на вопросы:

1. *Что такое патриотический дискурс?*
2. *Чем патриотизм отличается от национализма?*
3. *К какой аудитории обращается автор?*
4. *В чем успех или неуспех его воздействия?*
5. *Для чего написано данное стихотворение?*

Патриотический дискурс большинство респондентов понимают как «речь, выступление на патриотическую тему», а также «текст, призванный поднять патриотический настрой». Лишь один человек написал: «Форма взаимодействия между людьми, которая передает идеи патриотизма».



При ответе на вопрос «*Чем патриотизм отличается от национализма?*» у молодых россиян наметились такие тенденции в ответах. Во-первых, патриотизм – любовь к стране, национализм – любовь к нации, национализм – утверждение о нации как о высшей ценности, стремление людей к высшим правам. В основе патриотизма лежит любовь к своей стране, в основе национализма – любовь к своей нации. Во-вторых, патриотизм – гордость за родину и ее достижения, национализм – возвышение своей страны путем унижения других. В-третьих, патриотизм – способность поставить государственный интерес выше личного, а национализм – пустое хвастовство.

Ответы на вопрос «*К какой аудитории обращается автор?*» оказались однотипными: к массовой, к широкой аудитории, к народу России. Среди оригинальных ответов отметим следующие: к народу, способному защитить свою Родину, к молодежи, т. к. очень важно у молодых развивать чувство патриотизма, к людям, которые ослабли духом, чтобы пробудить в них патристические чувства.

Вопрос «*В чем успех или неуспех его воздействия?*» поделил аудиторию примерно на равные части. Не менее 50 % респондентов считают, что автор добился своей цели: «Успех состоит в использовании образительных средств, эмоциональности речи. Здесь есть риторические вопросы, восклицательные предложения»; «Успех в энергичных словах, которые побуждают нас к действию». Неуспешной считают речь также 50 % опрошенных: «Неуспех – никаких конкретных примеров и доводов»; «За красотой речи теряется смысл, воздействие должно быть более прямолинейным».

При ответе на вопрос «*Для чего написано данное стихотворение?*» большинство опрошенных (80 %) написали: «Для читателей», «Для чтения», «Для молодежи». Лишь 10 % ответили: «Для агитации в борьбе с властью и режимом, чтобы разбудить народ и заставить его действовать, автор хочет, чтобы мы наконец поняли, что не нужно молчать и терпеть».

Другой группе студентов мы предложили текст современного поэта Г. Шныптева «Мы – русские»:

*Мы, русские, угрюмы и дремучи,  
И, может быть, совсем ушли в загон.  
Не потому ли, что над нами тучи  
Сходились все грозюю испокон?  
Не потому ли голод знали предки,  
Войну, и холод, пропитав до дна,  
Не ели мы испанские креветки,  
Под солнцем не лакали мы вина.  
В години лютые, от шкуры отрешаясь,  
Как хорошо умели умирать!*

*Нас не заставишь улыбаться глупо,  
Когда по теме нечего сказать!  
Нас предавали, торговали нами,  
Уничтожали в адских лагерях,  
Но мы, сражаясь, вечно возрождались  
Цветами на бескрайнейших полях.  
Нас ненавидит мир, мы не от мира.  
А наша вера в Бога им бельмо.  
Но нас покинет Он, и вновь накажет.  
За гордое предательство Его.  
Когда весь мир шагает маршем в бездну.  
А мы бежим, уж нагоняя всех  
Кто нам, безбожникам, укажет?  
С Христом мы, русские, и только с  
Ним нам вверх! [20].*

После прочтения этого стихотворения студентам нужно было ответить на вопросы:

1. О чем это стихотворение?
2. Сформулируйте авторскую позицию в тексте.
3. В чем Вы с ним согласны, а в чем нет?
4. Какие еще произведения на подобную тему вам известны?
5. Что Вы почувствовали после прочтения данного стихотворения?
6. Что значит быть русским сегодня, на Ваш взгляд?

По первому вопросу («*Определите тему стихотворения*») наиболее стандартными были ответы:

- о русских, о том, что мы сильный народ, о том, что у наших предков была нелегкая судьба и сильный дух;
- о русских и о тех, кто нас ненавидит;
- о верности Родине и христианству;
- о русском характере.

По второму вопросу («*Сформулируйте авторскую позицию в тексте*») самыми полными были такие ответы:

- автор пытается раскрыть всю мощь русского народа;
- мы – русские – сильный народ, мы все переживем;
- он считает, что русский народ всегда верил в Христа;
- по мнению автора, только с Богом возможен путь вперед;
- автор считает русский народ сильным, но угрюмым из-за непрекращающихся бед, которые нам приходилось испытывать;
- по мнению автора, только вера в Бога помогает нам оставаться сильными.

По третьему вопросу («*В чем Вы с ним согласны, а в чем нет?*») большинство респондентов предпочли согласиться с автором в той или иной степени. Например: «Я согласна с автором, что русские действительно неулыбчивы, поскольку на нашу долю выпало много испытаний и мир нас недолюбливает».

Лишь 30 % заняли самостоятельную позицию:

- Не все русские люди угрюмы, среди нас есть и оптимисты;
- хотелось бы, чтобы русские люди, стремясь вперед, полагались не только на Бога, но и на собственные знания и умения;
- поэт слишком восхваляет русский народ, ставит его выше других;
- на мой взгляд, на сегодняшний день в русских людях не осталось того патриотизма, о котором пишет автор;
- сейчас в нашем обществе нет единства. Весь патриотизм показной.

По четвертому вопросу («*Какие еще произведения на подобную тематику вам известны?*») были указаны тексты:

- А. Пушкин «Клеветникам России»;
- М. Лермонтов «Родина», «Бородино»;
- Л. Толстой «Война и мир»;
- Н. Некрасов «Кому на Руси жить хорошо»;
- С. Есенин «Русь», «Гой ты, Русь, моя родная!...»;
- А. Твардовский «Василий Теркин»;
- М. Шолохов «Судьба человека»;
- И. Тальков «Россия».

По четвертому вопросу («*Что Вы почувствовали после прочтения данного стихотворения?*») наиболее распространенным был вариант ответа: «Гордость за свой народ и свою страну». Также бы указаны варианты:

- приобщение к своей стране, к своему народу;
- обида за нашу несчастную страну.

По четвертому вопросу («*Что значит быть русским сегодня, на Ваш взгляд?*») самыми популярными были ответы:

- помнить о прошлом, не забывать о подвигах наших предков;
- знать историю своей страны;
- быть сильными духом и держаться вместе.

Также указаны варианты:

- быть русским – значит желать лучшего будущего для нашей страны и стремиться к нему;

- быть русским – это не значит кричать об этом на каждом углу;

- быть русским – бороться с той нашей угрюмостью и дремучестью, о которой пишет автор;

- быть русским – быть добрым, храбрым, готовым прийти на помощь, щедрым, любящим родину и близких.

Подведем итоги нашего социально-педагогического исследования. Конечно, оно носит предварительный характер и не может претендовать на исчерпывающее решение проблемы. Но, полагаем, нам удалось наметить некоторые подходы к ее выявлению. Во-первых, очевидно, что респонденты впервые приняли участие в подобном исследовании. Они впервые задумались над темой патриотизма в жизни общества. Во-вторых, в этом и заключается слабое место в политическом решении задач патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Никакая государственная задача не может быть решена без привлечения самих граждан, особенно молодежи. Полагаем, нас опрос можно считать коллективной рефлексией, призванной восстановить нарушенный консенсус в обществе относительно патриотизма и отношения к нему. В-третьих, ценностно-смысловое пространство патриотического дискурса предполагает коммуникативную демократию, где будут учтены аргументированные мнения студентов, преподавателей, опыт их читательского и морального развития. Как справедливо заметил И. А. Ильин, «извне идущее предписание может только помешать этому опыту или привести к злосчастной имитации» [8, с. 159]. В-четвертых, необходимо вспомнить плодотворную идею В. А. Сухомлинского – создать Хрестоматию гражданского воспитания, куда войдут тексты, ориентированные на различное читательское восприятие, уровень интеллектуального и эмоционального развития молодых россиян. В-пятых, полагаем, что ценностно-смысловые уровни восприятия патриотизма в дискурсивной практике россиян могут стать темой для плодотворного обсуждения и полемики в рамках дальнейших исследований направления: «язык – политика – культура».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Текст и дискурс : учебн. Пособие. М. : Флинта, 2012.
2. Ветрюк К. А. К вопросу об определении и типологии дискурса: паремический дискурс // Современная коммуникативистика. 2013. №1(2). С. 28-33.
3. Винокур Г. О. Пушкин и Россия // Г. О. Винокур. Полное собрание трудов: Статьи о Пушкине. М. : Лабиринт, 1999.
4. Волков Ю. Г., Поликарпов В. С. Человек : энциклопедический словарь. М. : Гардарики, 1999.
5. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Т. III. М. : Рус. яз., 1999.
6. Егоров П. А. Возвращаясь к Чаадаеву // Покров. 1999. №4. С. 73-78.
7. Егоров П. А. Эволюция феномена патриотизма в традициях зарубежной культуры // Вестник МГТЭИ. 2013. №3(15). С. 35-40.
8. Ильин И. А. О сущности правосознания // И. А. Ильин. Сочинения : в 2 т. Т. 1. М. : Медиум, 1993.

9. Карамзин Н. М. О любви к отечеству и народной гордости // Н. М. Карамзин. О древней и новой России. М. : Жизнь и мысль, 2002.
10. Левикова С. И. Большой словарь молодежного сленга. М. : Гранд-фаир, 2003.
11. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Толковый словарь языка Совдепии. СПб. : Фолио-Пресс, 1998.
12. Олег Вещий. Патриотическая поэзия. URL: samlib.ru.
13. Руднев В. Н. История отечественной литературы : учебн. пособие. М. : РОСНОУ, 2014.
14. Руднев В. Н. Панегирик забытому Герою (к 40-ЛЕТИЮ поэмы С. А. Васильева «Достоинство») // Вестник Рос. нового ун-та. 2013. №3. С. 193-198.
15. Сухомлинский В. А. Беседы о гражданственности // В. А. Сухомлинский. Методика воспитания коллектива. М. : Просвещение, 1981.
16. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. Т. III. М. : Русский язык, 2000.
17. Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения / под ред. Г. Н. Складаревского. СПб. : Фолио-Пресс, 1998.
18. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб. : Наука, 2006.
19. Чаадаев П. Я. Философические письма // Чаадаев П. Я. Философические письма. Статьи. Афоризмы. Письма. М. : Паблик на Литресе, 2006.
20. Штыптев Г. Мы – русские. URL: СТИХИ.РУ.
21. Элеонора Н. Место дискурса в жизни мастера. М. : Спутник+, 2013.
22. Энциклопедический словарь / под ред. Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. Т. 36. М. : Терра, 1992.
23. Энциклопедический словарь / под ред. Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. Т. 40. М. : Терра, 1992.

#### REFERENCES

1. Alefirenko N. F. Tekst i diskurs : uchebn. Posobie. M. : Flinta, 2012.
2. Vetryuk K. A. K voprosu ob opredelenii i tipologii diskursa: poremicheskiy diskurs // Sovremennaya kommunikativistika. 2013. №1(2). S. 28-33.
3. Vinokur G. O. Pushkin i Rossiya // G. O. Vinokur. Polnoe sobranie trudov: Stat'i o Pushkine. M. : Labirint, 1999.
4. Volkov Yu. G., Polikarpov V. S. Chelovek : entsiklopedicheskiy slovar'. M. : Gardarika, 1999.
5. Dal' V. I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka : v 4 t. T. III. M. : Rus. yaz., 1999.
6. Egorov P. A. Vozvrashchayas' k Chaadaevu // Pokrov. 1999. №4. S. 73-78.
7. Egorov P. A. Evolyutsiya fenomena patriotizma v traditsiyakh zarubezhnoy kul'tury // Vestnik MGGEI. 2013. №3(15). S. 35-40.
8. Il'in I. A. O sushchnosti pravosoznaniya // I. A. Il'in. Sochineniya : v 2 t. T. 1. M. : Medium, 1993.
9. Karamzin N. M. O lyubvi k otechestvu i narodnoy gordosti // N. M. Karamzin. O drevney i novoy Rossii. M. : Zhizn' i mysl', 2002.
10. Levikova S. I. Bol'shoy slovar' molodezhnogo slenga. M. : Grand-fair, 2003.
11. Mokienko V. M., Nikitina T. G. Tolkovyy slovar' yazyka Sovdepii. SPb. : Folio-Press, 1998.
12. Oleg Veshchiy. Patrioticheskaya poeziya. URL: samlib.ru.
13. Rudnev V. N. Istoriya otechestvennoy literatury : uchebn. posobie. M. : ROSNOU, 2014.
14. Rudnev V. N. Panegirik zabytomu Geroyu (k 40-LETIYu poemy S. A. Vasil'eva «Dostoinstvo») // Vestnik Ros. novogo un-ta. 2013. №3. S. 193-198.
15. Sukhomlinskiy V. A. Besedy o grazhdanstvennosti // V. A. Sukhomlinskiy. Metodika vospitaniya kollektiva. M. : Prosveshchenie, 1981.
16. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka / pod red. D. N. Ushakova. T. III. M. : Russkiy yazyk, 2000.
17. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka kontsa XX v. Yazykovye izmeneniya / pod red. G. N. Sklyarevskogo. SPb. : Folio-Press, 1998.
18. Khabermas Yu. Moral'noe soznanie i kommunikativnoe deystvie. SPb. : Nauka, 2006.
19. Chaadaev P. Ya. Filosoficheskie pis'ma // Chaadaev P. Ya. Filosoficheskie pis'ma. Stat'i. Aforizmy. Pis'ma. M. : Pablik na Litrese, 2006.
20. Shtyptev G. My – russkie. URL: STIKhI.RU.
21. Eleonora N. Mesto diskursa v zhizni мастера. M. : Sputnik+, 2013.
22. Entsiklopedicheskiy slovar' / pod red. F. A. Brokgauza i I. A. Efrona. T. 36. M. : Terra, 1992.
23. Entsiklopedicheskiy slovar' / pod red. F. A. Brokgauza i I. A. Efrona. T. 40. M. : Terra, 1992.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

**Суетин Павел Сергеевич,**

старший преподаватель, кафедра спортивных дисциплин, Институт физической культуры, Уральский Государственный педагогический Университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: suetin81@mail.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ  
ПЕДАГОГОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагог; педагогическая деятельность; профессионально-педагогическая направленность; физическая культура.

**АННОТАЦИЯ.** Одним из показателей высокого уровня профессионализма и личностного развития педагогов является профессионально-педагогическая направленность. Данная характеристика личности предполагает наличие у педагога по физической культуре (как и по любому другому предмету) интереса, любви к педагогической профессии, осознания трудностей и радостей учительской работы, потребности в педагогической деятельности, стремления овладеть основами педагогического мастерства. Анализ соответствующей литературы показывает, что в настоящее время не существует единого понимания, определения и общепринятой структуры педагогической направленности учителя. Но, несмотря на различные подходы, профессиональная направленность педагогов понимается как интегративное свойство личности, включающее эмоционально-ценностное отношение к педагогической деятельности, устойчивый интерес к ней, стремление к постоянному самосовершенствованию педагогических способностей и приобретению новых знаний с целью расширения педагогического и психологического кругозора в соответствии с тенденциями развития современной науки. Соответственно, под профессиональной направленностью педагога по физической культуре понимается комплексное образование, доминирующим компонентом которого является направленность на физкультурно-спортивную и педагогическую деятельность. В статье раскрываются сущность и структура профессионально-педагогической направленности как в общем, так и профессиональной направленности педагогов по физической культуре в частности.

**Suetin Pavel Sergeevich,**

Senior Lecturer, Department of Sport Disciplines, Institute of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL ORIENTATION OF TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION**

**KEYWORDS:** teacher; teaching activities; professional and pedagogical orientation; physical education.

**ABSTRACT.** One indicator of the high level of professional and personal development of teachers is professional-pedagogical orientation. This characteristics of personality presupposes that the teacher of physical education, as of any other subject, has interest and love for the teaching profession, understanding of the difficulties and joys of a teacher's work, the need for educational activities and the desire to master the basics of pedagogical skills. The analysis of the literature shows that there is currently no common understanding, definition and structure of teacher's pedagogical orientation. But in spite of different approaches, professional orientation of teachers is understood as an integrative quality of a person, including the emotional and value attitude to teaching, sustained interest in it, striving for continuous improvement of pedagogical skills and acquisition of new knowledge in order to enhance the pedagogical and psychological outlook in accordance with the trends in the development of modern science. Accordingly, under professional orientation of the teacher of physical education we understand complex education, the dominant component of which is focused on physical training, sports and teaching. The article reveals the essence and the structure of professional-pedagogical orientation in general and professional orientation of teachers of physical education in particular.

В современном обществе значимость педагогической профессии возрастает. Сфере образования необходимы высококвалифицированные специалисты, следовательно, качеству подготовки педагогических кадров уделяется повышенное внимание, в том числе и подготовке педагогов по физической культуре. Несмотря на существующую потребность общества в подготовке специалистов по физической культуре с высоким уровнем развития профессионально-педагогической направленности, этот аспект проблемы не нашел должного отражения в педагогической и психологической науках, что снижает качество про-

фессиональной подготовки будущих специалистов [1].

Сегодня образование является одним из важнейших аспектов развития, совершенствования и благополучия человека. В частности, система образования напрямую связана с процессом социальной и профессиональной адаптации молодежи. А. К. Маркова определяет профессиональную адаптацию как приспособление человека к новым для него условиям труда [11, с. 79]. Также, по мнению А. К. Марковой, профессиональное приспособление, адаптация предполагают овладение студентами ценностными ориентациями в рамках

данной профессии, осознание мотивов и целей в ней, сближение ориентиров личности студента и его профессиональной (учебной) группы, вхождение в ролевую структуру профессиональной группы. Профессиональная адаптация предполагает также приспособление, принятие для себя всех компонентов профессиональной деятельности: ее задач, предмета, способов, средств, результатов, условий в рамках данной профессии [11].

В отечественной науке распространен деятельностный подход к проблеме социальной адаптации, соответственно, деятельность составляет фундамент соотношений личности и окружающей среды. Специфической особенностью деятельности как особой формы связи живого организма с окружающей средой является сознательное активное преобразование окружающего мира. Основной формой человеческой деятельности, играющей главенствующую роль в формировании и развитии социально значимых качеств человека, является труд. В процессе трудовой деятельности человек, взаимодействуя со множеством других людей и внешней средой, формирует свое отношение к миру, окружающим людям, к самому себе.

Структура деятельности включает следующие компоненты:

- *мотивационный* – побуждающий к деятельности;
- *целевой* – результаты, на достижение которых направлена деятельность;
- *технологический* – средства, с помощью которых осуществляется деятельность.

Человек в процессе повседневной практической деятельности, как правило, формулирует для себя определенные цели и задачи, а также осмысленно предполагает пути достижения поставленных целей и способы решения соответствующих задач. Осознанно сформулированные цели и мотивированная деятельность характеризуют активность человека, оказывая мощное влияние на формирование и развитие психических процессов и свойств личности. Сознание личности, помимо отражения внешнего мира, также определяет поведенческие проявления человека в соответствии с его потребностями. Этим положением обусловлено наличие благоприятных условий для формирования устойчивой направленности личности, в том числе и профессиональной.

Понятие направленности личности в отечественной науке ввел С. Л. Рубинштейн, определявший ее через установки и тенденции, потребности, интересы и мотивы. По его мнению, проблема направленности – прежде всего вопрос о динамических

тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь определяясь ее целями и задачами.

Психологические словари определяют направленность личности как устойчивую (трансситуативную) устремленность, ориентированность мыслей, чувств, желаний, фантазий, поступков человека, которая является следствием доминирования определенных (главных, ведущих) мотиваций [3]. Принципиальных разногласий в трактовке термина «направленность» в психолого-педагогической литературе практически не встречается. При этом во всех приведенных определениях подчеркиваются такие свойства направленности личности, как избирательность и побудительная активность, то есть направленность рассматривается в качестве специфически ориентированного личностного побудителя деятельности, входящего в структуру личности. Формами проявления направленности являются потребности, мотивы, интересы, идеалы, убеждения и мировоззрение, причем потребности являются основой направленности [2]. Все структурные компоненты направленности личности – потребности, мотивы, интересы – тесно связаны между собой.

Однако устойчивость мотивации не означает того, что она является единственной. В связи с этим возникают сложности с определением факторов, формирующих направленность личности, и критериев, позволяющих отследить динамику данного процесса. Поэтому как изучение проблем личностной направленности в общем, так и профессиональной направленности в частности ведется во множестве смежных дисциплин: общая психология, социальная психология, профессиональная педагогика, психология труда и профессий, возрастная психология, педагогическая психология, конфликтология и т. д.

Динамику направленности в самом общем виде можно представить следующим образом: на базе различных элементарных потребностей у человека появляются влечения, осознанные влечения переходят в желания. Удовлетворение влечений, желаний связано с проявлением воли и эмоциональными процессами, при этом потребность сначала проявляется как эмоциональное состояние, затем это состояние, приобретая устойчивость, обобщается, осознается, становится мотивом деятельности. Одновременно потребности становятся формой проявления направленности. Удовлетворение гностических, в том числе и профессионально-познавательных потребностей ведет к активизации познавательной деятельности [4].

Профессиональная направленность личности, рассматриваемая как проявление общей направленности личности в труде, развивается в процессе профессионализации и существенно влияет на овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками. Направленность личности в профессиональной подготовке связана прежде всего с познавательной деятельностью и проявляется в интересах, установке, мотивации, потребностях, ценностных ориентациях, связанных с развитием профессионализма. В психологической и педагогической литературе проблемой общей и профессиональной направленности личности занимались такие ученые, как С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович, Н. Д. Левитов, В. Н. Мерлин, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов, Н. В. Кузьмина и др.

Педагогическая деятельность рассматривается как наука и искусство, что позволяет относить ее к творческому труду. Профессионально-педагогическая направленность выступала предметом исследования многих ученых. И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов указывают, что профессиональная направленность личности учителя включает интерес к педагогической профессии, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности. Фундаментом педагогической направленности выступает интерес к профессии учителя, выражающийся в стремлении овладеть педагогическими знаниями и умениями, определенными видами педагогической деятельности. Помимо этого, профессиональная педагогическая направленность невозможна без положительного эмоционального отношения и любви к детям.

Также помимо традиционных компонентов в профессиональной педагогической направленности можно выделить блок, отвечающий за творческую активность личности. Творческая направленность личности определяет продуктивный подход к деятельности и устремляет специалиста к реализации своего профессионального потенциала. Творческий компонент в структуре профессиональной направленности отвечает за стремление личности к новизне, к созданию какого-либо уникального продукта. Выделение данного компонента в структуре профессиональной направленности педагога требует уточнения. [10]

Сущность и структура профессионально-педагогической направленности характеризуется следующими определениями:

- эмоционально-ценностное отношение к педагогической профессии, предрасположенность к труду, воплощающему специфику данной профессии;

- профессионально значимое качество личности учителя или компонент педагогических способностей;

- рефлексивное управление развитием учащихся.

Исследования профессиональной направленности через предрасположенность личности к педагогической деятельности основываются на теории отношений [14]. Направленность представляется в виде системы активных отношений, определяющих соответствующую их содержанию структуру ценностей личности и побуждающих к их утверждению.

Всесторонность профессиональной направленности как системообразующего свойства личности подтверждается и в определении Н. В. Кузьминой, в котором профессиональная направленность раскрывается через проявление интереса к профессии и склонность заниматься ею [9]. Н. В. Кузьмина рассматривает профессионально-педагогическую направленность личности как систему педагогических умений, имеющую ряд внутренних взаимосвязанных компонентов:

- *гностический компонент* – подразумевает умение усваивать новые знания, систематизировать их в соответствии с педагогическими целями, анализировать педагогическую ситуацию, преимущества и недостатки в деятельности учащихся и своей собственной, а также умение формулировать педагогические задачи;

- *проективный компонент* – включает умения в области перспективного планирования содержания и способов собственной деятельности и деятельности учащихся на длительный срок;

- *конструктивный компонент* – состоит из умений в области композиции учебной информации, деятельности учащихся и собственной на предстоящем занятии;

- *организационный компонент* – подразумевает умения, связанные с организацией собственной деятельности и деятельности учащихся в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися;

- *коммуникативный компонент* – включает умения выстраивать взаимоотношения с учащимися, коллегами, администрацией.

В. А. Мижериков и П. И. Пидкасистый определяют понятие профессиональной направленности личности как совокупность устойчивых, не зависящих от сложившейся ситуации мотивов, ориентирующих поведение и деятельность личности. Направленность личности характеризуется ее интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека [18, с. 206].

Согласно концепции В. А. Слостенина, центральным звеном профессиональной направленности выступает иерархическая система устойчиво доминирующих мотивов личности в виде совокупности внутренних и внешних условий, вызывающих активность личности и определяющих ее направленность. Данная система включает следующие группы мотивов:

- *мотивы понимания предназначения профессии* – возникают и развиваются как форма и мера профессиональной направленности, приняты конечных целей обучения;

- *мотивы профессиональной деятельности* – выражают ранее сложившиеся потребности личности, актуализированные при взаимодействии с профессией (мотивы самораскрытия и самоутверждения, материальные потребности, особенности характера, привычек и т. п.);

- *мотивы профессионального общения* – отражают стремление человека утвердиться в профессиональной среде, гордость за коллектив, солидарность в деятельности, стремление к достижению цели;

- *проявления личности в профессии* – выражают особенности самосознания личности в условиях взаимодействия с профессиональной деятельностью (убежденность в собственной востребованности, в обладании творческим потенциалом, в том, что назначенный путь и есть «мое призвание»). [15, с. 60].

Указанная концепция позволяет сделать вывод о том, что на этапах формирования и развития профессиональной направленности у студентов приоритетную роль среди мотивов приобретает актуализация профессиональных интересов, выражающих позитивное отношение и эмоциональную привлекательность для личности конкретного вида трудовой деятельности. Профессиональные интересы – это динамический комплекс психических свойств и состояний, проявляющихся в избирательной эмоциональной, познавательной и волевой активности, направленной на предполагаемую профессию или выполняемую профессиональную деятельность. В процессе своего развития интерес постепенно превращается в склонность как проявление потребности в осуществлении деятельности [8].

И. С. Сергеев определяет педагогическую направленность как «интегральную характеристику труда учителя, в которой выражается стремление педагога к самореализации, к росту и развитию в сфере педагогической жизнедеятельности. В узком смысле это профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типиче-

ское своеобразие. В широком смысле – система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении» [16, с. 50].

По мнению Л. М. Митиной, педагогическая направленность – интегральная характеристика труда учителя, выражающая стремление педагога к самореализации, к росту и развитию в сфере педагогической жизнедеятельности. По мнению автора, основным психологическим условием развития педагогической направленности является осознание учителем ведущего мотива собственного поведения, деятельности, общения и необходимости его изменения. Мотивы самосовершенствования рассматриваются Л. М. Митиной в двух направлениях:

- *узкопрофессиональное совершенствование* – связанное с «сиюминутными» задачами профессиональной деятельности;

- *широкое совершенствование* – непосредственно не связанное с конкретными задачами и направленное на общее развитие личности [13].

Также Л. М. Митина выделяет три интегральные характеристики педагогического труда учителя: направленность, компетентность и эмоциональную гибкость. Иерархическую структуру педагогической направленности учителя автор представляет следующим образом:

- *направленность на ребенка (и других людей)* – забота, интерес, любовь, содействие развитию личности ученика и максимальной самоактуализации его индивидуальности;

- *направленность на себя* – потребность в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;

- *направленность на предметную сторону профессии учителя* – содержание учебного предмета [12, с. 41].

Э. Ф. Зеер в своих трудах характеризует профессиональную направленность как интегративное качество личности, которое определяет отношение человека к профессии и придает учебно-трудовой деятельности учащегося глубоко личностный смысл, повышая тем самым качество усвоения профессиональных знаний, умений, навыков. Уровень профессиональной направленности определяется характером и силой выраженности ее составляющих: системы ценностных ориентаций, психологической установки, профессиональных интересов, мотивов, отношения личности к профессии [5, с. 119].

Итак, анализ соответствующей литературы показал, что в настоящее время не су-

ществует единого понимания, определения и общепринятой структуры педагогической направленности учителя. Но, несмотря на различные подходы, *профессиональная направленность будущих педагогов понимается как интегративное свойство личности, включающее эмоционально-ценностное отношение к педагогической деятельности, устойчивый интерес к ней, стремление к постоянному самосовершенствованию педагогических способностей и приобретению новых знаний с целью расширения педагогического и психологического кругозора в соответствии с тенденциями развития современной науки.*

*Под профессиональной направленностью личности педагога по физической культуре понимается комплексное образование, доминирующим компонентом которого является направленность на физкультурно-спортивную и педагогическую деятельность.*

Профессионально-педагогическая направленность личности специалиста по физической культуре и спорту представляет собой отношение к профессиональной деятельности учителя физической культуры и тренера, ее содержанию, наличие познавательных склонностей и интересов, наличие потребностей и желаний проникнуть в сущность педагогических явлений и процессов, понимание целей и задач профессиональной деятельности, наличие педагогической

установки и профессионально-ценностных педагогических ориентаций [1].

Необходимо также отметить, что если, к примеру, успешный спортсмен займется тренерской деятельностью, то он совершенно не обязательно станет выдающимся тренером. Так как у спортсмена свои основы высочайшего профессионализма (трудолюбивость, одаренность, эмоционально-волевая устойчивость, дисциплинированность и т. д.), а у тренера – свои (эффективное планирование и осуществление учебно-тренировочного процесса подопечных, направленного на максимальное развитие соответствующих физических и психологических качеств, совершенствование технико-тактических элементов и т. д.). Профессия педагога по физической культуре также имеет свою специфику. В частности, организация учебно-воспитательного процесса, содействующего гармоничному развитию личности учеников и предполагающего всестороннее развитие физических качеств, оздоровление и закаливание, формирование жизненно важных двигательных навыков, пропаганду ЗОЖ и т. д. Следовательно, не каждый хороший тренер по отдельному виду спорта гарантированно успешно сможет работать преподавателем физической культуры в учебном заведении. И, соответственно, не всегда хороший преподаватель физической культуры сможет успешно работать тренером по отдельному виду спорта.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бегидова С. Н., Иоакимиди Ю. А., Сельмидис Л. Ф. Педагогическая установка в профессиональной подготовке специалиста по физической культуре и спорту: Детерминанты, процесс, условия. Майкоп : АГУ, 2007.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М. : Ин-т практ. психологии, 1995.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
4. Жернов В. И. Профессионально-педагогическая направленность личности студента: теория и практика ее формирования : дис. ... д-ра пед. наук. Магнитогорск, 1999.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 2003.
6. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М. : Академия, 2002.
7. Климов Е. А. Психология профессионала : избр. психол. тр. М. : Академия, 2004.
8. Кривошекова М. С. Дизайн внеучебных проектов студентов как условие развития профессиональной направленности будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2008.
9. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность и талант учителя. Л. : Знание, 1985.
10. Кунц Л. И. Профессиональная направленность и направленность личности // Сибирский педагогический журнал. 2013. №4. С. 137-140.
11. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.
12. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М. : Флинта : Моск. психол.-социал. ин-т, 1998.
13. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЕК, 2002.
14. Мясичев В. Н. Психология отношений : избр. психол. тр. М. : Моск. психол.- социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2003.
15. Педагогика высшего профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2004.
16. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособие. СПб. : Питер, 2004.
17. Сластенин В. А., Шутенко А. И. Профессиональное самосознание учителя // Magister. 1995. № 3. С. 52-58.
18. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Сфера, 2004.



## R E F E R E N C E S

1. Begidova S. N., Ioakimidi Yu. A., Sel'midis L. F. Pedagogicheskaya ustanovka v professional'noy podgotovke spetsialista po fizicheskoy kul'ture i sportu: Determinanty, protsess, usloviya. Maykop : AGU, 2007.
2. Bozhovich L. I. Problemy formirovaniya lichnosti. M. : In-t prakt. psikhologii, 1995.
3. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar' / pod red. B. G. Meshcheryakova, V. P. Zinchenko. SPb. : Praym-EVROZNAK, 2006.
4. Zhernov V. I. Professional'no-pedagogicheskaya napravlennost' lichnosti studenta: teoriya i praktika ee formirovaniya : dis. ... d-ra ped. nauk. Magnitogorsk, 1999.
5. Zeer E. F. Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya. M. : Mosk. psikhol.-sotsial. in-t, 2003.
6. Isaev I. F. Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya. M. : Akademiya, 2002.
7. Klimov E. A. Psikhologiya professionala : izbr. psikhol. tr. M. : Akademiya, 2004.
8. Krivoshchekova M. S. Dizayn vneuchebnykh proektov studentov kak uslovie razvitiya professional'noy napravlenosti budushchikh pedagogov : dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2008.
9. Kuz'mina N. V. Sposobnosti, odarennost' i talant uchitelya. L. : Znanie, 1985.
10. Kunts L. I. Professional'naya napravlenost' i napravlenost' lichnosti // Sibirskiy pedago-gicheskij zhurnal. 2013. №4. S. 137-140.
11. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma. M., 1996.
12. Mitina L. M. Psikhologiya professional'nogo razvitiya uchitelya. M. : Flinta : Mosk. psikhol.-sotsial. in-t, 1998.
13. Mitina L. M. Psikhologiya razvitiya konkurentosposobnoy lichnosti. M. : Mosk. psikhol.-sotsial. in-t ; Voronezh : MODEK, 2002.
14. Myasishchev V. N. Psikhologiya otnosheniy : izbr. psikhol. tr. M. : Mosk. psikhol.-sotsial. in-t ; Voronezh : MODEK, 2003.
15. Pedagogika vysshego professional'nogo obrazovaniya / pod red. V. A. Slastenina. M. : Akademiya, 2004.
16. Sergeev I. S. Osnovy pedagogicheskoy deyatel'nosti: ucheb. posobie. SPb. : Piter, 2004.
17. Slastenin V. A., Shutenko A. I. Professional'noe samosoznanie uchitelya // Magister. 1995. № 3. S. 52-58.
18. Slovar'-spravochnik po pedagogike / avt.-sost. V. A. Mizherikov ; pod red. P. I. Pidkassitogo. M. : Sfera, 2004.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент А. Е. Терентьев.

**Эктвов Алексей Владимирович,**

аспирант, ассистент, кафедра теории и методики профессионального образования, Тульский Государственный Университет; 300012, г. Тула, пр-т Ленина, д. 92; e-mail: a.ectov@yandex.ru

**О ВОЗМОЖНОСТИ СУЩЕСТВОВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКОЙ КЛИНИКИ  
В УСЛОВИЯХ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** юридическое образование; юридические клиники; дистанционное обучение; профессионализм.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается процесс модернизации дистанционного юридического образования в современной России, ставящий акцент на развитие практической подготовки будущих юристов, в которой большую роль играет клиническое обучение. Определяются преимущества дистанционной формы обучения как для учащегося, так и для образовательного учреждения. Утверждается, что практическая, прикладная направленность содержания подготовки будущего юриста всегда связана в первую очередь с требованиями работодателей. Сформулированы педагогические принципы, реализация которых обеспечивает максимальную эффективность практико-ориентированной направленности подготовки будущего юриста в вузе и, соответственно, формирования профессиональных компетенций на требуемом уровне сформированности. Приводится исторический обзор развития клинического образования в зарубежных странах и России. Рассматриваются понятие клинического юридического образования и два основных подхода к пониманию термина «юридическая клиника». Определяется значение юридической клиники как организационной структуры и специальной учебной программы; исследуются направления деятельности такой клиники, анализируется роль юридической клиники в вузе, определяется ее значение для студентов, преподавателей, клиентов. Раскрываются содержание и программа клинического юридического обучения. Формируются рамки дистанционной клинической программы, включающие общие и специальные учебные курсы. В заключении акцентируется внимание на недостатках дистанционных юридических клиник и путях их преодоления. Особое внимание уделяется вопросу итогового результата прохождения дистанционного клинического обучения студентами.

**Ektov Alexey Vladimirovich,**

Post-graduate Student, Assistant Lecturer of the Department of Theory and Methods of Professional Education, Tula State University, 300012, Tula, Lenina, 92.; e-mail: a.ectov@yandex.ru.

**ON THE POSSIBILITY OF EXISTENCE OF A LEGAL CLINIC  
IN A PRACTICE-ORIENTED DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION**

**KEYWORDS:** legal education; legal clinics; distance learning; professionalism.

**ABSTRACT.** The article deals with the process of modernization of distance legal education in modern Russia, which places the emphasis on the development of practical training of future lawyers, in which clinical training plays an important role. The benefits of distance learning for both the student and the educational institutions are described. It is alleged that the practical, applied focus of training of the future lawyer is always connected with the requirements of employers. Pedagogical principles, the implementation of which ensures maximum efficiency of a practice-oriented focus of training of future lawyers in higher school and, consequently, the formation of professional competencies at the required level, are formulated. A historical overview of the development of clinical education in foreign countries and Russia is provided. The concept of clinical legal education is defined; two main approaches to the understanding of the term "legal clinic" are given. The author defines the value of the legal clinic as an organizational structure and a special training program; he analyzes the areas of its activity, studies the role of a legal clinic at the university determined by its value for students, teachers and customers. The article reveals the content and program of clinical legal education. The frameworks of distance clinical programs that include general and specific courses are identified. In conclusion, attention is focused on the disadvantages of legal clinics and ways to avoid them. Particular attention is paid to the final result of distance clinical training of students.

Одной из серьезных проблем юридического образования является недостаточная подготовка выпускников к самостоятельной практической деятельности. Это обусловлено, прежде всего, традициями академического образования, неразвитостью практико-ориентированных методов обучения. Кроме того, на сегодняшний день среди преподавателей отсутствует единство в понимании того, в чем должно

закключаться обучение студентов практической деятельности, а также каким образом это должно осуществляться.

На этом фоне развитие компьютерных технологий открыло возможности формирования новых форм и способов обучения, в числе которых и дистанционное обучение (ДО). ДО имеет безусловные плюсы, способствующие его все более широкому распространению: доступность и экономичность

(возможность обучаться по любой программе в любом регионе страны без отрыва от производства и при отсутствии затрат на поездки), индивидуальный темп обучения, высокая технологичность (при которой в образовательный процесс включены новые достижения в сфере телекоммуникационных и информационных технологий). Причем дистанционное обучение имеет преимущества не только для обучающегося, но и для образовательного учреждения: значительное снижение затрат на проведение обучения, возможность одновременного обучения для большого количества человек, не зависящая от размеров учебной аудитории).

При построении практико-ориентированной и личностно актуализированной системы преподавания правовых дисциплин в рамках дистанционного обучения в вузе мы выделяем следующие общие принципы построения данной методики:

1) индивидуализация обучения как учет индивидуального социального опыта студентов, личных жизненных ориентиров и ближайших жизненных планов и потребностей;

2) связь с жизнью, ориентир при отборе содержания учебного правового материала на наиболее типичные конфликтные ситуации в обществе;

3) практическая направленность и самостоятельность, то есть формирование у студентов-юристов умения самостоятельно применять правовые знания для осмысления реальной действительности и определения путей решения жизненных проблем, проектировать варианты своего правового поведения;

4) связь теоретических и практико-ориентированных знаний как условие осмысления сущности и значения правовых знаний, формирование позитивных ценностных ориентаций студентов (аксиологический компонент правового образования);

5) гуманность как постоянная забота о подготовке студентов к защите своих прав;

6) педагогический оптимизм – вера педагога в возможности с помощью правового, в том числе и дистанционного, обучения сделать процесс адаптации студентов к окружающей жизни более успешным.

Таким образом, вышеизложенные принципы должны выступать ориентирами при структурировании модели преподавания правовых дисциплин студентам, выборе форм и методов проведения занятий.

Однако в современных условиях по-прежнему актуальной проблемой отечественного юридического образования является недостаточная подготовка студентов бакалавриата и магистратуры к практической деятельности, обусловленная прежде всего

разрывом между академическим образованием и запросами трудовой практики.

Решение общепризнанной проблемы отсутствия у большинства выпускников юридических вузов элементарных умений и навыков, необходимых для начала практической деятельности, требует комплексного подхода, предусматривающего одновременное формирование методических, материально-технических ресурсов и педагогических кадров, позволяющих целенаправленно и последовательно решать обозначенную проблему. Эффективность такой деятельности зависит от правильной постановки задач и использования педагогических средств, позволяющих их решить. Способом решения проблемы подготовки бакалавров и магистров по специальности «Юриспруденция», обладающих к моменту присвоения квалификации о высшем образовании знаниями, умениями, навыками, а также профессионально значимыми личностными качествами, соответствующими запросам работодателей и общества в целом, является обучение студентов в юридической клинике [7].

Для лучшего понимания сущности юридической клиники обратимся к истории развития клинического образования в мире. Существование идеи юридической клиники в США следует связать с развитием метода «case study» в Гарварде. Метод заключался в том, что студенты не изучают отвлеченные теоретические правовые конструкции, а разбирают решения высших судов и обсуждают причины принятия именно такого решения, вопросы квалификации деяний, наличия или отсутствия каких-либо юридических фактов. Деятельность американских юридических клиник была направлена прежде всего на получение практических навыков юриста, также важным был социальный аспект – помощь малоимущим гражданам. Чуть позже часы работы в таких клиниках стали засчитываться как академические и увеличилось количество предметов, развивающих практические навыки, например, юридическое письмо и адвокатская деятельность. Именно в 60-х гг. начала формироваться та система клинического юридического образования США, которая так широко известна сейчас [4].

В Англии юридических клиник началось с 1970-х гг. Поводом для этого были развитие интереса к данному явлению в США, с одной стороны, и повышенное внимание студентов к вопросу социальной справедливости – с другой. На базе крупнейших университетов были созданы юридические клиники. Некоторые из них помогали только своим студентам, некоторые оказывали полноценную помощь населе-

нию по широкому кругу вопросов. Как и в США, клиники здесь носили добровольный характер и никак не поощрялись [4].

Первая юридическая клиника Германии возникла в университете Ганновера. По каждому конкретному делу работа студента выполняется в два этапа. На первом этапе два студента-юриста встречаются с клиентом и выясняют у него все фактические обстоятельства дела. На втором этапе (через 1-2 недели) студенты-юристы, проработав вопрос и проконсультировавшись с адвокатами, встречаются с клиентом и дают ответ на интересующий его вопрос, составляют необходимые документы, предоставляют рекомендации. Более того, работа в клинике университета Ганновера позволяет клиницистам не изучать определенные академические предметы, т. е. клиника интегрирована в образовательный процесс юридического факультета, что также очень важно [5].

Для современного российского юридического образования юридические клиники являются относительно новым явлением. Идею о необходимости приближения традиционно теоретического юридического образования к практическим нуждам высказал еще в середине XIX в. профессор Казанского университета Д. И. Мейер, писавший в 1855 г.: «Звание юриста, как и звание врача практического, и потому как практическое приготовление учащихся к врачебной науке происходит в школе, точно так же практическое приготовление юриста должно совершаться там же». Таким образом, в Казанском университете с конца 1830-х гг. студентов начали учить составлять деловые бумаги. С 1846 г. в учебный план были включены практические занятия, на которых слушатели разбирали гражданские и уголовные дела [3, с. 61].

Принцип действия первых юридических клиник, возникших на базе Казанского университета, был следующим. Малоимущие люди, нуждающиеся в советах и помощи по касающимся их делам, обращались к заведующему практикой. Затем эти люди излагали суть своей проблемы перед учениками заведующего практикой. После этого происходило совместное обсуждение проблемы, результатом которого могло быть одобренное заведующим указание либо безвозмездно составленный документ. Если такие граждане обращались неоднократно, то они закреплялись за определенным практикантом [3, с. 62].

Развитие юридического клинического образования на протяжении прошлого столетия привело к постепенному включению обучения студентов в образовательные стандарты стран, открытию множества новых юридических клиник (в том числе спе-

циализированных), проведению различных международных конференций и форумов, посвященных данной теме, а также созданию международных фондов по поддержке и развитию такого образования [6]. Т. е. юридическое клиническое движение прошло в своем развитии путь от полного отсутствия официального юридического признания до нормативного оформления и закрепления и иных фактов, свидетельствующих о признании важности юридического клинического движения на современном этапе в Российской Федерации.

Как мы видим, клиническое юридическое образование – это явление, первоначально возникшее из-за проблемы разрыва теории и практики. В деятельности если не всех, то, по меньшей мере, большинства юридических клиник тесно переплетены два аспекта – образовательный и социальный. В научной литературе отмечается, что образовательная функция юридических клиник ориентирована вовнутрь, на самих студентов-клиницистов. Социальная функция, напротив, направлена вовне, на лиц, не являющихся субъектами образовательного процесса [10, с. 82].

Сегодня можно выделить два основных подхода к пониманию термина «юридическая клиника».

Во-первых, под юридической клиникой понимается структурное подразделение образовательной организации (самостоятельное юридическое лицо, созданное образовательной организацией), выступающее в качестве учебной площадки (лаборатории), на которой реализуются практико-ориентированные программы обучения навыкам профессиональной деятельности, прежде всего посредством привлечения студентов к оказанию бесплатной юридической помощи социально незащищенным категориям граждан [11, с. 19].

Во-вторых, юридической клиникой или юридическим клиническим (практическим) обучением именуют совокупность методов практического обучения студентов под руководством и во взаимодействии с преподавателями-практиками навыкам и умениям, необходимым для будущей самостоятельной профессиональной деятельности в качестве юриста [11, с. 20].

По мнению М. А. Латушкина, юридические клиники, создаваемые как структурные подразделения вузов, при надлежащей организационно-технической, материально-финансовой и учебно-методической поддержке могут стать «инкубаторами», где возможно создание условий для формирования у студентов всех необходимых общекультурных и профессиональных компетенций [9, с. 47]. Вне всяких сомнений, ос-

новая задача юридической клиники – повышение образовательного уровня студентов путем приобретения ими практических профессиональных юридических навыков (обучение навыкам ведения интервью, консультирования, переговоров, составлении заявлений, жалоб, ходатайств и т. д.).

Однако в этом состоит лишь часть образовательного аспекта деятельности клиники. Не менее важно то, что работа в клинике, безусловно, создает у студентов представление о том, что значит быть юристом в конкретном обществе. Другими словами, юридическая клиника является формой передачи не только профессиональных знаний и навыков, но и правовых ценностей и идеалов. Клиника, как отмечается специалистами, должна становиться социально значимым и серьезным испытанием для каждого студента, желающего действительно получить качественные знания в области юриспруденции [13].

Российская практика использования дистанционных технологий при организации работы студенческих юридических клиник включает прием вопросов посредством интернет-приемных, консультирование через скайп, по телефону, с использованием возможностей электронной почты или специально созданных сайтов, а также с применением иных дистанционных технологий.

Наиболее распространенной формой оказания правовых услуг юридическими клиниками вузов является непосредственное консультирование в письменной и устной форме лиц, обратившихся в такие структурные подразделения в часы приема. Но в условиях социально-экономического кризиса, когда не все граждане в силу финансовых (отсутствие денежных средств на проезд), физиологических (инвалиды, пенсионеры) и иных жизненных возможностей (занятость на работе, удаленность от городского, краевого центров) могут прийти на прием в клинику, актуальным является вопрос о развитии системы интернет-консультирования. Так, в Японии информационные службы японского центра правовой поддержки помимо оказания юридической помощи в виде консультации людям, обратившимся в офис, вправе предоставлять правовую информацию в свободном доступе по телефону и в сети Интернет [1, с. 49].

При этом онлайн-консультирование эффективно в том случае, когда вопрос конкретен, не требует уточнения каких-либо дополнительных обстоятельств и необходимо лишь только в этой ситуации поработать с соответствующими нормативно-правовыми актами. В случае же, если вопрос не точен, требует какой-либо дополнительной информации, можно попросить клиента

также через Интернет уточнить свою просьбу (в том числе и в режиме on-line) или прийти (если это возможно) на консультацию лично. В случае направления обращения посредством Интернета может быть предоставлен адрес электронной почты, если ответ должен быть направлен в форме электронного документа. Гражданин вправе приложить к такому обращению необходимые документы и материалы в электронной форме.

Необходимо поддержать точку зрения о том, что государству следует принимать меры по разработке информационно-поисковых экспертных систем, позволяющих пользователю в диалоговой форме получать необходимую ему правовую информацию [15, с. 8].

Уже сегодня на сайтах юридических факультетов, при которых функционируют юридические клиники, представляется возможным создание специального раздела с интеграцией платформы MOODLE, который содержал бы специальные онлайн-курсы, отдельные мультимедийные тематические материалы и пр., разработанные в соответствии с темами проводимых занятий. Помимо использования платформы MOODLE непосредственно для осуществления деятельности в сфере правового просвещения, она могла бы быть успешно использована и во внутренней деятельности самой клиники [14, с. 16].

Однако деятельность клиник сопряжена с рядом проблем различного характера. Так, в науке высказываются опасения по поводу обеспечения надлежащего уровня квалифицированности оказываемой помощи [2, с. 2]. И это, безусловно, является проблемой, но лишь потому, что нуждающиеся в услугах юристов граждане не всегда относятся с доверием к студентам.

Сама же проблема видится несколько надуманной ввиду предпринятых законодателем мер:

- состав оказываемых услуг усечен до дачи консультаций и составления документов;
- помощь оказывается под контролем лиц, имеющих высшее юридическое образование, и под их ответственность (обычно в этом качестве выступают преподаватели вузов, имеющие реальную юридическую практику) [12].

Т. е. для повышения качества оказываемой юридической помощи особо пристальное внимание стоит уделять и подготовке профессорско-преподавательского состава, работающего в юридической клинике, т. к. здесь работа строится на принципах, отличающихся от «стандартных занятий», методах взаимодействия преподавателя – студента (от субординационного к коорди-

национному сотрудничеству). Кроме требований относительно квалификации, стажа работы, высоких личностных качеств преподавателей необходимо учитывать связь с практической составляющей, а также владение активными методами обучения. Для повышения качества работы преподавателей клиники необходимо предусмотреть обязательные курсы по работе в юридической клинике, расширить возможности прохождения курсов повышения квалификации по направлению «Юридическая клиника», а также их распространенность и заинтересованность вузов в подготовке кадров по данному направлению.

При подготовке к занятиям и в процессе их проведения у студента укрепляется уважение к праву, закону, формируется ценностно-правовая ориентация. Помощь в решении серьезных проблем общества, таких как низкий уровень правовой культуры и правовой нигилизм, не столько развивает в студентах навыки работы с аудиторией и

основы преподавания, сколько дает возможность осознать свою роль в осуществлении защиты прав человека, упрочить позитивное отношение к правовым ценностям и реалиям.

Внимание следует уделить и вопросу итогового результата прохождения дистанционного клинического обучения. Ведь кроме полученных навыков по оказанию бесплатной юридической помощи и достигнутому социальному эффекту студент должен обязательно иметь итоговый документ об обучении в юридической клинике (например, сертификат), а также (при наличии в вариативной части изучаемых в вузе дисциплин дисциплины «Юридическое клиническое обучение») и запись в дипломе. Особо необходимо подчеркивать для работодателя достижения студента, его подготовленность к практической работе, его активную гражданскую позицию и заинтересованность участия в социальных проектах региона и страны в целом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Боровик И. Е. Оказание бесплатной правовой помощи в Японии в соответствии с Законом о восторонней юридической поддержке (сравнительный анализ с законодательством России) // Адвокат. 2010. № 11. С. 47-61.
2. Дзугаев Б. Кто будет платить за бесплатную помощь? // ЭЖ-Юрист. 2011. № 50. С. 2.
3. Дудырев Ф. Ф., Малков В. П. Юридические клиники в России: возвращение через 150 лет // Правозащитник Урала. 2002. № 5-6. С. 61-63
4. Зарубежный опыт оказания бесплатной юридической помощи в рамках юридических клиник. Ч. I / Александрова Е. Ю., Блинов О. И. М. : КСП МГИМО, 2011. URL: <http://ksp.mgimo.ru/research/rs01.html>.
5. Зарубежный опыт оказания бесплатной юридической помощи в рамках юридических клиник. Ч. II / Александрова Е. Ю., Блинов О. И. М. : КСП МГИМО, 2011. URL: <http://ksp.mgimo.ru/research/rs02.html>.
6. Клиническое юридическое образование в вопросах и ответах Клиническое юридическое образование. URL: <http://www.lawclinic.ru/article.phtml?id=1#1>.
7. Концепция программы развития юридического клинического образования и юридических клиник в РФ. URL: [http://www.lawacademy.ru/docs/nid/Konf\\_koncept\\_2014.pdf](http://www.lawacademy.ru/docs/nid/Konf_koncept_2014.pdf).
8. Кулакова В. Ю., Маркова Т. Ю., Самсонова М. В. Юридические клиники в России: состояние и перспективы развития // Юридическое образование и наука. 2014. № 2. С. 8-11.
9. Латушкин, М. А. Формирование профессиональной компетентности юриста в юридической клинике вуза // Право и образование. 2011. № 1. С. 43-47.
10. Мурзина А. В. Влияние работы в юридической клинике на качество знаний студентов в педагогическом вузе // Клиническое юридическое образование : мат-лы семинара для преподавателей. СПб., 14-18 дек. 2000 г. СПб., 2000. С. 82.
11. Профессиональные навыки юриста : учеб. пособие для академического бакалавриата / под ред. Т. Ю. Марковой, М. В. Самсоновой. М. : Юрайт, 2016.
12. Ст. 23 Федерального закона «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» от 21.11.2011 № 324-ФЗ // Российская газета. 2011. № 263. 23 нояб.
13. Трофимов М. Юридическая клиника: история и развитие термина. URL: <http://www.law.edu.ru/doc/document.asp?docID=1129111>.
14. Худойкина Т. В., Евтева С. Г. Бесплатная квалифицированная юридическая помощь в России: теоретические и практические проблемы // Журн. Сибир. фед. ун-та. Сер. Гум. науки. 2013. Т. 6. № 14. С. 11-17.
15. Червяковский А. В. Печатное и электронное официальное опубликование нормативных правовых актов // Современное право. 2011. № 3. С. 8-11.

#### REFERENCES

1. Borovik I. E. Okazanie besplatnoy pravovoy pomoshchi v Yaponii v sootvetstvi s Zakonom o vsesto-ronney yuridicheskoy podderzhke (sravnitel'nyy analiz s zakonodatel'stvom Rossii) // Advokat. 2010. № 11. S. 47-61.
2. Dzugaev B. Kto budet platit' za besplatnyuyu pomoshch'? // EZh-Yurist. 2011. № 50. S. 2.
3. Dudyrev F. F., Malkov V. P. Yuridicheskie kliniki v Rossii: vozvrashchenie cherez 150 let // Pravozashchitnik Urala. 2002. № 5-6. S. 61-63
4. Zarubezhnyy opyt okazaniya besplatnoy yuridicheskoy pomoshchi v ramkakh yuridicheskikh klinik. Ch. I / Aleksandrova E. Yu., Blinov O. I. M. : KSP MGIMO, 2011. URL: <http://ksp.mgimo.ru/research/rs01.html>.
5. Zarubezhnyy opyt okazaniya besplatnoy yuridicheskoy pomoshchi v ramkakh yuridicheskikh klinik. Ch. II / Aleksandrova E. Yu., Blinov O. I. M. : KSP MGIMO, 2011. URL: <http://ksp.mgimo.ru/research/rs02.html>.

6. Klinicheskoe yuridicheskoe obrazovanie v voprosakh i otvetakh Klinicheskoe yuridicheskoe obrazovanie. URL: <http://www.lawclinic.ru/article.phtml?id=1#1>.
7. Kontsepsiya programmy razvitiya yuridicheskogo klinicheskogo obrazovaniya i yuridicheskikh klinik v RF. URL: [http://www.lawacademy.ru/docs/nid/Konf\\_koncept\\_2014.pdf](http://www.lawacademy.ru/docs/nid/Konf_koncept_2014.pdf).
8. Kulakova V. Yu., Markova T. Yu., Samsonova M. V. Yuridicheskie kliniki v Rossii: sostoyanie i perspektivy razvitiya // Yuridicheskoe obrazovanie i nauka. 2014. № 2. S. 8-11.
9. Latushkin, M. A. Formirovanie professional'noy kompetentnosti yurista v yuridicheskoy klinike vuza // Pravo i obrazovanie. 2011. № 1. S. 43-47.
10. Murzina A. V. Vliyaniye raboty v yuridicheskoy klinike na kachestvo znaniy studentov v pedagogicheskom vuze // Klinicheskoe yuridicheskoe obrazovanie : mat-ly seminarov dlya prepodavateley. SPb., 14-18 dek. 2000 g. SPb., 2000. S. 82.
11. Professional'nye navyki yurista : ucheb. posobie dlya akademicheskogo bakalavriata / pod red. T. Yu. Markovoy, M. V. Samsonovoy. M. : Yurayt, 2016.
12. St. 23 Federal'nogo zakona «O besplatnoy yuridicheskoy pomoshchi v Rossiyskoy Federatsii» ot 21.11.2011 № 324-FZ // Rossiyskaya gazeta. 2011. № 263. 23 noyab.
13. Trofimov M. Yuridicheskaya klinika: istoriya i razvitie termina. URL: <http://www.law.edu.ru/doc/document.asp?docID=1129111>.
14. Khudoykina T. V., Evteeva S. G. Besplatnaya kvalifitsirovannaya yuridicheskaya pomoshch' v Rossii: teoreticheskie i prakticheskie problemy // Zhurn. Sibir. fed. un-ta. Ser. Gum. nauki. 2013. T. 6. № 14. S. 11-17.
15. Chervyakovskiy A. V. Pechatnoe i elektronnoe ofitsial'noe opublikovanie normativnykh pravovykh aktov // Sovremennoe pravo. 2011. № 3. S. 8-11.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. О. В. Заславская.

УДК 376.1:376.37-053«465.00/07»  
ББК 4450.91+4414.715

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

## **Ахмерова Нурия Минияровна,**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра технологий социальной работы, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: kafedrasr@uspu.ru

## **Зиятдинова Фарида Нурлыевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра экономической теории и социологии, Башкирский государственный аграрный университет; 450001, г. Уфа, ул. 50-летия Октября, д. 34; e-mail: ziat\_fn@mail.ru

## **Мухамадеев Ильгиз Гарданов,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра экономической теории и социологии, Башкирский государственный аграрный университет; 450001, г. Уфа, ул. 50-летия Октября, д. 34; e-mail: ilgiz-gar@mail.ru.

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессионально-педагогические качества; философия образования; инклюзивное образование; педагогический трактат; педагогическая доброта; профессия воспитателя.

**АННОТАЦИЯ.** В статье авторами рассматриваются проблемы внедрения инклюзивного образования в дошкольное образовательное учреждение и структурно-динамический подход как профессионально-личностные качества воспитателя дошкольного образовательного учреждения в условиях инклюзивного образования. Новизна статьи в том, что внедрение инклюзивного образования в дошкольное образовательное учреждение неизбежно столкнется не только с трудностями организации образовательной среды, но и прежде всего с проблемами готовности всех субъектов образовательного процесса в целом принять новые принципы образования и воспитателей. Для решения выявленных проблем предлагаются рекомендации по оптимизации практической деятельности воспитателей в условиях инклюзивного образования. Оптимизация практической деятельности в условиях инклюзивного образования напрямую будет связана с изменением структуры профессионально-педагогических качеств воспитателей данного учреждения, где будут доминировать не столько профессиональные, сколько педагогические (социально-ценностные) качества: эмоциональная культура, культура общения, педагогический такт, педагогическая доброта и др.

## **Akhmetova Nuriya Miniyarovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Social Work Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

## **Ziatdinova Farida Nurlyevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Economic Theory and Sociology, Bashkir State Agricultural University, Ufa

## **Mukhamadeev Il'giz Gardanov,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Economic Theory and Sociology, Bashkir State Agricultural University, Ufa

### **PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL QUALITIES OF KINDERGARTEN TEACHER: STRUCTURAL AND DYNAMIC APPROACH**

**KEYWORDS:** professional and pedagogical quality, educational philosophy, inclusive education, pedagogical treatise, teaching kindness, the profession of the educator.

**ABSTRACT.** In this article the authors discuss the professional and personal qualities in the structure of professional-pedagogical qualities of the teacher of preschool educational institution in the conditions of inclusive education. The novelty of the article is that the implementation of inclusive education in preschool educational institution will inevitably face not only the difficulties of organizing the educational environment, but primarily with the issues of preparedness of all subjects of educational process as a whole to adopt the new principles of education and of educators in particular. While this article specifically addresses the elements of this problem, to solve the problems mentioned above, the authors provide recommendations for optimization of practical activity of educators in the conditions of inclusive education. Optimization of practical activity in inclusive education is connected with the changes of the structure of professional and pedagogical qualities of the kindergarten teachers; the main role should be given to pedagogical (social)skills: emotional culture, communication skills, pedagogical tact, pedagogical kindness etc.

**В** условиях модернизации образования одним из основных направлений является обеспечение равных возможностей получения полноценного образова-

ния начиная с дошкольного образовательного учреждения и заканчивая высшей школой детьми с ограниченными возможностями здоровья. Из этого следует, что та-



кие дети должны быть обеспечены специальными условиями в системе образования для воспитания и обучения.

Еще в 2010 году в рамках ФГОС появились новые направления в связи с новыми запросами и новыми требованиями общества: «Доступная среда», «Инклюзивное образование», «Общество для всех», «Школа для всех», «Образование для всех» и т. д. Приказ от 18 января 2010 г. № 49, зарегистрирован в Министерстве РФ 25 февраля 2010 г. № 16499, а также Статья 24 Конвенции ООН о правах инвалидов (ратифицирована в мае 2012 г.) обязывают государства обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и устанавливают строгие рамки выстраивания условий для детей с ОВЗ в детских садах, школах, вузах. Все эти направления имеют общее и специфическое: глубокое погружение ребенка (ученика, студента) в адаптированную образовательную среду или образовательное пространство и трудности, которые испытывают воспитатели дошкольных учреждений, учителя общеобразовательных школ, преподаватели высших школ в связи с появлением детей, школьников, студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Эти дети требуют различных дополнительных поддерживающих услуг – медицинских, психологических, педагогических, юридических, культурно-досуговых и т. д.

Однако сегодня анализ исследований позволяет выделить ряд проблем, которые приобрели особую актуальность. Это в первую очередь профессионально-педагогическое мастерство или профессионально-педагогические качества педагогов. Понятие «профессионально-педагогические качества», широко употребляемое в практике, не имеет однозначного определения в категориальном аппарате педагогики и других гуманитарных областях. В этом социокультурном и педагогическом проблемном поле имеются различные взгляды, подходы, трактовки, эволюционировавшие на протяжении нескольких веков отечественного образования и не только не утратившие своей актуальности, но и, как подтверждает М. Н. Дудина, востребованные новой образовательной парадигмой. Рассматривая профессионально-педагогические качества воспитателя как определенную совокупность черт и свойств, обеспечивающих высокую эффективность организации педагогической деятельности, мы, тем не менее, осознаем, что теоретически и, тем более, практически педагогический процесс протекает вне этого понятия и в то же время кажется аксиоматичным его наличие [1].

Акценты в структуре профессионально-педагогических качеств воспитателя сме-

щаются в зависимости от кардинальных преобразований, происходящих в обществе и образовании. Глубокие политические и социально-экономические преобразования сейчас происходят в России. В этой ситуации принципиально важно, чтобы в отечественной концепции модернизации наряду с другими доминировали положения, отражающие гуманистическую, демократическую, альтруистическую сущность образования, обеспечивающие поступательное и прогрессивное развитие общества и выход образования на новый виток развития – инклюзивное образование.

В сложившейся ситуации воспитатель (учитель, преподаватель) не только носитель научного знания. У учителя есть и свой жизненный опыт, свое представление об окружающем мире и свое видение образования. Чем глубже витавший (жизненный) опыт, тем выше вероятность того, что учитель скорее поймет потребность своих воспитанников, предупредит и успешно преодолеет возникающие трудности, ошибки. Опора на личный опыт делает воспитателя духовным наставником.

Настало время вспомнить еще об одном профессионально-педагогическом качестве воспитателя – об эмоциональной культуре. Она присуща или, точнее, должна быть присуща любому воспитателю, а тем более интеллигентному человеку. А воспитателю, реализовывающему инклюзивную практику, – в первую очередь.

Новая философия образования – философия равенства, лежащая в основе современного образовательного процесса, – предполагает наличие в структуре профессионально-педагогических качеств воспитателя (учителя, преподавателя вуза) важнейшей составляющей – культуры общения. С педагогических позиций под культурой общения подразумевается такая организация педагогического взаимодействия, при которой его участники испытывают состояние комфорта, каждому из них создаются условия для коммуникативной самореализации, успешно координируются совместные усилия для достижения заданных или ожидаемых результатов. Важно подчеркнуть, что одновременно идет и процесс когнитивного духовно-нравственного взаимообогащения.

Культура общения неразрывно связана с такой сложной и профессионально значимой категорией, как педагогический такт. Педагогический такт – это чувство меры в поведении и действиях воспитателя (учителя, преподавателя вуза), включающее высокую гуманность, уважение достоинства воспитанника, справедливость, выдержку и самообладание в отношениях с воспитан-

никами, родителями, коллегами по работе [13]. Педагогический такт – это не столько культура поведения, сколько воспитанное качество – способность соблюдать меру во всем.

В образовании новая философия – философия равенства – неразрывно связана с понятием «педагогическая доброта». Педагогическая доброта – это способность воспитателя осознанно строить свои отношения с воспитанниками, опираясь на оптимистическую перспективу их развития, на их лучшие качества, преследуя благородные цели и добываясь их достижения только благородными средствами – служить своему профессиональному долгу. Отсюда профессия воспитателя (учителя, преподавателя вуза) – это государственная миссия, предназначение которой – создание условий для развития личности как носителя активной, инициативной, ответственной, творческой позиции, самоопределения личности в культуре для служения своему гражданскому, профессиональному и семейному долгу, своему призванию [2].

Однако с позиции инклюзивного образования можно провести более четкую дифференциацию профессионально-педагогических качеств воспитателя, актуализирующую идеи гуманизма в отечественном образовании и воспитании. Так, переход образовательных учреждений на инклюзивную практику требует от воспитателей (учителей, преподавателей вуза) высокого уровня профессионально-педагогической компетентности, готовности к повышению профессионального мастерства, мобильности и активной жизненной позиции [15, с. 346-352].

Успех или неуспех деятельности воспитателя (учителя, преподавателя вуза), организующего образовательный процесс на принципах инклюзии, определяется его искусством строить взаимоотношения с воспитанниками. В этой связи воспитатель не столько носитель, то есть источник научного знания, не столько коммуникатор – преобразователь знания в образовательных целях, не столько транслятор знания, его передатчик, сколько создатель благоприятной психологической атмосферы, дающей возможности для самореализации личности независимо от индивидуальных особенностей [14, с. 7].

В психолого-педагогической литературе, освещающей проблему особой философии образования – философии равенства и терпимости, результатов и достижений, развития и социализации, – выделяются несколько педагогических позиций, социальных ролей, которые «проигрывает» воспитатель (учитель, преподаватель вуза):

1) апологет толерантности – активный сторонник философии включенного образования, защитник идей равенства, терпимости, принятия;

2) фасилитатор – активизирует положительные эмоции и чувства, проявляющиеся в нравственных поступках;

3) консультант, организатор взаимодействия – как внутригруппового, так и с окружающей средой;

4) эксперт – делает детальный анализ особенностей и результатов внутригруппового взаимодействия;

5) координатор непосредственный с открытой координацией – участвует в групповом взаимодействии в собственном статусе, направляет работу, организует отдельные этапы работы на основе сотрудничества, принятия собственных особенностей и особенностей других;

6) координатор со скрытой координацией – полноправный участник группового взаимодействия, не обнаруживающий свой статус, доминируют лидерские и профессиональные качества воспитателя;

7) руководитель – особенно в вопросах планирования группового взаимодействия [3].

В инклюзивном образовании воспитатель (учитель, преподаватель вуза) и воспитанник (ребенок, школьник, студент) выступают в акмеологическое взаимодействие (мудрое, зрелое), под которым с педагогических позиций подразумевают такую организацию педагогического взаимодействия, при которой его участники испытывают состояние комфорта, каждому из них создаются условия для коммуникативной самореализации, успешно координируются совместные усилия для достижения заданных или ожидаемых результатов. Важно подчеркнуть, что одновременно идет и процесс когнитивного духовно-нравственного взаимообогащения всех участников этого процесса независимо от их индивидуальных особенностей [22, с. 7].

Твердо опираясь на перечисленные позиции, хочется отметить, что труд воспитателя (учителя, преподавателя вуза) не ограничивается только ими, только профессиональными рамками. Деловые качества, как отмечает А. С. Белкин, неразрывно связаны с человеческими, личностными. Общая культура воспитателя (учителя, преподавателя вуза), идеологическая и социальная зрелость, мудрость, готовность к реализации инклюзивной практики – качества воспитателя образования нового времени – включенного образования, направленного на успешную социализацию личности воспитанника.

В науке существуют два основных подхода к определению готовности к деятельности.

Готовность как определенное психическое состояние человека, как умение мобилизовать себя психически и физически рассматривают представители функционального подхода (Н. Д. Левитов, А. Ц. Пуни, Д. Н. Узнадзе). Сущность второго подхода – личностного – заключается в том, что готовность представляется как проявление индивидуальных, профессиональных, человеческих, личностных качеств личности и их целостности, которые обусловлены эффективным характером деятельности с высокой результативностью. Авторы данного подхода – Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Крутецкий, В. Д. Шадриков и др. Ученые обращают внимание на единство психологической, теоретической и практической готовности.

Вопросам готовности к деятельности посвящен достаточно широкий круг исследований, в которых рассматриваются различные компоненты ее структуры.

М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович выделяют мотивационный, ориентационный, операционный, волевой и оценочный или рефлексивный компоненты. Их сформированность обеспечивает состояние готовности к решению задач (Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности).

Ф. Н. Зиятдинова выделяет мотивационный, ситуативный, проектировочный, операционный, оценочный, анализирующий и рефлексивный компоненты, обеспечивающие готовность к субъект-субъектным многоуровневым отношениям, сотрудничеству, активности, диалогичности, технологичности и т. д. всех членов образовательного процесса [12, с. 47]. Концепцией «Педагогика жизни» рассматриваются вопросы готовности к овладению учащимися поликультурными знаниями, опытом, нормами поведения на основе формирования гуманных качеств как у самих воспитателей (учителей, преподавателей), так и у дошкольника и младшего школьника в русле гуманистической педагогики и психологии, глубокого знания их врожденных свойств, динамических тенденций развития, способностей, потребностей, возможностей к саморазвитию, самоорганизации, самоактуализации и самореализации, представлений о том, как он сам воспринимает себя, как воспринимают его другие.

Поликультурное образование также рассматривается как готовность к процессу усвоения дошкольниками, учащимися, студентами родных, иностранных языков и знаний о различных культурах изучаемых языков, осознания общего и особенного в образе жизни, культурных ценностях и ориентирах разных народов. В основу данного

программно-методического материала положена стратегия обучения и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста (учащихся старших классов, студентов) в поликультурной образовательной среде в рамках личностно ориентированного подхода. Восстановление родного языка и культуры, изучение других языков и культур в соответствии с народной педагогикой и с положениями педагогической технологии деятельностного развития кооперации при единстве всех аспектов развития личности (интеллектуального, физического, психологического, социального, духовного) способствует более эффективному подходу к учебной деятельности в развитии образа «Я» ребенка. Важным фактором является ненасильственный характер освоения и изучения культуры, языка, истории, что возможно только при формировании субъектной позиции ученика и самого педагога, а родители становятся не только участниками образовательного процесса, но и заказчиками этого образования.

Педагогика жизни направлена на восстановление утраченных связей современного человека с культурой своего народа, изучением культур других народов края, России, других государств, определение путей приобщения к опыту народного воспитания. При этом развивающий процесс в поддерживающей педагогике строится как непрерывное развитие способностей, потребностей и возможностей через проектирование и моделирование своих действий с использованием постоянно усложняющихся жизненных задач [13, с. 149-150].

Разрабатывали идеи, связанные с готовностью, такие ученые, как М. И. Дьяченко, Ф. И. Иващенко, Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломенский, А. Т. Короткевич, И. Б. Котова, А. И. Кочетов, В. С. Мерлин, В. Н. Мясичев, Н. Д. Левитов, А. С. Нерсисян, А. Ц. Пуни, В. Н. Пушкин, К. К. Платонов, Д. Н. Узнадзе, П. Р. Чамата.

Предложенная В. А. Ядовым диспозиционная концепция заключается в характеристике социального поведения личности, в зависимости от состояний ее готовности к определенному способу действий. Концепция объединяет готовность личности с поведением в данной социальной ситуации и условиями предшествующей деятельности, в которых формируется стабильная склонность к осуществлению обусловленных потребностей субъекта в соответствующих условиях.

Готовность к действию – состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий.

Состояние готовности к действию определяется соединением факторов, характеризующих разные уровни и стороны готовности, – физическую подготовленность, необходимую нейродинамическую обеспеченность действия, психологические условия готовности. В зависимости от условий выполнения действия ведущей может стать одна из этих сторон готовности к действию (Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск, Харвест).

Проанализировав труды многих авторов по проблеме готовности, мы пришли к выводу, что единого подхода к данному вопросу нет. В отечественной психологии готовность к деятельности рассматривается с точки зрения различных подходов, самые распространенные – это личностный и функциональный подходы.

Личностный подход к готовности анализируется как проявление индивидуальных, профессиональных, человеческих, личностных качеств личности и их целостности, которые обусловлены эффективным характером деятельности с высокой результативностью. Приверженцами личностного подхода являются М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Б. Г. Ананьев, В. А. Крутецкий, В. Д. Шадринков, А. А. Деркач и др.

Смысл функционального подхода выражается в предположении о том, что готовность рассматривается как определенное психическое состояние индивида. В рамках данного подхода готовность рассматривается во временном состоянии, точнее, как кратковременное или долговременное состояние, в этом преобладающем в данный момент состоянии активируются психические функции. Объясняется это как умение себя мобилизовать психически и физически. Сторонниками данного подхода были Ф. Генов, Е. П. Ильин, Н. Д. Левитов, Л. С. Нерсесян, В. Н. Пушкин, Д. Н. Узнадзе, А. Ц. Пуни и др.

Л. А. Кандыбович и М. И. Дьяченко выделяют структуру готовности к профессиональной деятельности в виде следующих компонентов (Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности).

1. Мотивационный компонент – интерес к профессии, отношение к профессиональной деятельности.
2. Ориентационный компонент – профессионализм в своей работе.
3. Операционный, комплексный подход к профессиональной деятельности.
4. Волевой компонент – самоконтроль в процессе профессиональной деятельности.
5. Оценочный, или рефлексивный, компонент.

Готовность к действию раскрывается в отечественной психологии как установка, направленная на выполнение некоего действия. Установку, как было указано выше, следует рассматривать не как отношение, позицию к какому-либо предмету, явлению, человеку, а как диспозицию, то есть готовность к определенному поведению (деятельности) в конкретной ситуации. Диспозицию можно рассматривать как готовность, предрасположенность субъекта к поведенческому акту, действию, поступку или их последовательности.

Следовательно, готовность воспитателя ДОУ к инклюзивной практике – интегративное качество личности педагога, включающее целостность и единство профессиональных, человеческих и личностных качеств.

Таким образом, актуальность исследования структуры профессионально-педагогических качеств воспитателей дошкольного образовательного учреждения в условиях инклюзивного образования определяется возросшими требованиями общества к образованию, заключающимися в себе идеологию равенства, доступности для всех независимо от образовательных потребностей.

Рассматривая инклюзивное образование на настоящий момент как социальную педагогическую проблему, можно говорить о таком образовании не только как об инновационном процессе, позволяющем осуществлять развитие, обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями на различных ступенях образовательной вертикали, но и как о направлении, оказывающем мощное влияние на развитие самого образовательного процесса.

Внедрение инклюзии в деятельность ДОУ способствует формированию профессионально-педагогического сообщества нового типа, что в свою очередь определяет необходимость научно-методического сопровождения и разработки структуры профессионально-педагогических качеств воспитателей дошкольных образовательных учреждений, включенных в инклюзивный процесс, служб психолого-педагогического сопровождения их деятельности и системы управления, готовности воспитателей к внедрению инклюзии.

Именно в этом ключе много внимания уделяется пониманию самого термина «инклюзия», так как профессиональная деятельность воспитателя ДОУ требует его конкретизации.

Инклюзия как принцип организации образования – это явление социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адапта-

цию учебной, воспитательной и социальной среды к возможностям данного ребенка.

Инклюзия – процесс, при котором что-либо включается, то есть вовлекается, охватывается или входит в состав как часть целого. Инклюзивное образование приобретает все более широкие масштабы. Оно поддержано законодательно, обосновано международными требованиями и процессами мировой педагогической практики. Зарубежный опыт показывает, что этот проект требует много времени и участия всех субъектов образования. Сегодня включенное образование – это термин, употребляемый и для описания процесса образования детей, имеющих не только физические, но и социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности. Эти дети должны быть также включены в целостный образовательный процесс, процесс развития и социализации.

Однако внедрение инклюзивного образования в систему образования неизбежно сталкивается не только с трудностями организации образовательной среды, но и прежде всего с проблемами готовности субъектов образовательного процесса принять новые принципы образования:

- ценность ребенка не зависит от его способностей и достижений;
- каждый ребенок способен чувствовать и думать;
- каждый ребенок имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все дети нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все дети нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех детей достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни ребенка.

Возникают и проблемы недостатка систематических, комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, непосредственно касающихся опыта отечественного инклюзивного образования.

Идея инклюзивного образования предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке воспитателей с базовым уровнем знаний и специальным компонентом профессиональной квалификации. Под базовым компонентом понимают профессиональную педагогическую подготовку (психолого-педагогические и методические знания, умения и навыки), а под специальным компонентом – следующие психолого-педагогические знания:

- представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;
- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды.

ДОУ с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в коллективе, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, такие учреждения обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и, в конечном счете, рентабельность системы образования.

Итак, инклюзия – процесс увеличения степени участия каждого отдельного воспитанника в академической и социальной жизни образовательного учреждения, а также процесс снижения степени изоляции детей во всех процессах, протекающих внутри образовательного учреждения. Инклюзия призывает к реструктуризации культуры образовательного учреждения, ее правил и внутренних норм и практик, чтобы полностью принять все многообразие воспитанников с их личными особенностями и потребностями. Инклюзия непосредственно касается всех воспитанников образовательного учреждения, а не только особенно уязвимых категорий, таких как дети с ограниченными возможностями. Инклюзия ориентирована на совершенствование образовательного учреждения не только для воспитанников, но и для воспитателей (учителей, преподавателей вуза) и его работников. Инклюзия подразумевает наличие тесных, близких, основанных на дружбе отношений между образовательными учреждениями и обществом, в котором эти образовательные учреждения существуют и действуют.

Переход дошкольных образовательных учреждений на инклюзивную практику требует от воспитателей высокого уровня профессионально-педагогических качеств, повышения профессионального мастерства, мобильности и активной жизненной позиции, а также готовности к реализации такого вида образования. Однако, как показала опытно-поисковая работа, данный факт обусловлен кругом проблем:

- во-первых, недостатком информации о детях с особыми познавательными потребностями и специфических отличиях таких детей;
- во-вторых, отсутствием опыта взаимодействия с такими детьми у подавляющего числа воспитателей.

Для решения выявленных проблем мы предлагаем использовать в ДОУ разработанные нами рекомендации по оптимизации практической деятельности воспитателей в условиях инклюзивного образования:

- любите свою работу и детей;
- относитесь к своей работе творчески;
- учитывайте интересы и потребности каждого ребенка;
- относитесь к своей работе оптимистично и позитивно;
- уделяйте больше внимания эмоциональным потребностям и изменяющейся манере поведения каждого ребенка;
- используйте объединяющие виды деятельности, которые содействуют сплочению группы;
- исходите из индивидуальных потребностей воспитанников, применяйте индивидуализованные виды деятельности, но не делите детей на группы, например, исходя из их способностей;
- оказывайте специализированную помощь воспитанникам с особыми потребностями;

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. вузов. М. : ВЛАДОС, 2003.
2. Алехина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. №1.
3. Антипьева Н. В. Социальная защита инвалидов в Российской Федерации: Правовое регулирование : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Владос-Пресс, 2002.
4. Багулина Н. В. Методика работы социального педагога в общеобразовательной школе // Проблемы и перспективы развития образования : мат-лы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апр. 2011 г.). Т. 1. Пермь : Меркурий, 2011. С. 99-102.
5. Банч Г. 10 ключевых пунктов успешной инклюзии // Аутизм и нарушения развития. 2010. № 3. С. 50-56.
6. Бутенко В. Н. Особенности межличностных отношений в детских инклюзивных группах // Сибирский вестник специального образования. 2010. №2. С. 23-29.
7. Воспитателю и социальному педагогу об инклюзивном образовании : метод. рекомендации / авт.-сост. Н. А. Кислякова, Н. Й. Мазурчук, Д. В. Чернышева. Екатеринбург : ИРА УТК, 2012.
8. Галагузова М. А. Социальная педагогика : курс лекций / под общ. ред. М. А. Галагузовой. М. : ВЛАДОС, 2000.
9. Екжанова Е. А. От интеграции к инклюзии // Школьный психолог. 2010. № 16. С. 34-37.
10. Жаворонков Р. Реализация права детей-инвалидов на образование (европейская практика и российский опыт) // Человек и труд. 2005. №9. С. 22-28.
11. Зайцев Д. В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. Саратов : Научная книга, 2003.
12. Зиятдинова Ф. Н. Актуализация поликультурного образования в современной школе: учебное пособие. Уфа : Вагант, 2010.
13. Зиятдинова Ф. Н. Поликультурное образование учащихся младших классов в национальной школе : дис. канд. пед. наук. Ижевск, 2006.
14. Зиятдинова Ф. Н., Аслаева Р. Г. Актуальные проблемы образования: история и современность : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., г. Волгоград. 24 дек. 2012 г. / сост. Н. А. Болотов [и др.]. Волгоград : ВолГУ, 2012.
15. Зиятдинова Ф. Н., Зиязетдинов Р. М. Эпистемологические форматы психолого-педагогической науки: новые проблемы и основные тенденции в современной высшей школе // Орталык Казакстандагы элеуметтік гуманитарлық дискурстың дәстүрлері мен келешегі = Традиции и перспективы социогуманитарного дискурса в Центральном Казахстане : Халықарал, ғыл.-тәжір. конф. материалдары. Караганды : КарМУ баспасы, 2015. С. 346-352.
16. Зимняя И. А. Подготовка специалиста в вузе как многоуровневая сложная полисубъективная деятельность // Проблемы психологии образования : сб. ст. Вып. 2. М., 1994. С. 107-122.
17. Инклюзивное образование: за и против // Современное дошкольное образование. 2008. № 5. С. 90-92.
18. Инклюзивное образование: настольная книга воспитателя / авт.-сост. Н. А. Кислякова, Н. И. Мазурчук, Ю. В. Лисицына. Екатеринбург : ИРА УТК, 2012.

• привлекайте к сотрудничеству социального педагога, психолога, администрацию образовательного учреждения и другие заинтересованные организации и общественность.

Оптимизация практической деятельности в условиях инклюзивного образования напрямую будет связана с изменением структуры профессионально-педагогических качеств воспитателей ДОУ, где будут доминировать не столько профессиональные, сколько педагогические (социально-ценностные) качества:

- эмоциональная культура;
- культура общения;
- педагогический такт;
- педагогическая доброта и др.

Данное исследование не является исчерпывающим. В дальнейшем планируется детальное изучение профессиональной и личностной подготовки воспитателей ДОУ с базовым уровнем знаний и специальным компонентом профессиональной квалификации.

19. Инклюзивное образование: проблемы и практика внедрения в контексте постинтернатного сопровождения : сб. науч. ст. / под науч. ред. А. С. Белкина, Н. И. Мазурчук; общ. ред. Н. А. Кисляковой, Л. Е. Ковалевой, Е. О. Мазурчук. Екатеринбург : ИРА УТК, 2012.
20. Кислякова Н. А., Ковалева Л. Е., Мазурчук Е. О., Мазурчук Н. И. Толерантность дорога к миру: Концепция воспитательной системы инклюзивного типа. Екатеринбург : ИРА УТК, 2012.
21. Корнеева Н. Ю. Современные проблемы обучения детей с ограниченными физическими возможностями // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 5. С. 232-241.
22. Кузьмина Н. В., Софьина В. Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе : монография. СПб. : Центр стратегических исследований, 2012.
23. Приказ от 18 янв. 2010 г. № 49, зарегистрировано в Министерстве РФ 25 февр. 2010 г. № 16499, а также Ст. 24 Конвенции ООН о правах инвалидов (ратифицирован в мае 2012 г.).

#### REFERENCES

1. Akatov L. I. Sotsial'naya rehabilitatsiya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Psikhologicheskie osnovy : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. M. : VLADOS, 2003.
2. Alekhina S. V., Alekseeva M. A., Agafonova E. L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoy faktor uspehnosti inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2011. №1.
3. Antip'eva N. V. Sotsial'naya zashchita invalidov v Rossiyskoy Federatsii: Pravovoe regulirovanie : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. M. : Vlados-Press, 2002.
4. Bagulina N. V. Metodika raboty sotsial'nogo pedagoga v obshcheobrazovatel'noy shkole // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya : mat-ly mezhdunar. zaoch. nauch. konf. (g. Perm', apr. 2011 g.). T. 1. Perm' : Merkurii, 2011. S. 99-102.
5. Banch G. 10 klyuchevykh punktov uspehnoy inklyuzii // Autizm i narusheniya razvitiya. 2010. № 3. S. 50-56.
6. Butenko V. N. Osobennosti mezhluchnostnykh otnosheniy v detskikh inklyuzivnykh gruppakh // Sibirskiy vestnik spetsial'nogo obrazovaniya. 2010. №2. S. 23-29.
7. Vospitatelyu i sotsial'nomu pedagogu ob inklyuzivnom obrazovanii : metod, rekomendatsii / avt.-sost. N. A. Kislyakova, N. Y. Mazurchuk, D. V. Chernysheva. Ekaterinburg : IRA UTK, 2012.
8. Galaguzova M. A. Sotsial'naya pedagogika : kurs lektsiy / pod obshch. red. M. A. Galaguzovoy. M. : VLADOS, 2000.
9. Ekzhanova E. A. Ot integratsii k inklyuzii // Shkol'nyy psikholog. 2010. № 16. S. 34-37.
10. Zhavoronkov R. Realizatsiya prava detey-invalidov na obrazovanie (evropeyskaya praktika i rossiyskiy opyt) // Chelovek i trud. 2005. №9. S. 22-28.
11. Zaytsev D. V. Sotsial'naya integratsiya detey-invalidov v sovremennoy Rossii. Saratov : Nauchnaya kniga, 2003.
12. Ziatdinova F. N. Aktualizatsiya polikul'turnogo obrazovaniya v sovremennoy shkole: uchebnoe posobie. Ufa : Vagant, 2010.
13. Ziatdinova F. N. Polikul'turnoe obrazovanie uchashchikhsya mladshikh klassov v natsional'noy shkole : dis. kand. ped. nauk. Izhevsk, 2006.
14. Ziatdinova F. N., Aslaeva R. G. Aktual'nye problemy obrazovaniya: istoriya i sovremennost' : mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., g. Volgograd. 24 dek. 2012 g. / sost. N. A. Bolotov [i dr.]. Volgograd : VolGU, 2012.
15. Ziatdinova F. N., Ziyazetdinov R. M. Epistemologicheskie formaty psikhologo-pedagogicheskoy nauki: novye problemy i osnovnye tendentsii v sovremennoy vysshey shkole // Ortalyk Kazakstandagy eleumettik gumanitarlyk diskurstyn destYrleri men kelesheri = Traditsii i perspektivy sotsiogumani-tarnogo diskursa v Tsentral'nom Kazakhstane : Khalykaral, gyl.-tezhir. konf. materialdary. Karagandy : KarMU baspasy, 2015. S. 346-352.
16. Zimnyaya I. A. Podgotovka spetsialista v vuze kak mnogourovnevaya slozhnaya polisub"ektivnaya deyatelnost' // Problemy psikhologii obrazovaniya : sb. st. Vyp. 2. M., 1994. S. 107-122.
17. Inklyuzivnoe obrazovanie: za i protiv // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. 2008. № 5. S. 90-92.
18. Inklyuzivnoe obrazovanie: nastol'naya kniga vospitatelya / avt.-sost. N. A. Kislyakova, N. I. Mazurchuk, Yu. V. Lisitsyna. Ekaterinburg : IRA UTK, 2012.
19. Inklyuzivnoe obrazovanie: problemy i praktika vnedreniya v kontekste postinternatnogo soprovozhdeniya : sb. nauch. st. / pod nauch. red. A. S. Belkina, N. I. Mazurchuk; obshch. red. N. A. Kislyakovoy, L. E. Kovalevoy, E. O. Mazurchuk. Ekaterinburg : IRA UTK, 2012.
20. Kislyakova N. A., Kovaleva L. E., Mazurchuk E. O., Mazurchuk N. I. Tolernantnost' doroga k miru: Kontseptsiya vospitatel'noy sistemy inklyuzivnogo tipa. Ekaterinburg : IRA UTK, 2012.
21. Korneeva N. Yu. Sovremennye problemy obucheniya detey s ogranichennymi fizicheskimi vozmozhnostyami // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2011. № 5. S. 232-241.
22. Kuz'mina N. V., Sof'ina V. N. Akmeologicheskaya kontseptsiya razvitiya professional'noy kompetentnosti v vuze : monografiya. SPb. : Tsentr strategicheskikh issledovaniy, 2012.
23. Prikaz ot 18 yanv. 2010 g. № 49, zaregistrirvano v Ministerstve RF 25 fevr. 2010 g. № 16499, a takzhe St. 24 Konventsii OON o pravakh invalidov (ratifitsirovan v mae 2012 g.).

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. М. Л. Кусова.

**Берзин Андрей Борисович,**

магистрант, Уральский институт управления – филиал, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; 620990, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 66, к. 119; e-mail: berzinandrey@gmail.com

**Берзин Борис Юрьевич,**

доктор философских наук, профессор, кафедра общей и социальной психологии, Институт социально-политических наук, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620990, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 66, к. 119; e-mail: boris.berzin@uara.ru

**Мальцев Алексей Владимирович,**

доцент, кафедра общей и социальной психологии, Институт социальных и политических наук, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620034, г. Екатеринбург, ул. Бебеля, д. 66, к. 85; e-mail: A.V.Maltsev@urfu.ru

**ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН:  
УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ НОВЕЛЛА ЛИБО ЖИЗНЕННАЯ НЕОБХОДИМОСТЬ?**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** единый государственный экзамен; объективность; учитель; отношение; информированность; школа.

**АННОТАЦИЯ.** Данная статья основывается на материалах изучения отношения учителей г. Екатеринбурга к единому государственному экзамену (ЕГЭ). Приводятся данные опроса 529 учителей г. Екатеринбурга в 2016 г., а также материалы общероссийских центров изучения общественного мнения за период с 2006 года по настоящее время. Отношение к ЕГЭ выявляется через ряд вопросов, связанных с его объективностью, в том числе в сравнении с другими критериями оценки итогов образовательной деятельности, процедурой проведения, наличием нарушений и необходимости психологической подготовки учащихся к сдаче данного экзамена. Отмечена общая тенденция: за указанный период информированность о процедуре ЕГЭ возрастает, и вместе с тем увеличивается доля респондентов, отрицательно относящихся к ЕГЭ. Исследование в целом показало, что учителя г. Екатеринбурга в большинстве своем позитивно оценивают ЕГЭ, и в том числе последние нововведения, связанные с ним. Сравниваются мнения учителей в разных возрастных группах – до 40 лет и после 40 лет – а также учителей из обычных школ и статусных школ (лицеев, гимназий и школ с углубленным изучением предмета).

**Berzin Andrey Borisovich,**

Master's Degree Student, Ural Institute of Management – branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Ekaterinburg.

**Berzin Boris Yurievich,**

Doctor of Philosophy, Professor of the Department of General and Social Psychology, Institute of Social and Political Sciences, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg.

**Maltsev Alexey Vladimirovich,**

Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Institute of Social and Political Sciences, Ural Federal University, Candidate of Biology.

**UNIFIED STATE EXAM: MANAGERIAL NOVELLA OR A VITAL NECESSITY?**

**KEYWORDS:** Unified State Exam; objectivity; teacher; attitude; awareness; school.

**ABSTRACT.** This article is based on the materials of the study of Ekaterinburg teachers' attitude to the Unified State Exam (USE). The survey data include 529 teachers' responses in the city of Ekaterinburg in 2016, as well as materials of all-Russian research center of public opinion during the period from 2006 to the present. The attitude towards the exam was revealed through a series of questions related to its objectivity in comparison with the other criteria to assess the outcomes of educational activities, procedures, violations and the need of psychological training of students before the exam. A general tendency was noted: during this period the awareness about the procedure of the exam is increasing, and yet increases the proportion of respondents showing negative attitude to the exam. In general the study showed that the teachers of Ekaterinburg are positive about the exam and about the latest innovations associated with it. The authors compared the opinions of teachers of different age groups: under 40 years of age and after 40 years of age, and also teachers from ordinary schools and prestigious school (lyceums, gymnasiums and schools with advanced study of the subject).

**Е**диный государственный экзамен (ЕГЭ) начинался в нашей стране с этапа эксперимента, продлившегося 9 лет. В 2001-2006 гг. был принят ряд постановлений Правительства РФ [12; 13; 15; 16], которые предполагали введение ЕГЭ. Однако только с 1 января 2009 г. после принятия Федерально-

го закона от 09.02.2007 г. № 17-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в части проведения единого государственного экзамена» [11] ЕГЭ стал обязательной процедурой.



Принятый в 2012 г. новый закон об образовании закрепил за процедурой ЕГЭ форму проведения государственной итоговой аттестации в школе и вступительных экзаменов в вузы страны [14]. Свердловская область вступила в эксперимент ЕГЭ одним из последних регионов в РФ в 2007 г. Тема ЕГЭ продолжает оставаться популярной в средствах массовой информации, хотя с каждым годом масштабы публикуемых материалов и особенно их острота становятся меньше. Тем не менее, на Государственном Совете 23 декабря 2015 г. и в соответствующем поручении Президента РФ органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации совместно с Минобрнауки России тема ЕГЭ вновь прозвучала [9; 19].

В связи с этим особенно важной представляется позиция учителей, тех, кто готовит учащихся к государственной итоговой аттестации и сам ее проводит. Для ее выявления научно-исследовательской лабораторией Института социальных и политических наук Уральского федерального университета совместно с управлением образования г. Екатеринбурга был проведен опрос учителей г. Екатеринбурга в апреле 2016 г. в 49 школах, в нем приняли участие 529 учителей всех ступеней образования. Одной из целей исследования было выявление отношения к единому государственному экзамену (ЕГЭ).

В первые годы эксперимента итоговой государственной аттестации в форме ЕГЭ аналитических материалов социологического характера практически не было, все данные о ЕГЭ публиковались в основном Рособрнадзором [7].

Первые публикации в научно-методической печати, как и первые масштабные социологические исследования изучения общественного мнения о ЕГЭ, стали проводиться с 2006 г. Главным среди вопросов, задаваемых социологами, был вопрос об осведомленности о ЕГЭ, причем была отмечена тенденция: с ростом информированности об изменении выпускных экзаменов в школе и вступительных экзаменов в вузы в связи с заменой их на ЕГЭ возрастало отрицательное общественное мнение о нем [17].

Исследовательская организация «Фонд общественного мнения» (ФОМ) на своем сайте разместила информацию о динамике информированности населения страны о ЕГЭ. Из этих данных следует, что информированность населения растет достаточно быстро, так, на вопрос «Знаете ли Вы, что в школах введен Единый государственный экзамен?» в 2005 г. положительно ответили 48 %, а в 2012 г. – уже 78 % респондентов [18].

По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ),

в том же 2012 г. 83 % россиян подтвердили знание о ЕГЭ [2]. Правда, основным источником информации о ЕГЭ респонденты указали средства массовой информации.

По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), поддерживают ЕГЭ в той или форме в 2006 г. 34 % опрошенных, а в 2014 г. – только 25 % [1]. Соответственно против ЕГЭ в явном или неявном виде в 2006 г. высказалось 32 %, а в 2014 – 50 %. Как видно, число сторонников за восемь лет уменьшилось, а число противников еще в большей степени увеличилось. Весьма показательно, что число затруднившихся ответить по поводу отношения к ЕГЭ с течением времени осталось практически прежним: 24 % в 2006 г. и 25 % в 2014 г.

Поскольку за период с 2006 по 2014 гг. ЕГЭ получил официальный статус (появился специальный закон о ЕГЭ, введен новый закон об образовании, в котором утверждается форма государственной аттестации за полную среднюю школу в форме ЕГЭ), то можно было бы ожидать изменения общественного мнения относительно ЕГЭ в лучшую сторону, но этого не произошло. Это подтверждается данными Фонда общественного мнения (ФОМ): в 2005 г. ЕГЭ не одобряло 29 % из числа опрошенных, в 2012 г. – 56 %, а в 2014 г. – 49 % [18].

В 2009 г. был проведен опрос экспертов системы образования во всех федеральных округах об отношении к реформам в образовании, в том числе и к ЕГЭ. Положительно реформы оценило только 7 %, отрицательно – 48 %, противоречиво – 44 %, при этом мнение экспертов совпало во всех федеральных округах [10].

В нашем исследовании подавляющее большинство учителей г. Екатеринбурга признало в ЕГЭ наличие как достоинств, так и недостатков (74,5 %), что вполне естественно. И все же резко отрицательное отношение к ЕГЭ преобладает над положительным (соответственно 17 % против 6,2 %). Более того, опрос показал, что 94 человека из 529 опрошенных по-прежнему ждут отмены ЕГЭ. Можно констатировать, что отношение к ЕГЭ даже в учительском сообществе сохраняет определенную долю скептицизма к этой процедуре.

Педагоги различных возрастных групп не были единодушны в отношении к ЕГЭ при общей тенденции преобладания двойственного отношения. Так, учителя в возрасте до 40 лет имели в меньшей степени выраженные крайние точки зрения, чем учителя старших возрастных групп, хотя эти различия были статистически недостоверны (значимость критерия Манна-Уитни более 0,05). Аналогично учителя из статус-

ных школ (лицей, гимназии, школы с углубленным изучением предметов) чаще выбирали ответ с указанием как на достоинства, так и на недостатки ЕГЭ, чем учителя из обычных школ. Соответственно крайние точки зрения – поддержка и резкое отрицание ЕГЭ в группе учителей обычных школ встречались чаще, чем в статусных. В данном случае статистические различия оказались значимы по ответу «поддержка» ЕГЭ (значимость критерия Манна-Уитни менее 0,05). Учителей, поддерживающих ЕГЭ, в обычных школах г. Екатеринбурга почти в полтора раза больше. Повышенный процент крайних точек зрения на ЕГЭ у учителей в обычных школах в сравнении со статусными свидетельствует о большой неоднородности этой группы.

В одном из вопросов анкеты в качестве критериев учителям были представлены три формы внешней оценки результатов обучения: ЕГЭ, поступление в вуз и олимпиады. Все три процедуры оказались почти в равной степени объективными с точки зрения учителей: 34,4 %, 31,1 % и 30,0 % соответственно. Если учесть, что поступление в вузы в соответствии с последними правилами приема – это в основном процедура ЕГЭ, становится понятным, что доверие к его объективности является подавляющим мнением учителей города Екатеринбурга. Именно с отменой собственных экзаменов поступления в вузы перечень возможных внешних, а значит, более объективных оценок результатов образовательной деятельности сократился и можно было ожидать, что учителя предложат что-то еще, но кроме общих и эмоциональных высказываний в анкетах в этой позиции ничего не было.

Вполне можно согласиться с мнением одного из учителей, давшего ответ в нашей анкете, что достичь 100 % объективности оценки невозможно. Группа учителей старше 40 лет высказалась за объективность результатов ЕГЭ в большей степени, чем более молодые учителя, различия в данном случае оказались статистически достоверны (значимость критерия Манна-Уитни менее 0,05). В то время как другие формы оценки результатов образовательной деятельности, по их мнению, менее объективны. А вот группа педагогов до 40 лет в выборе объективной оценки отдает предпочтение критерию поступления в вуз, при том что в настоящее время этот критерий практически совпадает с критерием ЕГЭ, поскольку, как уже указывалось, поступление в вуз происходит исключительно путем сдачи ЕГЭ.

В отношении учителей разных типов образовательных учреждений – статусных и обычных школ – к итоговой объективности

оценки образовательной деятельности не выявлено различий. Учителя лицеев и гимназий, как и учителя обычных школ, выбрали критерии оценивания: государственную аттестацию в форме ЕГЭ, результаты поступления в вуз и успехи учащихся в олимпиадах и конкурсах, отдавая небольшое предпочтение ЕГЭ.

Ответы учителей на прямой вопрос «Считаете ли Вы показатель результатов ЕГЭ объективным?» еще в большей степени убеждают, что учительское сообщество, по крайней мере города Екатеринбурга, не только не успокоилось в отношении процедуры Государственной итоговой аттестации (ГИА) в форме ЕГЭ, но и настроено решительно против него. Большая часть (294 человека из 529 опрошенных) считает ЕГЭ необъективным (55,6 %), 230 человек (43,5 %), наоборот, считают его объективным. И хотя оценки разделились почти поровну, все же не верящих в объективность ЕГЭ больше.

Необъективность ЕГЭ, по мнению учителей, может быть связана с процедурой проведения, которая действительно нарушалась особенно в предыдущие годы, что послужило основанием для введения беспрецедентных мер со стороны Рособнадзора – тотального наблюдения за процедурой проведения ЕГЭ. В информационном сопровождении ГИА в форме ЕГЭ и ОГЭ появилась даже специальная акция «Честный ЕГЭ», что само по себе уже признание, что до этой акции ЕГЭ был нечестным. Весьма показательны в этом случае данные ВЦИОМ. В 2011, 2014 и 2015 гг. респондентам был задан вопрос: «Мошенничество при сдаче ЕГЭ, подтасовка его результатов – это сегодня общая практика или единичные случаи?». В 2011 г. 49 % выбрали ответ «общая практика», в 2014 г. – 32 %, а в 2015 г. – только 36 %. Хотя последний показатель также велик, как и предыдущие, тенденция снижения негативных мнений очевидна. В выборе ответа «скорее единичные случаи» также прослеживается вполне опережающая динамика: 32 % – в 2011 г., 43 % – в 2014 г. и 45 % – в 2015 г. [6; 5; 3].

В этой связи показательные данные получены в анкетировании, проведенном нами среди учителей г. Екатеринбурга, которые сами являются непосредственными участниками процедуры ЕГЭ. Поскольку меры, направленные на объективность ЕГЭ со стороны органов управления образованием всех уровней, были масштабными и значительными, их оценка также была включена в анкету в виде вопроса: «Считаете ли Вы, что меры направленные на честное проведение ЕГЭ, дали результат?». Почти половина признала, что результат

повышения объективности ЕГЭ достигнут, так ответило 259 человек из числа опрошенных (49,0 %) (табл. 1). Значит, признание перемен в процедуре проведения ЕГЭ в лучшую сторону налицо. Но при этом пессимизм как в отношении принятых мер, так и по отношению к процедуре в целом остается, поскольку 97 человек из числа опрошенных (18,3 %) считают, что никаких изменений несмотря на принятые меры не произошло. Определенная часть педагогов – 164 человека из числа опрошенных

(31,0 %) – считает, что меры нужно даже усилить, таким образом, люди могут подразумевать, что достичь объективных результатов на ЕГЭ возможно. Однако согласившись с фразой ответа «сколько замков не делай, ключ всегда найдется», респонденты также присоединяются к группе пессимистов, и, таким образом, контингент учителей г. Екатеринбурга разделился в этом вопросе на две больших группы: верящих в «честное ЕГЭ» и не верящих в «честное ЕГЭ».

Таблица 1

**Распределение ответов на вопрос: «Считаете ли Вы, что меры, направленные на честное проведение ЕГЭ, дали результат?» (процент от числа опрошенных по каждой группе)**

Вариант ответа	В целом	Возраст		Тип школы	
		до 40 лет	старше 40 лет	Статусные школы	Обычные школы
Да	49,0	48,7	51,6	55,6	46,1
Все как было, так и осталось	18,3	21,5	16,9	15,7	21,2
Этих мер недостаточно, сколько замков не делай, ключ всегда найдется	31,0	29,8	31,6	28,7	32,8

В возрастной категории учителей старше 40 лет мнение о положительном изменении после ужесточения проведения ЕГЭ выражено сильнее, чем в группе учителей моложе 40 лет, хотя эти различия статистически не слишком достоверны.

Статистически достоверная разница в отношении изменений после усиления наблюдения за процедурой ЕГЭ оказалась между группами учителей из статусных и обычных школ. Учителя из лицеев и гимназий в сравнении с учителями обычных школ в большей степени считают, что в результате принятых мер произошли позитивные перемены (значимость критерия Манна-Уитни менее 0,05) и соответственно в меньшей степени выражают мнение, что все осталось по-прежнему.

С ответами на вопрос об объективности ЕГЭ связан другой вопрос анкеты: «Устраивает ли Вас существующая система контроля за проведением ЕГЭ?». Поскольку этот вопрос конкретизирует мнение об объективности именно процедуры проведения ЕГЭ, то позицию учителей можно трактовать более определенно. Как и в вопросе об объективности ЕГЭ, мнения разделились почти поровну, но в данном случае с преобладанием положительного отношения. Следовательно, сравнивая ответы на эти два вопроса, можно отметить, что учителя видят больше объективности в самой процедуре, чем в содержании ЕГЭ. Не случайно перед Федеральным институтом педагогических измерений (ФИПИ), который отвечает за разработку Контрольно-измерительных материалов (КИМ) ЕГЭ поставлена задача изменения формы материалов ЕГЭ, особенно замены тестовой части с выбором

ответа на часть с заданиями открытого типа. И эта задача успешно выполняется. Уже в 2016 г. в КИМах девяти предметов из четырнадцати убрана тестовая часть. По данным ВЦИОМ, проведенные в 2014 и 2015 гг. опросы общественного мнения показали, что соответственно 40 % и 42 % опрошенных положительно высказываются за отмену в КИМах тестовой части [4].

В нашем опросе учителей г. Екатеринбурга 213 человек (40,3 %) считают, что контроль за проведением ЕГЭ их не устраивает. Возможно, это связано с ужесточением самого контроля: рамки металлоискателей на входе в школу, проверка наличия средств связи, видеонаблюдение в аудиториях, дополнительные наблюдатели, присутствующие на экзамене, – все это ведет к усилению стрессовой ситуации на экзамене.

В связи с этим, а также с определенным ажиотажем вокруг проблем ЕГЭ закономерным был следующий вопрос в нашей анкете: «Нужна ли учащимся специальная психологическая подготовка к сдаче ЕГЭ?». Подавляющее большинство опрошенных считает, что это необходимо, причем почти половина считает, что для всех учащихся – 261 человек (49,3 %). Почти такая же доля считает, что психологическая подготовка к сдаче ЕГЭ необходима избирательно – 255 человек (48,2 %). Существенно меньшая часть – 11 человек (2,1 %) – считает, что такая подготовка не нужна вообще.

Проведенный опрос учителей школ города Екатеринбурга показал необходимость продолжения, с одной стороны, разъяснительной работы по поводу преимуществ единого государственного экзамена, с другой стороны – продолжение совершенство-

вания как самого содержания, так и методики его проведения. Кроме того, следует согласиться с позицией некоторых ученых, что в управлении образованием отсутствует методологическое обоснование предлагае-

мых изменений. ЕГЭ как инструмент с этой точки зрения не готов адекватно отражать происходящие изменения в образовании и воспитании школьников [8].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Всероссийский опрос ВЦИОМ от 02.11.2014 г. (вопрос 52.d) // База результатов опросов россиян «Архивариус». URL: [http://wciom.ru/zh/print\\_q.php?s\\_id=990&q\\_id=68098&date=02.11.2014](http://wciom.ru/zh/print_q.php?s_id=990&q_id=68098&date=02.11.2014).
2. Всероссийский опрос ВЦИОМ от 10.06.2012 г. (вопрос 19) // База результатов опросов россиян «Архивариус». URL: [http://wciom.ru/zh/print\\_q.php?s\\_id=857&q\\_id=60009&date=16.06.2012](http://wciom.ru/zh/print_q.php?s_id=857&q_id=60009&date=16.06.2012).
3. Всероссийский опрос ВЦИОМ от 12.07.2015 г. (вопрос 12) // База результатов опросов россиян «Архивариус». URL: [http://wciom.ru/zh/print\\_q.php?s\\_id=1032&q\\_id=71250&date=12.07.2015](http://wciom.ru/zh/print_q.php?s_id=1032&q_id=71250&date=12.07.2015).
4. Всероссийский опрос ВЦИОМ от 12.07.2015 г. (вопрос 14) // База результатов опросов россиян «Архивариус». URL: [http://wciom.ru/zh/print\\_q.php?s\\_id=1032&q\\_id=71252&date=12.07.2015](http://wciom.ru/zh/print_q.php?s_id=1032&q_id=71252&date=12.07.2015).
5. Всероссийский опрос ВЦИОМ от 22.06.2014 г. (вопрос 37) // База результатов опросов россиян «Архивариус». URL: [http://wciom.ru/zh/print\\_q.php?s\\_id=968&q\\_id=66626&date=22.06.2014](http://wciom.ru/zh/print_q.php?s_id=968&q_id=66626&date=22.06.2014).
6. Всероссийский опрос ВЦИОМ от 28.08.2011 г. (вопрос 43) // База результатов опросов россиян «Архивариус». URL: [http://wciom.ru/zh/print\\_q.php?s\\_id=977&q\\_id=67238&date=28.08.2011](http://wciom.ru/zh/print_q.php?s_id=977&q_id=67238&date=28.08.2011).
7. Выступление руководителя Рособнадзора В. Болотова «Об итогах эксперимента по введению единого государственного экзамена в 2006 году и задачах на 2007 год» на коллегии Минобрнауки России. URL: <http://college.ru/news/ege/960/>.
8. Загвязинский В. И. О методологических основаниях реформирования российского образования // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. 2016. Т. 5. № 1. С. 5-9.
9. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования в Российской Федерации от 23 дек. 2015 г. (стенограмма). URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/51001>.
10. Ильинский И. М. Куда идем, родимое образование?.. (беглые заметки по поводу законопроекта «Об образовании в Российской Федерации») // Знание, понимание, умения. 2010. № 3. С. 3-26.
11. О внесении изменений в Закон «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в части проведения единого государственного экзамена: Федеральный закон от 09.02.2007 г № 17-ФЗ. (в ред. от 1 дек. 2007 г.). В данном виде документ опубликован не был. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
12. О проведении в 2006-2007 годах единого государственного экзамена: Постановление Правительства Российской Федерации от 29.12.2005 г. № 830 (в ред. от 22.12.2006 г). В данном виде документ опубликован не был. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
13. О продлении на 2004 год срока проведения эксперимента по введению единого государственного экзамена: Постановление Правительства Российской Федерации от 29.11.2003 г. № 725. // Собрание законодательства Российской Федерации. 2003. № 49. Ст. 4778.
14. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ (в ред. от 30 дек. 2015 г.). В данном виде документ опубликован не был. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
15. Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена: Постановление Правительства Российской Федерации от 16.02.2001 г. № 119. // Собрание законодательства Российской Федерации. 2001. № 9. Ст. 859.
16. Об участии образовательных учреждений среднего профессионального образования в эксперименте по введению единого государственного экзамена: Постановление Правительства Российской Федерации от 05.04.2002 г. № 222 // Собрание законодательства Российской Федерации. 2002. № 15. Ст. 1436.
17. Омельченко Е. Л., Лукьянова Е. Л. Эффективность ЕГЭ: попытка социологического анализа // Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2006. № 1. С. 326-334.
18. Отношение к ЕГЭ. Как оценивают россияне эффективность ЕГЭ URL: <http://fom.ru/obshchestvo/10447>.
19. Перечень поручений Президента РФ от 2 янв. 2016 г. по итогам заседания Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования, 23 дек. 2015 г. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/51143#sel=6:1,6:24>.

#### REFERENCES

1. Vserossiyskiy opros VTsIOM ot 02.11.2014 g. (vopros 52.d) // Baza rezul'tatov oprosov rossiyan «Arkhivarius». URL: [http://wciom.ru/zh/print\\_q.php?s\\_id=990&q\\_id=68098&date=02.11.2014](http://wciom.ru/zh/print_q.php?s_id=990&q_id=68098&date=02.11.2014).
2. Vserossiyskiy opros VTsIOM ot 10.06.2012 g. (vopros 19) // Baza rezul'tatov oprosov rossiyan «Arkhivarius». URL: [http://wciom.ru/zh/print\\_q.php?s\\_id=857&q\\_id=60009&date=16.06.2012](http://wciom.ru/zh/print_q.php?s_id=857&q_id=60009&date=16.06.2012).
3. Vserossiyskiy opros VTsIOM ot 12.07.2015 g. (vopros 12) // Baza rezul'tatov oprosov rossiyan «Arkhivarius». URL: [http://wciom.ru/zh/print\\_q.php?s\\_id=1032&q\\_id=71250&date=12.07.2015](http://wciom.ru/zh/print_q.php?s_id=1032&q_id=71250&date=12.07.2015).
4. Vserossiyskiy opros VTsIOM ot 12.07.2015 g. (vopros 14) // Baza rezul'tatov oprosov rossiyan «Arkhivarius». URL: [http://wciom.ru/zh/print\\_q.php?s\\_id=1032&q\\_id=71252&date=12.07.2015](http://wciom.ru/zh/print_q.php?s_id=1032&q_id=71252&date=12.07.2015).
5. Vserossiyskiy opros VTsIOM ot 22.06.2014 g. (vopros 37) // Baza rezul'tatov oprosov rossiyan «Arkhivarius». URL: [http://wciom.ru/zh/print\\_q.php?s\\_id=968&q\\_id=66626&date=22.06.2014](http://wciom.ru/zh/print_q.php?s_id=968&q_id=66626&date=22.06.2014).
6. Vserossiyskiy opros VTsIOM ot 28.08.2011 g. (vopros 43) // Baza rezul'tatov oprosov rossiyan «Arkhivarius». URL: [http://wciom.ru/zh/print\\_q.php?s\\_id=977&q\\_id=67238&date=28.08.2011](http://wciom.ru/zh/print_q.php?s_id=977&q_id=67238&date=28.08.2011).
7. Vystuplenie rukovoditelya Rosobrnadzora V. Bolotova «Ob itogakh eksperimenta po vvedeniyu edi-nogo

gosudarstvennogo ekzamina v 2006 godu i zadachakh na 2007 god» na kollegii Minobrnauki Rossii. URL: <http://college.ru/news/ege/960/>.

8. Zagvyazinskiy V. I. O metodologicheskikh osnovaniyakh reformirovaniya rossiyskogo obrazovaniya // Izvestiya Saratovskogo un-ta. Novaya seriya. 2016. T. 5. № 1. S. 5-9.

9. Zasedanie Gossoveta po voprosam sovershenstvovaniya sistemy obshchego obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii ot 23 dek. 2015 g. (stenogramma). URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/51001>.

10. Il'inskiy I. M. Kuda idem, rodimoe obrazovanie?.. (beglye zametki po povodu zakonoproekta «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii») // Znanie, ponimanie, umeniya. 2010. № 3. S. 3-26.

11. O vnesenii izmeneniy v Zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» i Federal'nyy zakon «O vysshem i poslevuzovskom professional'nom obrazovanii» v chasti provedeniya edinogo gosudarstvennogo ekzamina: Federal'nyy zakon ot 09.02.2007 g № 17-FZ. (v red. ot 1 dek. 2007 g.). V dannom vide dokument opublikovan ne byl. Dostup iz sprav.-pravovoy sistemy «Konsul'tantPlyus».

12. O provedenii v 2006-2007 godakh edinogo gosudarstvennogo ekzamina : Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 29.12.2005 g. № 830 (v red. ot 22.12.2006 g). V dannom vide dokument opublikovan ne byl. Dostup iz sprav.-pravovoy sistemy «Konsul'tantPlyus».

13. O prodlenii na 2004 god sroka provedeniya eksperimenta po vvedeniyu edinogo gosudarstvennogo ekzamina : Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 29.11.2003 g. № 725. // Sobranie zakonodatel'stva Rossiyskoy Federatsii. 2003. № 49. St. 4778.

14. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii : Federal'nyy zakon ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ (v red. ot 30 dek. 2015 g.). V dannom vide dokument opublikovan ne byl. Dostup iz sprav.-pravovoy sistemy «Konsul'tantPlyus».

15. Ob organizatsii eksperimenta po vvedeniyu edinogo gosudarstvennogo ekzamina: Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 16.02.2001 g. № 119. // Sobranie zakonodatel'stva Rossiyskoy Federatsii. 2001. № 9. St. 859.

16. Ob uchastii obrazovatel'nykh uchrezhdeniy srednego professional'nogo obrazovaniya v eksperimente po vvedeniyu edinogo gosudarstvennogo ekzamina : Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 05.04.2002 g. № 222 // Sobranie zakonodatel'stva Rossiyskoy Federatsii. 2002. № 15. St. 1436.

17. Omel'chenko E. L., Luk'yanova E. L. Effektivnost' EGE: popytka sotsiologicheskogo analiza // Vestnik Nizhegorodskogo un-ta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki. 2006. № 1. S. 326-334.

18. Otnoshenie k EGE. Kak otsenivayut rossiyanе effektivnost' EGE URL: <http://fom.ru/obshchestvo/10447>.

19. Perechen' porucheniy Prezidenta RF ot 2 yanv. 2016 g. po itogam zasedaniya Gosudarstvennogo sove-ta po voprosam sovershenstvovaniya sistemy obshchego obrazovaniya, 23 dek. 2015 g. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/51143#sel=6:1,6:24>.

Статью рекомендует д-р социол. наук, проф. Н. Б. Костина.

**Королева Светлана Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологий социальной работы, Институт социального образования Уральского государственного педагогического университета; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 408; e-mail: svetl.korolewa2013@yandex.ru

**ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** оценка качества; дошкольное образование; качество дошкольного образования; технология; стандарт; критерий; норма; признак; показатель; уровни; индикатор.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме – оценке качества дошкольного образования. В статье предложен вариант технологии оценки качества дошкольного образования на основе квалиметрического подхода. Проанализированы работы ученых (Г. Г. Азгал'дова, А. Н. Гличева, А. Г. Гогоберидзе, И. А. Колесниковой, О. А. Сафоновой, А. А. Субетто и др.), на основании чего обосновывается необходимость разработки технологии оценки изучаемого явления. В работе описаны следующие положения: методологические принципы квалиметрии (А. Н. Гличев), подход к оценке качества образования как общественной ценности (А. И. Субетто), идея гуманитарно ориентированных квалитологических шкал, положение о целесообразности расширения предмета синтетической квалиметрии посредством включения в его содержание не только количественной, но и качественной оценки (А. И. Субетто). Представлена матрица оценки качества дошкольного образования.

**Koroleva Svetlana Viktorovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Social Work Technology, Institute of Social Education, the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**ASSESSMENT OF THE QUALITY OF PRESCHOOL EDUCATION: THE TECHNOLOGICAL ASPECT**

**KEYWORDS:** assessment of quality; preschool education; quality of preschool education; technology; standard; criterion; norm; sign; index; levels; indicator.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the topical problem of today – the assessment of the quality of preschool education. The article offers the technology of preschool education quality assessment based on the qualimetric approach. The works of scientists are analyzed (G. Azgal'dova, A.N. Glicheva, A.G. Gogoberidze, I.A. Kolesnikova, O.A. Safonova, A.I. Subetto etc.); based on the analysis the necessity of development of technology assessment of the studied phenomenon is proved. The paper covers the following theses: methodological principles of quality control (A.N. Glichev); approach to the assessment of the quality of education as public value (A.I. Subetto); the idea of humanitarian-oriented qualitological scales; the statement of the expediency of expanding the subject of synthetic quality control by incorporating not only quantitative, but also qualitative component into it (Subetto A.I.). The matrix of assessment of the quality of preschool education is given.

Российская система дошкольного образования за последние десять лет претерпела множество изменений – изменения связаны, во-первых, с включением дошкольного образования в общую систему образования, во-вторых с переходным периодом с ФГТ на ФГОС дошкольного образования, в-третьих, с изменением технологии оценки качества дошкольного образования. Несомненно, все вышеперечисленные обстоятельства и определили ориентиры развития системы дошкольного образования. Однако существует определенная проблема, связанная с оценкой качества дошкольного образования и технологией ее проведения. Качество дошкольного образования нами рассматривается с позиции системного подхода (В. И. Загвязинский, М. М. Поташник, Т. И. Шамова и др.) – как соответствие совокупности характеристик образования, полученного обучающимися, установленным требованиям заказчиков и потенциальных

потребителей [3]. Качество образования оценивают в обществе три стороны:

- образовательные организации, куда идут выпускники дошкольных образовательных организаций для продолжения образования;
- потребители образовательных услуг дошкольной образовательной организации (дети, родители, государство);
- дошкольная образовательная организация, проводя самооценку предоставляемых услуг, в соответствии со ФГОС ДО.

Оценка качества дошкольного образования является частью системы управления дошкольным образованием, которая включает организацию дошкольных образовательных услуг в отношении содержания, условий, технологий, методов по дальнейшему повышению качества образовательного процесса относительно всех субъектов, участвующих в данном процессе. Деятельность в области качества в дошкольном образова-

нии направлена на разработку и поддержку реализации политики, целей и гарантий качества; обеспечение достижения этих целей возможно при реализации в дошкольной образовательной организации, что невозможно без управленческих функций оценки качества: планирование, осуществление, контроль и управление воздействием (Цикл Деминга), а также взаимодействие дошкольной образовательной организации с внешней средой, формирования политики и планирования качества, обучения и мотивации персонала, организации работ по качеству, контроля качества, разработки мероприятий по улучшению качества, внедрения мероприятий, что связано с некой технологизацией процесса оценки качества дошкольного образования [6; 21].

В отечественной и зарубежной теории и практике термин «технология» появился в инженерно-технической сфере, где он широко используется до настоящего времени и употребляется в двух основных значениях: 1) совокупность методов, необходимых для осуществления процесса производства; 2) научное описание способов какого-либо производства [22].

Однако происхождение этого термина, который восходит к греческим словам *techné* (искусство, мастерство, умение) и *logos* (наука, учение), позволяет дать более широко определение технологии как науки о мастерстве, искусстве практической деятельности. Именно это и послужило причиной постепенного расширения сферы применимости термина «технология», который стал активно использоваться в других областях знания и профессиональной деятельности, в частности? в социологии и педагогике.

При этом любую научно и практически обоснованную технологию отличают следующие три обязательных признака:

- разделение процесса на взаимосвязанные этапы;
- координированное и поэтапное выполнение действий, направленных на достижение искомого результата (цели);
- однозначность выполнения включенных в технологию процедур и операций, что является непременным и решающим условием достижения результатов, адекватных поставленной цели.

Р. В. Овчарова в своих исследованиях выделяет следующие признаки технологии:

- процессуальность как единство целей, содержания, форм, методов и результатов деятельности;
- совокупность методов изменения объекта;
- проектирование процесса изменения.

На этой основе под термином *технология* она предлагает понимать «способ осуществления деятельности на основе ее рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и выбора оптимальных средств и методов их выполнения».

В Советском энциклопедическом словаре мы можем увидеть следующую фразу: «Технология – совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, форм сырья, материалов или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции. Задача технологии как науки – выявление физических, химических, механических и других закономерностей с целью определения и использования на практике наиболее эффективных и экономических производственных процессов».

Таким образом, учеными (Е. В. Бережновой, Р. В. Овчаровой, В. А. Сластениным, И. А. Липским, Л. Е. Никитиной и др.) относительно понятия «технология» выделяются три аспекта: 1) совокупность методов; 2) изменение состояния, свойств объекта воздействия; 3) выявление закономерностей и использование из них тех, которые дадут положительный эффект на практике. Технология – это система действий (операций, процедур) по достижению заданного результата, выполняемых в определенном порядке с использованием специальных методов, правил, приемов [8; 15].

В свою очередь М. В. Шакурова полагает, что процесс деятельности выстроен технологично, если заранее спрогнозированы конечные свойства продукта и средства для его получения, целенаправленно сформированы условия для достижения результата, запущен процесс и получаемый результат максимально соответствует ожидаемому образцу, что возможно диагностировать. Исходя из вышесказанного относительно нашего исследования мы придерживаемся данной точки зрения.

Отсюда следует, что важнейшей составляющей оценки качества дошкольного образования становится разработка технологии ее оценки, то есть технология оценки степени соответствия предоставления услуг дошкольного образования нормативным и маркетинговым целям. Оценка качества дошкольного образования – это особая оценочная процедура, осуществляемая в целях определения соответствия предоставляемого дошкольного образования, а именно требованиям существующего стандарта ФГОС ДО к образовательной программе и к образовательной среде [10; 23].

Для разработки технологии оценки качества дошкольного образования мы придерживаемся калиметрического подхода.

Квалиметрический подход (Г. Г. Азгальдов, А. Н. Гличев, А. А. Субетто и др.) обосновывает принципиальную возможность измерения качества и задает требования к содержанию и методам измерительно-оценочных процедур.

Для разработки технологии оценки качества дошкольного образования для нас важны следующие положения.

1. Методологические принципы квалиметрии (А. Н. Гличев).

2. Подход к оценке качества образования как общественной ценности (А. И. Субетто) с точки зрения удовлетворения в полной мере социальных потребностей в формировании и развитии «культурного человека».

3. Идея гуманитарно ориентированных квалитологических шкал, в которых «точной отсчета является сам человек» (И. А. Колесникова) и которые ориентированы прежде всего на оценку условий, способствующих полноценному развитию личности ребенка.

4. Положение о целесообразности расширения предмета синтетической квалиметрии посредством включения в его содержание не только количественной, но и качественной оценки (А. И. Субетто).

Проанализировав вышеперечисленные положения, мы предлагаем следующую технологию оценки качества дошкольного образования, которая включает построение системной модели, отражающей взаимосвязь элементов качества дошкольного образования и критерии его оценки.

Придерживаясь мнения А. И. Субетто, можем сказать, что оценка качества образования – это в свою очередь «мера качества (числовая и семантическая), соотнесенная с нормой качества в определенной квалиметрической шкале, которая представляет соотнесенность измерений свойств (параметров) с базой, которая фиксирует эталонный уровень, норму качества». Критерий в свою очередь является признаком, на основании которого производится оценка, а показатель (то же что и параметр) – это некая характеристика признака, по которому можно судить о состоянии; конкретный измеритель критерия, позволяющий быть доступным для наблюдения, учета и фиксации. Индикаторы и уровни, характеризующие какие-либо свойства процесса, явления, системы, размеры, границы проявления чего-либо позволяют оценить степень соответствия норме. Норма качества образования – выявленное, признанное и зафиксированное документально требование к качеству образования, соответствующее потребностям общества и личности и предназначенное для установления определенной

структуры и уровня. Стандарт (норма, образец) – типовой образец, которому должны удовлетворять вещи, предметы, явления по размерам, форме, качеству. Для оценки качества дошкольного образования мы предлагаем технологию шкалирования. Шкалирование – это определение масштаба, метод моделирования реальных процессов с помощью числовых систем, создание эмпирической системы исследуемых объектов, фиксирование типа отношений между ними и построение числовой системы, моделирующей отношения эмпирической системы объектов. Шкала (от лат. *scala* – лестница) – система чисел, переменных величин в восходящем или нисходящем порядке, принятых для измерения, определения, оценки чего-либо [11; 18; 20]. Учеными (Г. Г. Азгальдовым, А. Н. Гличевым, И. А. Колесниковой, А. А. Субетто и др.) выделяются четыре основных вида шкал, которые можно использовать в практической деятельности для оценки качества дошкольного образования: номинативная (имя, название) – шкала, классифицирующая по назначению, позволяющая отличить один объект от другого; способ классификации объектов или субъектов, распределения их по ячейкам классификации; порядковая – шкала, классифицирующая по принципу «больше – меньше». Классификационные ячейки образуют последовательность от ячейки «самое малое значение» к ячейке «самое большое значение» (или наоборот). В порядковой шкале должно быть не менее трех классов; интервальная – шкала, классифицирующая по принципу «больше на определенное количество единиц – меньше на определенное количество единиц». Каждое из возможных значений признака отстоит от другого на равном расстоянии; шкала отношений – в ней так же, как и в интервальной шкале, используется деление всего пространства на равные отрезки. Отличие состоит в том, что предусматривается нулевая отметка, символизирующая то, что в данной точке свойство не проявляется, интенсивность его нулевая [1; 12; 17].

Мы в своем исследовании предлагаем следующую шкалу, которая включает критерий качества дошкольного образования. Критериями могут выступать условия, среда, образовательная программа, организация образовательного процесса и результаты освоения основной образовательной программы дошкольной образовательной организации. В рамках нашей работы можно привести пример – организация социокультурной среды (отражает одно из требований к образовательной среде) дошкольной образовательной организации соответствует основным требованиям ФГОС ДО, а



характеристиками – показателями – будут наличие аксиологического и инновационного компонента социокультурной среды. Итак, аксиологический компонент показывает, в какой степени у воспитанников сформированы ценностные ориентации (любовь к родине, к семье, к природе и т. д.), а инновационный компонент отражает инновационную деятельность педагогов, какие инновационные методы, формы,

средства в какой степени они используют по формированию ценностных ориентаций у воспитанников. Относительно каждого показателя выделяются уровни (низкий, средний и высокий), выделенным уровням даются характеристики (индикаторы) и присваиваются баллы, в рамках нашего исследования мы предлагаем следующую матрицу, представленную в таблице 1.

Таблица 1

Критерии	Показатели	Уровни	Индикаторы (в баллах)
Организация социокультурной среды ДОО	Умение педагогов ДОО применять инновационные технологии в своей деятельности, направленное на воспитание ценностных ориентаций у воспитанников	Низкий	1 балл – педагоги в своей деятельности не всегда применяют инновационные технологии
		Средний	2 балла – педагоги в своей деятельности применяют инновационные технологии
		Высокий	3 балла – педагоги в своей деятельности применяют инновационные технологии и делятся опытом с коллегами, путем выступлений на метод. советах, конференциях и т. д.

Используя данную технологию, можно оценить каждую составляющую качества образования в дошкольной образовательной организации (рис. 1). Ключевым моментом в представленной технологии является представление об общей системе пространства воспитания дошкольной образовательной организации. По мнению академика РАО Л. И. Новиковой, пространство воспитания может быть рассмотрено как часть педагогической реальности, как мера бытийного объема, обуславливающая существование того или иного типа воспитания – это «территория, где существуют источники воспитательного влияния, порождаются его факторы, действуют закономерности и принципы, возможно, деятельность, целью которой является подготовка детей к жизни и включение их в жизнь».

Таким образом, качество пространства определяет его воспитательный потенциал, способность стать источником воспитательного влияния, сформировать среду для эф-

фективного действия факторов воспитания (среды, семьи, деятельности самого субъекта воспитания).

Воспитательный потенциал пространства как системное качество возникает разными путями. Но в любом случае речь идет об определенном структурировании, формировании (развитии) таких необходимых компонентов, как идеи воспитания, институты воспитания, люди, носители воспитательного влияния, тексты, традиции, транслирующие те или иные мысли, опыт и др. [13, с. 169-170].

Можно сделать вывод о том, что представленная технология оценки качества дошкольного образования направлена не столько на контроль качества, сколько на выявление проблем, существующих в дошкольной образовательной организации, что поможет администрации спрогнозировать деятельность ДОО на долгосрочную и краткосрочную перспективу.



Рис. 1. Схема уровней качества дошкольного образования в ДОО

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Азгальдов Г. Г., Гличев А. В. и др. Квалиметрия – наука об измерении качества продукции // Стандарты и качество. 1968. № 1. С. 34–35.
2. Безруков В. И. Проектирование управления педагогическими системами: методология, теория, практика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005.
3. Безуглов Ю. И., Безуглова Л. П. Управление качеством образования в учебном заведении : монография. Екатеринбург, 2008.
4. Верхотурова Ю. А., Королева С. В. Критерии и показатели социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении// Известия Российской академии образования. 2012. № 4 (24). С. 89-95.
5. Герт В. А., Королева С. В. Моделирование образовательного пространства образовательного учреждения // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 139-146.
6. Глудкин О. П., Горбунов Н. М., Гуров А. П., Зорин Ю. В. Всеобщее управление качеством : учебник для вузов. М. : Радио и связь, 1999.
7. Иванов А. В. Культурная среда образовательного учреждения : учеб. пособие. М., 2006.
8. Липский И. А. Социальная педагогика. М. : ТЦ Сфера, 2004.
9. Калейчик М. М. Квалиметрия : учеб. пособие. М. : МРИУ, 2005.
10. Квалиметрия: первоначальные сведения. Справочное пособие с примером для АНО «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов» : учеб. пособие / Г. Г. Азгальдов, А. В. Костин, В. В. Садовов. М. : Высш. шк., 2011.
11. Квалиметрия человека и образования: генезис, становление, развитие, проблемы и перспективы // Мат-лы XI симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика и практика». М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
12. Квалиметрия в образовании: методология и практика. Десятый юбилейный симпозиум (г. Москва, 4–5 апр. 2002 г.). А. И. Субетто. Система управления качеством в вузе (модель). М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.
13. Колесникова И. А. Педагогическое реальность: опыт междисциплинарной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. СПб. : Детство-пресс, 2001.
14. Коломийченко Л. В., Гладких Л. А. Взаимодействие детского сада и семьи в процессе социального развития дошкольников: опыт организации и проведения эксперимента : учеб.-метод. пособие. Пермь : Пресс-Тайм, 2005.
15. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2002.
16. Субетто А. И., Чернова Ю. К., Горшенина М. В. Квалиметрическое обеспечение управленческих процессов. СПб. : Астерион, 2004.
17. Субетто А. И. Квалитология образования. СПб. ; М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.
18. Субетто А. И. Квалиметрия. СПб. : Астерион, 2002.
19. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155.
20. Фомин В. Н. Квалиметрия управления качеством. Сертификация : учеб. пособие. М. : Ось-89, 2002.
21. Чернова Ю. К., Щипанов В. В. Квалиметрическое проектирование образовательного процесса. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
22. Щипанов В. В. Управление образовательным процессом на основе пентады качества // Сб. ст. «Проектирование, обеспечение и контроль качества продукции и образовательных услуг». М. ; Сызрань : ТГУ, 2001. Ч. 2. С. 22-28.
23. Экспертиза качества дошкольного образования : коллект. монография / под. Ред. А. Г. Гогоберидзе, С. А. Езоповой, В. А. Новицкой. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2015.

## R E F E R E N C E S

1. Azgal'dov G. G., Glichev A. V. i dr. Kvalimetriya – nauka ob izmerenii kachestva produktsii // Standarty i kachestvo. 1968. № 1. S. 34–35.
2. Bezrukov V. I. Proektirovanie upravleniya pedagogicheskimi sistemami: metodologiya, teoriya, praktika : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2005.
3. Bezuglov Yu. I., Bezuglova L. P. Upravlenie kachestvom obrazovaniya v uchebnom zavedenii : monografiya. Ekaterinburg, 2008.
4. Verkhoturva Yu. A., Koroleva S. V. Kriterii i pokazateli sotsial'noy adaptatsii detey rannego vozrasta v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii// Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya. 2012. № 4 (24). S. 89-95.
5. Gert V. A., Koroleva S. V. Modelirovanie obrazovatel'nogo prostranstva obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 2. S. 139-146.
6. Gludkin O. P., Gorbunov N. M., Gurov A. P., Zorin Yu. V. Vseobshchee upravlenie kachestvom : uchebnik dlya vuzov. M. : Radio i svyaz', 1999.
7. Ivanov A. V. Kul'turnaya sreda obrazovatel'nogo uchrezhdeniya : ucheb. posobie. M., 2006.
8. Lipskiy I. A. Sotsial'naya pedagogika. M. : TTs Sfera, 2004.
9. Kaleychik M. M. Kvalimetriya : ucheb. posobie. M. : MRIU, 2005.
10. Kvalimetriya: pervonachal'nye svedeniya. Spravochnoe posobie s primerom dlya ANO «Agentstvo strategicheskikh initsiativ po prodvizheniyu novykh proektov» : ucheb. posobie / G. G. Azgal'dov, A. V. Kostin, V. V. Sadovov. M. : Vyssh. shk., 2011.

11. Kvalimetriya cheloveka i obrazovaniya: genezis, stanovlenie, razvitie, problemy i perspektivy // Mat-ly XI simpoziuma «Kvalimetriya v obrazovanii: metodologiya, metodika i praktika». M. : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2006.
12. Kvalimetriya v obrazovanii: metodologiya i praktika. Desyatyy yubileynyy simpozium (g. Moskva, 4–5 apr. 2002 g.). A. I. Subetto. Sistema upravleniya kachestvom v vuze (model'). M. : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2003.
13. Kolesnikova I. A. Pedagogicheskoe real'nost': opyt mezhpardigmal'noy refleksii. Kurs leksiy po filosofii pedagogiki. SPb. : Detstvo-press, 2001.
14. Kolomiychenko L. V., Gladkikh L. A. Vzaimodeystvie detskogo sada i sem'i v protsesse sotsial'nogo razvitiya doshkol'nikov: opyt organizatsii i provedeniya eksperimenta : ucheb.-metod. posobie. Perm' : Press-Taym, 2005.
15. Pedagogika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyarov; pod red. V. A. Slastenina. M. : Akademiya, 2002.
16. Subetto A. I., Chernova Yu. K., Gorshenina M. V. Kvalimetricheskoe obespechenie upravlencheskikh protsessov. SPb. : Asterion, 2004.
17. Subetto A. I. Kvalitologiya obrazovaniya. SPb. ; M. : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2000.
18. Subetto A. I. Kvalimetriya. SPb. : Asterion, 2002.
19. Federal'nyy gosudarstvennyy standart doshkol'nogo obrazovaniya. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17.10.2013 g. № 1155.
20. Fomin V. N. Kvalimetriya upravleniya kachestvom. Sertifikatsiya : ucheb. posobie. M. : Os'-89, 2002.
21. Chernova Yu. K., Shchipanov V. V. Kvalimetricheskoe proektirovanie obrazovatel'nogo protsessa. M. : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2002.
22. Shchipanov V. V. Upravlenie obrazovatel'nym protsessom na osnove pentady kachestva // Sb. st. «Proektirovanie, obespechenie i kontrol' kachestva produktsii i obrazovatel'nykh uslug». M. ; Syzran' : TGU, 2001. Ch. 2. S. 22-28.
23. Ekspertiza kachestva doshkol'nogo obrazovaniya : kollekt. monografiya / pod. Red. A. G. Gogoberidze, S. A. Ezopovoy, V. A. Novitskoy. SPb. : RGPU im. A. I. Gertsena, 2015.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. А. Симонова.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.147:371.125.8  
ББК 4448.986

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

**Бисембаева Асем Кумаровна,**

аспирант, кафедра педагогики и психологии, Челябинский государственный педагогический университет; 454080, г. Челябинск, ул. Ленина, д. 69; e-mail: asem\_kumarovna@mail.ru

## ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** конфликтологическая компетентность; конфликт; педагоги-психологи; конфликтология; профессиональная подготовка; компоненты конфликтологической компетентности.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается проблема формирования конфликтологической компетентности будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе. На основе анализа ряда определений понятия «конфликтологическая компетентность» предложено собственное определение, описаны функции, компоненты и этапы конфликтологической компетентности. Значимость конфликтологической компетентности выражается в следующих функциях: информационно-сигнальной, интегративной и стабилизирующей, ориентировочной, инновационной, ценностной, преобразовательной, профилактической, рефлексивной и обучающей. На основе анализа исследований ряда ученых были определены следующие компоненты, необходимые для формирования данной компетентности: информационно-ценностный, интегративно-деятельностный, мотивационный, гностический, нормативный, рефлексивно-статусный и другие. Как одно из условий формирования конфликтологической компетентности у студентов предлагается лаборатория «Применение современных психотехник в формировании конфликтологической компетентности будущих педагогов-психологов», где описываются различные активные методы обучения (метод интроспекции, анализ конкретных ситуаций, игровые методы, Т-группы, психодрама, дебаты, брейнсторминг, тренинг). Автор, базируясь на комплексных исследованиях по данной проблеме, пришел к выводу, что конфликтологическая компетентность является частью профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов. Созданная лаборатория позволяет будущим специалистам формировать свои знания, умения и навыки, чтобы быть подготовленными к практической деятельности. Использование интерактивных методов в обучении позволяет достичь необходимого результата.

**Bisembaeva Asem Kumarovna,**

Post-graduate Student, Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk State Pedagogical University; 454080, Chelyabinsk, 69 Lenin Street; e-mail: asem\_kumarovna@mail.ru.

## ISSUES OF FORMATION OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PEDAGOGUES-PSYCHOLOGISTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER SCHOOL

**KEYWORDS:** conflictological competence; conflict; pedagogues-psychologists; conflictology; professional training; components of conflictological competence.

**ABSTRACT.** The issue of formation of conflictological competence of future pedagogues-psychologists in the process of professional training in higher school is considered in the article. Based on the analysis of a number of concepts of "conflictological competence", our own definition is suggested; features, components and stages of conflictological competence are described. The significance of conflictological competence is expressed in the following functions: informative-signal, integrative and stabilizing, orienting, innovative, evaluative, transformative, preventive, reflective and learning. Based on the analysis of a number of researches, the following components were identified which are necessary for the formation of the given competence: informative and evaluative, integrative-active, motivational, gnostic, normative, reflexive-status and others. As one of the conditions of the formation of conflictological competence of the students, the laboratory called «Application of Modern Psycho Techniques in the Formation of Conflictological Competence of Future Pedagogues-psychologists" is offered, where various active learning methods are described (a method of introspection, an analysis of specific situations, gaming techniques, T-groups, psychodrama, debates, "brainstorming" and training). The author based on comprehensive studies of this scientific and pedagogical problem, comes to the following conclusion, that the conflictological competence is a part of the professional competence of future pedagogues-psychologists. The established laboratory allows future professionals to shape their knowledge and skills to get prepared for practical training. Using interactive methods in teaching can achieve the desired result.

**Н**а современном этапе владение конфликтологическими знаниями и навыками является актуальным, а обуче-

ние в сфере конфликтологии важной частью учебного процесса студентов разных специальностей. Будущие педагоги-психоло-

логи не исключение, так как они должны не только проводить профилактические мероприятия и эффективно решать конфликтные ситуации, но и оказывать помощь в их преодолении. В ГОСО МОН РК по специальности «Педагогика и психология» не учитывается конфликтологическая подготовка в качестве обязательной, а конфликтологическая проблематика носит фрагментарный характер в образовательных программах общепрофессионального цикла. В связи с этим в модульные образовательные программы специальности «Педагогика и психология» Костанайского государственного педагогического института включен элективный курс «Конфликтология». Для более глубокого практического изучения данной проблемы в процессе научно-исследовательской деятельности студентов организована лаборатория «Применение современных психотехник в формировании конфликтологической компетентности будущих педагогов-психологов».

Конфликтологическая компетентность педагога-психолога в учебном процессе рас-

сматривается с позиции конфликта как особого вида общения и взаимоотношений сторон учебного процесса, возникающего при их несовместимых взглядах, позициях и интересах.

Понятие «конфликтная компетентность» личности было введено в 1994 году Л. А. Петровской, которая под данным термином понимает совокупность знаний о конфликте, индивидуальную позицию, обладание обширным диапазоном стратегий действия в конфликте и соответственное их применение, компетентность личности в своем «Я», уровень культуры психологической саморегуляции [15].

В психологической науке понятие конфликтологической компетентности ассоциируется с исследователем Б. И. Хасан, который в 1996 году вводит и расширяет данное понятие [1].

В таблице 1 мы попытались систематизировать понятия, раскрывающие конфликтологическую компетентность.

Таблица 1

**Определения понятия «конфликтологическая компетентность»**

№	Автор	Конфликтологическая компетентность
1.	Ивченко Д. В.	Готовность профессионала исполнять необходимые функциональные обязанности в трудовой конфликтной среде [5].
2.	Кузина А. А., Чекмарева Г. В.	Комплекс абстрактных знаний, умений и навыков, позволяющих создавать взаимодействие и подбирать приемлемые виды действия в конфликте, и индивидуальных содержаний, ориентирующих в многомерное понимание общества, окружающей действительности, эмпатию, рефлексивность, терпимость, функциональный диалог [6].
3.	Макаренко Г., Щербакова О. В.	Совокупность личностных качеств профессионала, определяющая его конфликтологическую готовность к решению конфликтных ситуаций и создающая благоприятные условия для формирования и реализации конфликтологических компетенций в практической работе специалиста [16].
4.	Масюкевич Н. В.	Информированность о спектре вероятных направлений поведения в конфликтной ситуации и возможности применять их на практике [11].
5.	Немкова А. Б., Романов С. В., Камалова Л. Р.	Способность и готовность предотвращать конфликтные ситуации, при возникновении инцидента уметь минимизировать его негативные формы и переводить их в конструктивное направление, а также при необходимости быть медиатором в решении конфликтной ситуации [14].
6.	Петровская Л. Г.	Осознание сущности диссонансного поведения людей, конструирование позитивного отношения к конфликтным ситуациям в коллективе, способность бесконфликтного взаимодействия в сложных обстоятельствах, анализировать и разъяснять возникшие проблемы, способность управлять конфликтами, совершенствовать конструктивные начала возникающих конфликтов, предугадать вероятные результаты конфликтов, управлять разногласиями и конфликтами, ликвидировать отрицательные результаты конфликта [7].
7.	Сгонникова Е. М., Теплоухов А. П., Саралиева Т. Р.	Совокупность личностных свойств, содержащая мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, рефлексивный и организационно-деятельностный компоненты, отображающие желание приобрести конфликтологические знания, понимание профессиональных обязательств за принятые решения и использование практического опыта эффективного решения конфликтных ситуаций в педагогической среде [9; 10].
8.	Трушина Е. В.	Важнейшая составляющая общекультурной компетентности, формирующая аксиологический, когнитивный, личностный и деятельностный компоненты личностного образования (студента) [11].
9.	Хасан Б. И., Цой Л. Н.	Умение личности (организации, социальной группы, общественного движения и т. д.) при возникновении конфликтной ситуации минимизировать его негативные конфигурации, степень осведомления о масштабе вероятных стратегий участников конфликта и способность в осуществлении эффективной коммуникации в конфликте [13].

Широкий спектр определений конфликтологической компетентности с точки зрения различных научных направлений отражает неоднозначность позиций авторов и показывает многомерность подходов к

изучению данной проблемы. Научные исследования Н. В. Самсоновой являются теоретической базой, определившей основные подходы к изучению процесса формирования конфликтологической компетентности

будущих специалистов в профессиональной подготовке, генерализовавшей научно-педагогический поиск по проблеме конфликтологической подготовки студентов разных специальностей и выделившей функции конфликтологической культуры профессионала. Согласно Н. В. Самсоновой, конфликтологическая компетентность в рамках профессиональных компетентностей – это основа становления профессионализма во всех сферах деятельности, это эффективность в подготовке специалиста с высшим образованием, это готовность специалиста к решению стохастических конфликтологических задач в процессе профессиональной деятельности [8].

Изучив научную литературу, мы пришли к выводу, что в настоящее время не существует единого взгляда ученых на вопрос о функциональных характеристиках конфликтологической компетентности. Анализируя взгляды А. Б. Немковой, М. М. Кашапова, Л. А. Петровской, С. Р. Петрухиной, Б. И. Хасана и других исследователей, можно выделить функции, отражающие важность конфликтологической компетентности в развитии личности, ее психической деятельности и общественном поведении [2; 7; 13].

Значимость данной компетентности в развитии личности, ее познавательной деятельности и социальном поведении выражается в следующих функциях.

1. Информационно-сигнальная функция помогает своевременно обнаружить негативные признаки в коммуникационной сфере, экстроспективно проанализировать внешнюю ситуацию, а также составить план действий для урегулирования конфликта и профилактики недовольства.

2. Интегративная и стабилизирующая функции оказывают влияние на уменьшение обострения в интерпсихических и межгрупповых отношениях, что в завершающей стадии создает условия к координированию личных и групповых потребностей, к созданию и объединению неофициальных и официальных категорий, к погружению и упрочнению коллективных ориентиров.

3. Ориентировочная функция помогает провести мониторинг состояния конфликтной принужденности и положения различных сторон в процессе взаимоотношений и альтернативности в безошибочном направлении действий для локализации конфликта.

4. Инновационная функция соединена с разумным решением антагонизмов сторон конфликтных взаимоотношений и переходом на иную ступень взаимодействий.

5. Ценностная функция выявляется в этическо-поведенческих действиях кон-

фликтологически подготовленного специалиста.

6. Преобразовательная функция заключается в изменении интерпсихических и межгрупповых отношений в коллективе: функциональный инцидент, разводя антагонистические стороны, в то же время формирует посылы с целью организации и сплочения на ином основании, содействуя консолидированию обоюдного почтения и доверия.

7. Профилактическая функция направлена на улучшение эмоциональной атмосферы путем разрядки напряженности среди участников конфликта, погашение, решение и устранение последующего развития инцидента.

8. Рефлексивная функция отражается в возможности изучения самого себя, рассмотрении причинно-следственных взаимосвязей, формировании ценностных ориентиров, самопознании, критическом самоанализе.

9. Обучающая функция суммирует вышперечисленные функции, значением ее считается не только плодотворное решение конфликта, но и конструирование условий с целью извлечения навыка плодотворного действия в инциденте [6; 12; 14].

Анализ функций помогает выявить содержание и структуру конфликтологической компетентности. В структуре конфликтологической компетентности А. А. Кузина выделяет следующие компоненты.

1. Информационно-ценностный компонент предусматривает информированность о видах, факторах, особенностях течения конфликтов, путях их решения, видение многополярности окружающего мира, понимание особенностей каждого индивидуума, обладание базовыми технологиями разрешения конфликта и принятие их значимости для деятельности.

2. Интегративно-деятельностный компонент предполагает необходимость эффективных взаимоотношений с конфликтующими сторонами и способность осуществления таких отношений, умение перевода внешних психологических признаков в индивидуальную отзывчивость, уверенность, что терпимость, конструктивность в конфликте представляются базовыми в процессе самопознания.

3. Мотивационный компонент содержит индивидуальные особенности отрицания восприятия собственной личности в качестве судьи, главной формой сотрудничества считается ведение переговоров, predisположенность к эффективному взаимодействию [6].

В свою очередь О. И. Денисов выделяет следующие составляющие конфликтологической компетентности.

1. Гностический компонент – информированность о возникновении конфликта, особенностях его эволюции и течения, коммуникация и взаимодействие противостоящих сторон в конфликтной ситуации, их психических состояниях и пр.

2. Проектировочный компонент – способность к антиципации конфликтующих сторон, их взаимодействие в процессе конфликта, используемые стратегии противостояния в конфликтной ситуации, его результативность для коллектива и противостоящих сторон.

3. Регулятивный (конструктивный) компонент предполагает способность влиять на противостоящие стороны, воздействовать на взаимоотношения, оценивание, мотивирование и задачи противостояния в конфликтном поведении, создавать позицию общества к конфликтующим сторонам.

4. Коммуникативный компонент – способность к осуществлению конструктивной коммуникации с конфликтующими сторонами с учетом их индивидуальных признаков и психических состояний.

5. Рефлексивно-статусный компонент раскрывает высшую ступень рефлексивной культуры, способность организации к самопознанию, умение действовать в соответствии с ситуацией, целями и задачами управления конфликтами.

6. Нормативный компонент – информированность о законодательно-правовой и этической стороне действий в решении конфликтных ситуаций, о коллективной культуре управления, умение руководствоваться морально-нравственными мерками во взаимодействии с конфликтующими сторонами [4; 15].

Исходя из вышеизложенного мы понимаем конфликтологическую компетентность студентов как способность и готовность осуществить деятельность по профилактике конфликта, минимизировать деструктивные формы реального конфликта их перевода в конструктивное русло, выступить медиатором в разрешении конфликта. Исследуемая нами конфликтологическая компетентность педагога-психолога может иметь следующие этапы.

1. Теоретический этап, когда субъект имеет четкие представления о понятии конфликта, методах мониторинга и путях решения и управления конфликтными ситуациями.

2. Практический этап, на котором обучающийся должен продемонстрировать способности анализа и разрешения конфликтных ситуаций на практических и ла-

бораторных занятиях, когда ему необходимо контролировать весь сценарий развития и собственные действия.

3. Поведенческий этап, на котором студент, являясь участником конфликтной ситуации, способен сконструировать собственное поведение, при этом пытаясь уредить или правильно разрешить конфликт.

В этой связи для формирования конфликтологической компетентности студентов – педагогов-психологов в реальных условиях конфликтных ситуаций на факультете была создана лаборатория, целью которой является ознакомление студентов с теоретическими и прикладными знаниями в конфликтологической области.

Основными задачами данной лаборатории являются снабжение обучающихся знаниями о природе и ключевых характеристиках конфликтов, формирование умений применять знания на практике (умение анализировать конфликтную ситуацию, определять тип конфликта, устанавливать его причины, регулировать эмоциональные состояния, выбирать наиболее эффективный стиль поведения в конфликте посредством современных психотехник), приобретение навыков конструктивного поведения в конфликте, ведения переговоров, предупреждения конфликтов и управления ими, формирование навыков посреднической деятельности в конфликтах.

Формирование конфликтологической компетентности будущих специалистов осуществляется посредством современных психотехник с применением активных форм обучения (метод интроспекции, анализ конкретных ситуаций – кейс-метод, игровые методы, Т-группы, психодрама, дебаты, брейнсторминг, нейролингвистическое программирование, тренинг). Метод интроспекции в рамках гештальт-техники разрешает участнику поместить свое «Я» на место другого человека, увидеть себя со стороны, оценить ситуацию глазами конкурента или противника, увеличить ситуационно-информационный коридор. Ролевые игровые методы (Т-группы, психодрама, арт-терапия) возможно применять как механизм и конструкцию для разрешения конфликтов. Данные методы помогают участникам в приобретении опыта конструктивной коммуникации, построении межличностных отношений, умении высказывать и аргументировать свою позицию, находить пути решения из конфликтной ситуации. Игра развивает способность отображать реальные жизненные ситуации, преобразовать окружающую действительность, моделировать конфликтные ситуации, увидеть себя со стороны, обобщить и резюмировать свое поведение. Игра помогает фиксировать по-

ложительные эмоции, нейтрализуя неблагоприятные, являясь внутренней самопомощью в ситуации конфликта.

Б. И. Хасан как один из известных исследователей данной проблематики определяет игровые способности как важное условие конфликтологической компетентности. Игровой метод (арт-техники) позволяет раскрыть некоторые индивидуальные особенности участников, помогающие в определении уровня конфликтности, целенаправленно формировать конфликтологическую компетентность, применять важные конфликтологические знания и навыки.

Дебаты (краткосрочная позитивная психотерапия) являются дополнением к игровым методам, направлены на обнаружение многообразных особенностей конфликтного взаимодействия с разных точек зрения. Вступая в спор и будучи вовлеченным в активное решение общей проблемы, в процессе дебатов участники получают шанс поднять оценку собственной личности путем укрепления значимости сопричастности к решению общей проблемы и осознания своей активной жизненной позиции, существенной для эффективного решения проблем, связанных с конфликтами.

Брейнсторминг – групповой метод креативной деятельности, позволяющий спонтанно генерировать наиболее приемлемые альтернативы решения проблем.

Одним из эффективных методов формирования навыков разумного поведения в

конфликтах считается групповой тренинг, направленный на развитие межличностной и конфликтологической компетентности. Он способствует созданию условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем, формированию умений анализировать конфликт, контролировать собственные чувства и эмоции, вести переговоры. Исследователь данной проблематики Н. Н. Васильев выделяет три возможности для обучения конструктивному поведению в конфликте с помощью тренинга: рефлексия конфликтов и конфронтаций, возникающих в тренинговой группе, использование ситуационных игр, анализ реально произошедших конфликтов [3].

Таким образом, конфликтологическая компетентность является частью профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов. Работа в лаборатории позволяет не только вооружить студентов знаниями в области конфликтологии, но и сформировать умения конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, навыки посреднической деятельности. Формирование конфликтологической компетентности будущих педагогов-психологов реализуется путем применения современных психотехник через интерактивные методы обучения: метода интроспекции, кейс-метода, игровых методов, дебатов, тренинга.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А. Я. Конфликтология : учебник для студентов вузов. М. : ЮНИТИ, 2001.
2. Бережная Г. С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2009.
3. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов. СПб. : Речь, 2002.
4. Ефимова Е. Е. Формирование конфликтной компетентности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2001.
5. Ивченко Д. В. Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы : дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2000.
6. Кузина А. А. Воспитание конфликтологической компетентности старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.
7. Петровская Л. А. К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1997. №4. С. 41-45.
8. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования : монография. Калининград : КГУ, 2007.
9. Саралиева Т. Р. Система педагогического содействия повышению конфликтологической компетентности учителя // Письма в Эмиссия. Оффлайн. URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1653.htm>.
10. Теплоухов А. П. Педагогические условия формирования конфликтологической компетентности студентов педвуза // Школа будущего. 2011. № 2. С. 23-29.
11. Трушина Е. В. Актуальность дисциплины «Конфликтология» как отрасли науки, преподаваемой в высшей школе : монография. Тула : ТулГУ, 2011. С. 35-46.
12. Харханова Г. С. Педагогическая конфликтология : практ. пособие. Калининград : КГУ, 2003.
13. Хасан Б. И. Психология конфликта и переговоры : учеб. пособие. М. : Академия, 1996.
14. Шерниязова В. В. Состояние проблемы формирования конфликтологической компетентности будущих специалистов в вузе как основы профессиональной адаптации в теории и практике педагогике // Л. Н. Гумилев атындагы ЕҰУ Хабаршысы. 2012. № 1 (86). С. 97-98.
15. Шерниязова В. В. Развитие навыков конфликтологической компетентности у студентов вуза как основы профессиональной адаптации : монография. Алматы : Отан, 2015. С. 27-31.
16. Щербакова О. В. О технологическом обеспечении формирования конфликтологической компетентности у будущих государственных служащих // Известия Саратов. ун-та. Новая сер. 2011. Т. 11. С. 98-103.



## R E F E R E N C E S

1. Antsupov A. Ya. Konfliktologiya : uchebnik dlya studentov vuzov. M. : YuNITI, 2001.
2. Berezhnaya G. S. Formirovanie konfliktologicheskoy kompetentnosti pedagogov obshcheobrazovatel'noy shkoly : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Kaliningrad, 2009.
3. Vasil'ev N. N. Trening preodoleniya konfliktov. SPb. : Rech', 2002.
4. Efimova E. E. Formirovanie konfliktnoy kompetentnosti budushchego uchitelya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2001.
5. Ivchenko D. V. Formirovanie konfliktologicheskoy kompetentnosti spetsialista tamozhennoy sluzhby : dis. ... kand. ped. nauk. Kaliningrad, 2000.
6. Kuzina A. A. Vospitanie konfliktologicheskoy kompetentnosti starsheklassnikov : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2007.
7. Petrovskaya L. A. K voprosu o prirode konfliktnoy kompetentnosti // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya. 1997. №4. S. 41-45.
8. Samsonova N. V. Konfliktologicheskaya kul'tura spetsialista i tekhnologiya ee formirovaniya v sisteme vuzovskogo obrazovaniya : monografiya. Kaliningrad : KGU, 2007.
9. Saraliev T. R. Sistema pedagogicheskogo sodeystviya povysheniyu konfliktologicheskoy kompetentnosti uchitelya // Pis'ma v Emissiya. Offlayn. URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1653.htm>.
10. Teploukhov A. P. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya konfliktologicheskoy kompetentnosti studentov pedvuza // Shkola budushchego. 2011. № 2. S. 23-29.
11. Trushina E. V. Aktual'nost' distsipliny «Konfliktologiya» kak otrasli nauki, prepodavaemoy v vysshey shkole : monografiya. Tula : TulGu, 2011. S. 35-46.
12. Kharkhanova G. S. Pedagogicheskaya konfliktologiya : prakt. posobie. Kaliningrad : KGU, 2003.
13. Khasan B. I. Psikhologiya konflikta i peregovory : ucheb. posobie. M. : Akademiya, 1996.
14. Sherniyazova V. V. Sostoyanie problemy formirovaniya konfliktologicheskoy kompetentnosti budushchikh spetsialistov v vuze kak osnovy professional'noy adaptatsii v teorii i praktike pedagogike // L. N. Gumilev atyndary EYU Khabarshysy. 2012. № 1 (86). S. 97-98.
15. Sherniyazova V. V. Razvitie navykov konfliktologicheskoy kompetentnosti u studentov vuza kak osnovy professional'noy adaptatsii : monografiya. Almaty : Otan, 2015. S. 27-31.
16. Shcherbakova O. V. O tekhnologicheskoy obespechenii formirovaniya konfliktologicheskoy kompetentnosti u budushchikh gosudarstvennykh sluzhashchikh // Izvestiya Saratov. un-ta. Novaya ser. 2011. T. 11. S. 98-103.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. А. Соколова.

**Богдан Елена Сергеевна,**

старший преподаватель, кафедра психологии развития, директор центра карьеры, Сургутский государственный университет; 628400, Тюменская обл., г. Сургут, пр-т Ленина, д. 1; e-mail: bogdan-es@mail.ru

**Гузич Майя Эдуардовна,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития, Сургутский государственный университет; 628400, Тюменская обл., г. Сургут, пр-т Ленина, д. 1; e-mail: gyzich@mail.ru

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЛАНИРОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ  
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КАРЬЕРОЙ СТУДЕНТАМИ И ВЫПУСКНИКАМИ ВУЗА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональное самоопределение; профессиональные ценности; карьерное развитие.

**АННОТАЦИЯ.** В статье анализируется готовность студентов и молодых специалистов к построению своего карьерного развития, представлены результаты исследования сформированности ценностных карьерных ориентаций студентов и молодых специалистов города Сургута и Сургутского района. Целью данного исследования было выявление специфики целеполагания и планирования своего карьерного развития студентами высших учебных заведений, а также выделение структуры карьерных ориентаций личности и доминирующих ориентаций в выборе карьеры у молодых специалистов. В статье дается определение понятиям «профессиональное самоопределение» и «профессиональная карьера», раскрывается связь этих понятий между собой. Подчеркивается, что пребывание в состоянии свободы выбора для многих, особенно для молодых людей оказывается дискомфортным, что проявляется главным образом в стихийности, необдуманности осуществления жизненно важных решений, в неготовности к конкурентным рыночным отношениям и, как следствие, в ряде случаев обнаруживается в кризисных явлениях, связанных с развитием профессиональной карьеры. В качестве диагностического инструментария выступили контент-аналитический анализ резюме, SWOT-анализ, методика диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» Э. Шейна.

**Guzich Maya Eduardovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Development Psychology, Surgut State University, Surgut, Russia.

**Bogdan Elena Sergeevna,**

Senior Lecturer, Department of Development Psychology Director of Career Development Center, Surgut State University, Surgut, Russia.

**THE PSYCHOLOGICAL ASPECT OF CAREER MANAGEMENT BY STUDENTS AND GRADUATES**

**KEYWORDS:** professional self-determination; professional values; career development.

**ABSTRACT.** The article focuses on the students' and young specialists' readiness to build their career. It represents career values of students and young specialists in Surgut and Surgutsky district. The purpose of this study consists not only in determining peculiarities of goal-setting and career planning by students of higher schools, but also in identifying the structure of dominating personal career orientations of young specialists. In this article the concepts of professional self-determination and professional career are defined, the connection between these concepts is highlighted. The conclusion is made that many people, especially the young ones feel uncertain having the freedom of career choice. As a result they take hasty decisions that are vitally important. They are not ready to competitive market relations and this brings crisis effect in their professional career growth. In the frames of a diagnostic method the content-analytical resume analysis, SWOT-analysis and the methodology of diagnostic career values in "Career Anchor" by E. Shane were considered.

Как отмечает К. А. Абдульханова-Славская, основным видом деятельности человека является профессиональная деятельность – социально обусловленный, осознанный, целенаправленный труд [1]. Профессиональная деятельность – это социально значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. Сказанное выше свидетельствует о сложности вопроса, связанного с профессиональным самоопределением человека. «Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осоз-

нанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации», – утверждает Н. С. Пряжников [11, с. 273]. В данном исследовании под профессиональным самоопределением мы будем понимать систему развития человека, формирования его ценностей, мотивов, установок, которые определяются факторами личностной и социальной направленности и реализуются в профессиональной деятельности.

Профессиональное самоопределение на каждом этапе развития человека позволяет решить разные задачи [8]. В студенче-

стве оно строится на той базе, которая получена в школьные годы. Как показали проведенные нами исследования, несмотря на большое количество научных исследований и методических разработок в этой области, реальное состояние психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального самоопределения юношества значительно отстает от требований времени и нуждается в существенной доработке [4; 6].

Профессиональное самоопределение взаимосвязано с профессиональной карьерой, под которой традиционно понимают профессиональное продвижение, профессиональный рост, динамику социально-экономических и статусно-ролевых позиций субъекта в целом. Трактовка карьеры в ряде недавно изданных работ отечественных авторов выходит за рамки собственно продвижений в профессиональной деятельности. В литературе можно встретить достаточно большое количество определений понятия *карьера* (*деловая карьера*) и ее типов [3; 5; 9; 10; 13]. Современное понимание карьеры, приводимое Н. С. Пряжниковым, имеет расширительное толкование – «это не только успешность в данной профессиональной деятельности, но и успешность всей жизни» [11, с. 221]. Н. С. Пряжников относится к построению карьеры как к процессу профессионального самоопределения, представляющему собой постоянно чередующиеся выборы и имеющему в качестве своей основы «Я-концепцию» личности как относительно целостного образования, постепенно изменяющегося по мере взросления человека. Перед подобным выбором человек стоит несколько раз в своей жизни: после окончания школы, после окончания учебного заведения, при переходе в другую профессиональную сферу деятельности и т. п. Рассматривая специфику взаимосвязи профессиональной карьеры и профессионального самоопределения, мы приходим к выводу о том, что профессиональное самоопределение является неотъемлемым элементом профессиональной карьеры, а также значимым фактором, обуславливающим ее своеобразие.

Осуществление перехода к рыночной экономике определяет необходимость освоения нового экономического, социального и профессионального опыта, что в свою очередь, несомненно, связано с возникновением немалых трудностей, обусловленных прежде всего свободой выбора в личном и профессиональном самоопределении. При этом пребывание в состоянии свободы выбора для многих, особенно для молодых, людей оказывается дискомфортно, что проявляется главным образом в сти-

хийности, необдуманности осуществления жизненно важных решений, в неготовности к конкурентным рыночным отношениям, и, как следствие, в ряде случаев обнаруживается в кризисных явлениях, связанных с развитием профессиональной карьеры. В связи с этим особенно актуальным в современных условиях становится всестороннее изучение стартового кризиса профессиональной карьеры.

Обозначенная выше актуальность позволяет нам сформулировать следующую проблему: успешность протекания профессионального самоопределения зависит от стратегии построения профессиональной карьеры, ее содержания и достижимости. Противоречие состоит в том, что у студента и молодого специалиста может доминировать желание иметь стабильную работу над желанием становиться профессионалом своего дела.

В 2015-2016 гг. нами проводилось экспериментальное исследование, цель которого – выявление специфики целеполагания и планирования своего карьерного развития студентами высших учебных заведений, а также выделение структуры карьерных ориентаций личности и доминирующих ориентаций в выборе карьеры у молодых специалистов [7].

В исследовании приняли участие две экспериментальные группы: Э<sub>1</sub> – студенты старших курсов, обучающиеся по направлениям подготовки «Менеджмент» и «Государственное и муниципальное управление» в высших учебных заведениях Ханты-Мансийского автономного округа – Югра (далее ХМАО – Югра) в количестве 80 человек; Э<sub>2</sub> – молодые специалисты, проживающие и работающие в г. Сургуте и Сургутском районе ХМАО – Югры, в количестве 20 человек.

В качестве основных методов исследования в Э<sub>1</sub> нами использовались процедура SWOT-анализа (анализ возможностей и угроз рынка в применении к сильным и слабым сторонам) [2] и анализ продуктов деятельности (составление резюме) [10]. Применительно к карьере SWOT-анализ предполагает ответы на ряд вопросов [2], которые в последующем (как и резюме) обрабатывались нами с помощью контент-аналитического метода [14].

Целью данного этапа исследования было выявление специфики целеполагания студентов-выпускников и определение уровня их ориентировки в возможностях планирования своего дальнейшего карьерного развития. Полученные результаты свидетельствуют о следующем.

1. Более 80 % отпущенных не готовы подробно ответить на представленные вопросы.

2. Выпускники не могут четко сформулировать, где бы они хотели и могли работать после окончания учебного заведения, какой функционал предпочитают и должны выполнять и как содержательно видят свое карьерное продвижение.

3. Наибольшие затруднения у студентов вызвал вопрос о конкурентных преимуществах и навыках, которые необходимо приобрести, чтобы выделиться среди других представителей своей профессии.

Незнание ответов на вышеуказанные вопросы отразилось и на составленных испытуемыми Э<sub>1</sub> резюме. Обобщенно результаты можно представить следующим образом:

– 26 % студентов не смогли сформулировать конкретную цель; в соответствующем пункте резюме они указывали «устроиться на интересную работу с достойной заработной платой», «трудоустройство с возможностью практического применения полученных знаний и навыков» и пр., в то время как данный раздел предполагает указание четкой должностной позиции, на которую претендует соискатель;

– 59 % респондентов в своем резюме в пункте «опыт работы» написали «без опыта», 14 % указали места прохождения практик, но без указания выполняемых обязанностей и все лишь 27 % выпускников смогли достойно представить свой опыт работы;

– к ключевым навыкам и компетенциям в основном были отнесены навыки работы с компьютером и оргтехникой, в то время как специалисту в области менеджмента и управления прежде всего необходимы навыки стратегического планирования, поиска, анализа и оценки информации для подготовки и принятия решений, оценки эффективности проектов, анализа и систематизации информации, эффективного распределения задач и др.;

– приоритетными личностными качествами испытуемые считают ответственность и коммуникабельность, а не аналитическое и стратегическое мышление, готовность действовать в нестандартных ситуациях.

Таким образом, подводя итоги данного этапа нашей работы, мы можем констатировать тот факт, что подготовка специалистов в учреждениях высшего профессионального образования, в большей степени ориентированная на ФГОС, учитывающий знания, умения, навыки выпускников, представляется недостаточной в условиях современного рынка труда. Выпускники в современных условиях оцениваются не

только государственной комиссией на выпускных экзаменах, но и работодателями при приеме на работу. Это обязывает образовательные учреждения системы высшего профессионального образования учитывать интересы и требования работодателей и готовить специалиста, обладающего профессиональной культурой, способного быстро адаптироваться в условиях постоянно меняющейся социальной и профессиональной среды.

По результатам данного этапа исследования для студентов был разработан цикл развивающих занятий (основой для которого стали материалы [3; 5; 9; 10; 12; 15]), направленный на целенаправленное планирование своей профессиональной карьеры, самоменеджмент.

В качестве научной гипотезы второго этапа нашего исследования рассматривалось следующее предположение: сложившиеся у молодых специалистов профессиональные ценности будут иметь преимущественно индивидуально-личностную направленность, отсюда наиболее значимыми будут такие карьерные ценности, как автономия, стабильность работы, интеграция стилей жизни и т. д. Карьерные ценности, касающиеся благополучия других людей (служение), экономического благополучия общества (вызов, предпринимательство), не будут восприниматься молодыми специалистами как доминирующие ценности их профессиональной деятельности.

Более подробную характеристику нашим испытуемым мы дадим далее, в этой части статьи мы считаем необходимым остановиться на раскрытии понятия «молодой специалист». Термин «молодой специалист» имеет широкое определение. В общем житейском понимании под ним подразумеваются все лица, которые закончили высшие, средние или начальные специальные учебные заведения, независимо от формы обучения и работают сравнительно недолгий период. Обычно понятие «молодой специалист» отличается от других категорий персонала либо возрастной составляющей, либо наличием именно небольшого практического опыта работы по специальности, полученной в учреждении образования.

Е. А. Климов [8], рассматривая профессиональный онтогенез человека, выделяет несколько фаз профессионального развития, одной из которых является фаза адаптации, или фаза молодого специалиста. Он отмечает, что эта фаза характеризуется привыканием молодого специалиста к работе, адаптацией к нормам коллектива, в который человек попадет, пониманием необходимости самостоятельно решать разнообразные про-

фессиональные задачи. В своей работе под термином «молодой специалист» мы будем понимать человека, работающей в профессиональной сфере от 0 до 5 лет.

В качестве основного метода исследования нами использовалась методика диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» Э.Шейна [6]. «Якоря карьеры» – это ценностные ориентации, социальные установки, интересы, социально обусловленные побуждения к деятельности, характерные для определенного человека. Карьерные ориентации возникают в начальные годы развития карьеры, они устойчивы и могут оставаться стабильными длительное время. При этом очень часто человек реализует свои карьерные ориентации неосознанно. Методика позволяет выявить следующие карьерные ориентации: профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность работы, стабильность места жительства, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство, профессиональная мотивация.

В нашем исследовании приняли участие 20 молодых специалистов: 14 женщин и 6 мужчин; 95 % испытуемых имеют высшее образование, 5 % – неоконченное высшее образование; средний возраст испытуемых находится в диапазоне 22-27 лет; 40 % подопечных трудятся в сфере «человек – человек» – педагоги и врачи, 20 % заняты в сфере «человек – техника» – операторы по добыче нефти и газа, 40 % работают в сфере «человек – знак» – экономисты. Все респонденты высказали намерения развиваться по карьерной лестнице.

Сравнение полученных результатов исследования по критерию Спирмена показало незначимое различие величин значений для нашей выборки, вследствие чего мы осуществили анализ с учетом среднegrupпового показателя по каждому критерию.

Результаты свидетельствуют, что приоритетной карьерной ориентацией для наших респондентов является стабильная, надежная работа на длительное время (8,24). Испытуемые ощущают потребность в безопасности, защите и возможности прогнозирования своего профессионального будущего, что вполне логично для молодого специалиста. Но потребность в безопасности и стабильности ограничивает выбор вариантов карьеры. Как правило, такие люди ответственность за управление своей карьерой перекладывают на нанимателя. Часто данная ценностная ориентация сочетается с невысоким уровнем притязаний.

Сохранение гармонии между сложившейся личной жизнью и карьерой (интеграция стилей жизни 7,56) значимо для

наших испытуемых. Карьера для них должна ассоциироваться с общим стилем жизни, уравновешивая потребности человека, семьи и карьеры. Выбирать и поддерживать определенный образ жизни для них важнее, чем добиваться успеха в карьере. Развитие карьеры привлекает их только в том случае, если она не нарушает привычный им стиль жизни и окружение.

Ценностная ориентация воплощения в работе своих идеалов и ценностей (служение – 7,32) характерна для людей, занимающихся делом по причине желания реализовать в работе свои главные ценности. Они часто ориентированы больше на ценности, чем на требующиеся в данном виде работы способности.

Для наших респондентов немалое значение имеет ориентация на интеграцию усилий других людей – управление людьми, проектами, бизнес-процессами (менеджмент – 6,72). Главное для таких респондентов – управление: людьми, проектами, любыми бизнес-процессами – это в целом не имеет принципиального значения. Центральное понятие профессионального развития – власть, осознание того, что от человека зависит принятие ключевых решений. Эти респонденты в большей степени ориентированы на построение карьеры в наемном менеджменте, но при условии, что им будут делегированы значительные полномочия. Человек с такой ориентацией будет считать, что не достиг цели своей карьеры, пока не займет должность, на которой будет управлять различными сторонами деятельности предприятия.

Испытуемые ориентированы на преодоление непреодолимых препятствий, решение неразрешимых проблем, а также на то, чтобы самим бросать вызов – сделать невозможное возможным, решать уникальные задачи (вызов – 6,1). Карьера для таких людей – это постоянный вызов их профессионализму, и они всегда готовы его принять. Они чувствуют себя преуспевающими только тогда, когда постоянно вовлечены в решение трудных проблем или в ситуацию соревнования.

Главное в работе – это свобода и независимость – автономия (6,02). Первичная забота личности с такой ориентацией – освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений. Респонденты испытывают трудности, связанные с установленными правилами, процедурами, рабочим днем, дисциплиной. Такие люди любят выполнять работу своим способом, в своем темпе и по собственным стандартам. Они не любят, когда работа вмешивается в их частную жизнь, поэтому предпочитают делать независимую карьеру собственным

путем. Первоочередная задача развития карьеры – получить возможность работать самостоятельно, самому решать, как, когда и что делать для достижения тех или иных целей. Карьера для них – это прежде всего способ реализации их свободы, поэтому любые рамки и строгое подчинение оттолкнули их даже от внешне привлекательной вакансии.

Создавать новые организации, товары, услуги, которые могут быть отождествлены с их усилиями – это еще не их цель: предпринимательство – 5,58. Они предпочитают работать на других. Целью их карьеры не является создание чего-то нового, организация своего дела, воплощение в жизнь своей идеи, всецело принадлежащую только им.

Резюмируя вышеизложенное, мы можем сделать вывод о том, что наше предположение о преимуществе у молодых специалистов индивидуально-личностной направленности профессиональных ценностей подтвердилось частично. Подводя итог нашему исследованию, необходимо отметить, что вопросы, касающиеся профессиональных ценностей специалиста, в настоящее время приобретают все большую актуальность. Профессиональные ценности играют исключительно важную роль в формировании личности профессионала, выступают в качестве высшего уровня регуляции поведения человека, выражают направленность его интересов и потребностей, определяют присущие ему установки и мотивацию в сфере профессиональной деятельности.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991.
2. Вишнякова М. FAQ по карьере // Справочник по управлению персоналом. 2013. № 7. С. 112-113.
3. Гузич М. Э. Практикум по профессиональному консультированию: учеб. пособие. Сургут : СурГУ, 2012. С. 205.
4. Гузич М. Э., Богдан Е. С. Мониторинг качества психологического сопровождения профессионального самоопределения в учебных заведениях города Сургута // Педагогическое образование в России. 2014. № 4. С. 105-109.
5. Гузич М. Э., Богдан Е. С. Психологическое сопровождение карьерного развития : учеб. пособие. Сургут : СурГУ, 2016.
6. Гузич М. Э., Богдан Е. С., Грехова И. П. О состоянии профориентационной работы в северном регионе (на примере ХМАО-Югры) // European Social Science Journal. 2015. №1-2 (52). С. 197-203.
7. Гузич М. Э., Свистун С. М. Психологический аспект карьерных ориентаций молодых специалистов // Развитие современного образования: теория, методика и практика : мат-лы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 нояб. 2015 г.). Чебоксары : Интерактив плюс, 2015. № 4 (6). С. 19-23.
8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2012.
9. Могилевкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. СПб. : Речь, 2007.
10. Панкратова И. А., Бочарова А. А. Настольная книга карьериста. М. : Дашков и Ко; Ростов н/Д. : Наука-Спектр, 2011.
11. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства. М. : Академия, 2003.
12. Резник С. Д. Персональный менеджмент : учебник. М. : ИНФРА-М, 2012.
13. Сотникова С. И. Управление персоналом: деловая карьера : учеб. пособие. М. : РИОР : ИНФРА-М, 2016.
14. Хозиев В. Б. Практикум по общей психологии : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М. : Академия, 2009.
15. Чуланова О. Л. Имиджология : учеб.-метод. пособие. Сургут : СурГУ, 2007.

#### R E F E R E N C E S

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni. M. : Mysl', 1991.
2. Vishnyakova M. FAQ po kar'ere // Spravochnik po upravleniyu personalom. 2013. № 7. S. 112-113.
3. Guzych M. E. Praktikum po professional'nomu konsul'tirovaniyu: ucheb. posobie. Surgut : SurGU, 2012. S. 205.
4. Guzych M. E., Bogdan E. S. Monitoring kachestva psikhologicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya v uchebnykh zavedeniyakh goroda Surguta // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 4. S. 105-109.
5. Guzych M. E., Bogdan E. S. Psikhologicheskoe soprovozhdenie kar'ernogo razvitiya : ucheb. posobie. Surgut : SurGU, 2016.
6. Guzych M. E., Bogdan E. S., Grekhova I. P. O sostoyanii proforientatsionnoy raboty v severnom regione (na primere KhMAO-Yugry) // European Social Science Journal. 2015. №1-2 (52). S. 197-203.
7. Guzych M. E., Svistun S. M. Psikhologicheskii aspekt kar'ernykh orientatsiy molodykh spetsialistov // Razvitie sovremennogo obrazovaniya: teoriya, metodika i praktika : mat-ly VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 13 noyab. 2015 g.). Cheboksary : Interaktiv plus, 2015. № 4 (6). S. 19-23.
8. Klimov E. A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya. M. : Akademiya, 2012.
9. Mogilevkin E. A. Kar'ernyy rost: diagnostika, tekhnologii, trening. SPb. : Rech', 2007.
10. Pankratova I. A., Bocharova A. A. Nastol'naya kniga kar'erista. M. : Dashkov i Ko; Rostov n/D. : Nauka-Spektr, 2011.
11. Pryazhnikov N. S. Psikhologiya truda i chelovecheskogo dostoinstva. M. : Akademiya, 2003.
12. Reznik S. D. Personal'nyy menedzhment : uchebnik. M. : INFRA-M, 2012.
13. Sotnikova S. I. Upravlenie personalom: delovaya kar'era : ucheb. posobie. M. : RIOR : INFRA-M, 2016.

14. Khoziev V. B. Praktikum po obshchey psikhologii : uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy, obuchayushchikhsya po napravleniyu i spetsial'nostyam psikhologii. M. : Akademiya, 2009.
15. Chulanova O. L. Imidzhelogiya : ucheb.-metod. posobie. Surgut : SurGU, 2007.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Б. П. Яковлев.

**Бойко Инна Михайловна,**

психолог-консультант; 620026, г. Екатеринбург, ул. Сони Морозовой, д. 180, к. 211; e-mail: abirinna@yandex.ru

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЖЕНЩИН В РОССИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональное развитие женщины; профессиональная успешность; личность профессионала; самореализация; гендерная идентичность; факторы профессионального развития.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена рассмотрению тенденций современного общества в сфере профессионального развития женщин с целью осмысления глубины проблемы реализации ее способностей и возможностей. В данной статье нами была предпринята попытка исследовать уровень профессиональной удовлетворенности женщин, их стремление к саморазвитию, а также выявить лидирующие мотивационные тенденции и типы поведенческой активности женщин. Нами был проведен анализ полученных результатов и поставлена задача изучить новейшие аспекты взаимодействия современной женщины и общества нашего времени. На основании полученных данных были выявлены основные стратегии личностного и профессионального роста женщин, выявлена и обоснована необходимость более глубокого изучения процессов профессионального развития женщины, актуальность этого исследования для современного общества. Показана важность изучения стратегий адаптации, влияющих на профессиональное становление, развитие и совершенствование на пути самореализации женщины для общества, а также необходимость разработки новых подходов к решению возникающих на этом пути задач. Полученные данные в дальнейшем могут быть использованы в исследовании современных процессов, происходящих на рынке труда в отношении женщин, а также разработке методик, призванных помогать женщинам реализовывать их возможности.

**Boiko Inna Mikhailovna,**

Psychologist-consultant, Ekaterinburg.

**MODERN TENDENCIES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF WOMEN IN RUSSIA**

**KEYWORDS:** professional development of a woman; success in profession; personality of a professional; self-realization; gender identity; factors of professional development.

**ABSTRACT.** The article discusses the tendencies of the modern society in the sphere of professional development of women to consider the depth of the problem of reaching her goals and embracing the opportunities. The authors made an attempt to study the level of professional satisfaction of women, their desire of self-development, as well as to reveal the leading motivational tendencies and types of behavioral activity of women. The authors analyzed the results of research and set the goal to study new aspects of interaction of a modern woman and society. Based on the obtained results the main strategies of personal and professional development of women were singled out; the necessity of the more detailed study of the processes of professional development of women and the topicality of this research were proved. The importance of the analysis of the strategies of adaptation that influence professional growth, development and perfection in the course of self-realization of a woman for the society, and the necessity of working out new approaches to solve the problems that arise here were shown. The results of this research may be used for the study of the modern processes in the labour market concerning women, and for the preparation of methods helping women to embrace to opportunities.

Современная социально-психологическая и экономическая ситуация в России и в мире непрерывно изменяется. Происходят смена социальных стереотипов, преобразование отношений, установление новых правил и закономерностей в экономике, что приводит к неизбежным проблемам понимания пути профессионального развития и необходимости серьезной переоценки ситуации, планирования и реализации новых программ собственного становления.

В свете кризисных явлений экономики проблема занятости женщин становится все более актуальной. Женщин увольняют, переводят на сокращенные рабочие недели, снижают уровень заработной платы, жен-

щины же, в свою очередь, стремясь сохранить рабочее место, зачастую вынуждены соглашаться на очень неудобные условия труда. Все это вызывает трансформацию профессиональных интересов и ценностей, тенденция постоянной смены работы затрудняет формирование профессиональных качеств, компетенций, траекторий развития, как следствие, снижаются темпы профессионального роста.

Под профессиональным развитием мы понимаем становление и развитие личности в трудовой деятельности, реализацию личностных качеств и способностей. Оно может быть как непрерывным, так и разорванный во времени, а также меняющим направление развития, а быть вариативным.



Закономерности формирования профессионализма изучались А. В. Барабанщиковым, Е. М. Борисовой, А. А. Деркачом, М. И. Дьяченко, Е. М. Ивановой, Е. А. Климовым, Э. Ф. Зеером, Л. М. Королевым, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой; оптимизация условий осуществления профессиональной деятельности – В. Д. Шадриковым, П. А. Корчемным, Б. М. Тепловым и другими. В частности, по мнению А. К. Марковой, «психология профессионализма выявляет условия и закономерности продвижения человека к профессионализму в его труде, изменение психики человека в процессе восхождения к профессионализму» [2; 3; 6; 7].

Проблему развития карьеры женщин изучали Н. П. Сидорова, В. К. Антонова, И. И. Чернова, В. Н. Орлова; особенности совмещения женщиной профессиональной и семейной ролей, проблемы, связанные с «двойной занятостью» женщин, делающих профессиональную карьеру рассматривали А. С. Чирикова, М. Ю. Арутюнян, Н. Архипова, А. А. Никифорова, Н. М. Римашевская, С. Рощина, С. Смирнова, С. С. Утинова, С. Барабанова, В. А. Бодров, В. И. Власов, Г. П. Сергеева и другие. Вместе с тем остались не раскрытыми в полной мере вопросы профессиональной самооценки женщин, то, как они себя чувствуют в складывающихся обстоятельствах, насколько эффективно умеют действовать в них [4; 5; 8; 9; 11; 12].

В целях более точного понимания процессов и современных тенденций женского самоопределения нами было проведено исследование, которое позволило более точно определить актуальные аспекты развития женщин, сферы, в которых для них реализовываться наиболее комфортно, а также сделало возможным определить жизненные ориентиры, руководящие женщинами в настоящее время.

Количество женщин, участвовавших в исследовании, – 60 человек, возраст – от 22 до 52 лет, проживают в разных регионах страны (г. Кемерово Кемеровской области, Сибирский федеральный округ, г. Екатеринбург, Свердловская область, Уральский федеральный округ).

В данной работе нами были использованы следующие методики.

1. Методика диагностики типа поведенческой активности Л. И. Вассермана и Н. В. Гуменюка [13].

2. Якоря карьеры. Методика диагностики ценностных ориентаций в карьере Э. Шейна [14].

3. Потребность в достижении цели, Ю. М. Орлов [13]

4. Самоактуализационный тест (САТ), Э. Шостром [13].

5. Интегральная удовлетворенность трудом, Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов [15].

Исследование типов поведенческой активности выявило, что большинство опрошенных женщин (76 %) в работе склонны сохранять спокойную и уверенную линию развития, без взлетов и падений. Женщины сбалансированны, уверены в себе, эмоционально стабильны, способны как к руководящей деятельности, так и к исполнительской работе, лабильны, умеют владеть ситуацией.

Склонных к предпринимательству, активному построению вертикальной карьеры, энергичных, стремящихся к соревновательности, без излишней агрессивности, с повышенной деловой активностью – выявлено 7 из числа опрошенных. Это те женщины, о которых мы можем сказать, что они прирожденные лидеры, для них профессиональный рост является важной составляющей жизни.

Рациональных же, осторожных, неторопливых, с умеренной активностью респонденток – 17 %, такие женщины склонны к выполнению спокойной, предсказуемой работы, предпочитают исполнительские роли, спокойствие и предсказуемость окружающих условий.

Женщин, обладающих импульсивным, гиперактивным характером, нетерпеливых выявлено не было, также не оказалось среди опрошенных и мягких, меланхолических женщин.

Все это свидетельствует о том, что в исследовании большинство респонденток свободно умеют управлять процессами, происходящими в их профессиональной жизни, гибко реагировать на изменяющиеся условия окружающего мира.

Исследование ценностных ориентаций в карьере показало, что наиболее актуальным мотивом для женщин является мотив интеграции стилей жизни, 97 % женщин пытаются ассоциировать карьеру с общим стилем жизни, сочетать собственные потребности, потребности семьи и профессиональное развитие, для таких женщин поддерживать комфортный образ жизни является более важным, чем активно развивать профессиональную сферу.

Следующим по степени важности является мотив стабильности работы, 93 % женщин выбрали его в качестве значимого, и лишь для 7 % смена работы не представляется затруднительным фактором, определяющим профессиональную деятельность.

Женщины, выбирающие служение общему благу, составили в нашем исследовании 72 % от общего количества испытуемых, для них наиболее важным является

приносить пользу обществу, наиболее полно реализовать в служении людям.

Стабильность места жительства важна для 66 % респонденток, 34 % не выделяют ее как значимый мотив профессионального развития, на аналогичном уровне представлена потребность женщин в автономии, 66 % женщин предпочитают оставаться на постоянном месте проживания, нежели менять его для возможности профессионального роста.

Быть профессионально компетентной оказалось важно для 59 % респонденток, для 41 % женщин этот мотив не представляется актуальным.

Управлять проектами, людьми, процессами важно для 52 % исследуемых, им важно принятие ключевых решений, управление, власть, получение должностей высокого уровня.

Выраженная мотивация вызова, победы в соревнованиях, в решении трудных задач присутствует у 48 % женщин, 52 % предпочитает не вступать в конфликтные отношения с коллегами.

Самым непопулярным мотивом профессионального развития оказался мотив созидания нового, бизнеса, организаций, иными словами, предпринимательство в современном обществе среди женщин не так популярно, лишь 28 % исследуемых проявили интерес к этой области профессионального развития.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что женщины осознанно выбирают семейные ценности и роль жены и матери в качестве ведущих в своей жизни, женщины предпочитают служить на благо семьи и продолжения рода и работу чаще всего выбирают такую, на которой могут приносить пользу обществу, всеобщему благу, людям.

При определении потребности в достижении цели мы увидели следующее: женщины, имеющие среднюю потребность в достижении, составили 69 %, повышенную – 6 %, пониженную – 25 %, высокой потребности в достижениях не выявлено. На основании этих данных мы можем сделать вывод о том, что женщины, участвовавшие в нашем исследовании, не склонны к активному профессиональному развитию и предпочитают размеренную, спокойную жизнь, семейные ценности для них являются наиболее значимыми.

По результатам исследования самоактуализации наиболее актуальным и выраженным на данный момент для женщин является стремление к самоуважению, 72 % опрошенных высоко себя ценят и нравятся себе. При этом хочется отметить, что шкала самопринятия выражена у 52 % испытуемых, что может свидетельствовать о нали-

чий почти у половины испытуемых проблем с самооценкой.

Женщины, поступающие в соответствии со своими взглядами, желаниями, руководствуясь собственными целями, составляют 66 % от числа опрошенных.

Легко устанавливать близкий контакт с окружающими оказалось для 66 % респонденток. 34 % испытывают трудности в сближении с окружающими и установлении близости.

Природу человека адекватно представляют себе 62 % женщин, другими словами, эти женщины понимают, что не бывает только злых и эгоистичных людей или добрых и милых, в мире во всем есть баланс и в человеке может одновременно ужиться как агрессия, так и доброта, например. Для остальных 38 % природа человека является скорее порочной, чем сбалансированной.

Компетентными во времени, живущими настоящим оказались 59 % опрошенных, 41 % живут менее осознанно, могут больше раздумывать о прошлом или будущем, чем находиться в настоящем моменте.

Способность к целостному восприятию мира, в частности, к пониманию гармоничного сочетания добра и зла, эгоизма и бескорыстия в общественных процессах присуща 59 % женщин, участвовавших в исследовании. Принимать себя и свою агрессию умеют, могут 59 % респонденток, остальные 41 % боятся ее выражения, не умеют принимать агрессию окружающего мира и выражать собственную.

Также оказалось, что 38 % женщин руководствуются в жизни собственными убеждениями, целями, принципами, тогда как 62% подвержены влиянию внешних обстоятельств, значимому мнению окружения.

Гибкость поведения присуща 55 % опрошенных женщин, они подвижны, способны быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, 45 % оказались более ригидны.

38 % женщин внимательны к своим чувствам, потребностям, эмоциям, понимают их, умеют идентифицировать и выстраивать жизненные стратегии в соответствии со стремлениями собственного внутреннего мира, 62 % руководствуются скорее установками, предлагаемыми социумом.

Респонденток, способных к непредсказуемым, заранее не спланированным действиям, было выявлено 38 %, иными словами, эти женщины могут себе позволить быть сами собой, тогда как остальные 62 % опасаются открыто выразить свои чувства и эмоции и стараются соответствовать социально поощряемым ценностям и убеждениям.

Познавательные потребности ярко развиты у 31 % женщин, участвовавших в нашем исследовании, так же как и креативные

качества, потребность в творчестве и творческая самореализация развиты у 31 % респондентов.

В целом, самоактуализирующимися оказались 42 % опрошенных женщин, пониженный уровень оказался у 24 %, низкий, опасный психосоматическими проявлениями уровень – у 10 %, у 28 % женщин выявлена тенденция приукрашивать себя и заявлять социально желаемые результаты опроса.

Таким образом, можем сделать вывод, что основная часть женщин уважительно к себе относится, умеет чувствовать и понимать себя, свои потребности, эмоции, желания, спокойно адаптируется к изменяющимся условиям. К сожалению, самопринятие, спонтанность, творческая активность развиты хуже, мы можем это связать с грузом ожиданий общества, с заниженной самооценкой и общей накопленной усталостью от складывающейся напряженной экономической ситуации и непонимания собственного профессионального пути. В целом ситуация с самореализацией женщин складывается скорее позитивно, большинство из них в нашем исследовании идут по пути комфортного для них профессионального развития.

При изучении интегральной удовлетворенности трудом было выявлено, что большинство женщин работает с интересом, так ответило 66 % респондентов, на среднем уровне выражен интерес у 24 %, не проявляют интереса к собственной трудовой деятельности 10 % женщин.

При этом удовлетворены достижениями в работе 69 %, у 21 % средний уровень удовлетворенности, 10 % совершенно не довольны своими успехами, что может свидетельствовать о хорошей адаптации женщин в современных условиях, в большинстве они удовлетворены.

Удовлетворенность отношениями с коллегами высокая у 69 % респондентов, средняя – у 28 %, у 3 % низкий уровень, то есть основная масса опрошенных гармонично выстраивает отношения с коллегами, что является немаловажным фактором в удовлетворенности трудом.

Чувствуют удовлетворенность отношениями с руководством 72 % на высоком уровне, 21 % – на среднем, 7 % опрошенных женщин совершенно не удовлетворены ими. На основании этого мы можем сказать, что респондентки умеют находить общий язык с руководством и в целом обеспечить для себя комфортный режим рабочей деятельности.

Притязания в профессиональном развитии у 21 % на высоком уровне, у 52 % – на среднем, у 27 % – на низком уровне, это го-

ворит о невысоких рубежах карьерных устремлений основной массы женщин,

Предпочтение выполняемой работы заработной плате женщины выказывают неактивно, всего у 17 % оно на высоком уровне, 31 % могут периодически предпочесть работу заработной плате, и 52 % совершенно не склонны ставить работу на первое место, а размер оплаты на второе.

Удовлетворенность условиями труда оказалась на высоком уровне у 45 % опрошенных, на среднем – у 38 %, на низком – у 17 %, что говорит о том, что женщины на рабочих местах стараются создать для себя комфортные условия труда, и в большинстве случаев это удается.

Профессиональная ответственность развита у 38 % на высоком уровне, у 55 % – на среднем, у 7 % – на низком, что также свидетельствует о средних запросах женщин, которые по большей части предпочитают просто выполнять свои должностные обязанности без излишнего рвения.

Общая удовлетворенность трудом высокая у 69 % женщин, у 28 % она на среднем уровне, и на низком – у 3 %, исходя из чего мы можем утверждать, что в целом женское общество достаточно адаптировано к современным реалиям бытия.

На основании полученных данных мы можем сделать вывод о том, что в целом женщины, участвовавшие в нашем исследовании, удовлетворены своим положением, их устраивают происходящие процессы и основным мотиватором является финансовый фактор, уровень притязаний в профессии высок лишь для небольшого числа респондентов.

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы. Профессиональная карьера для женщины в нашем обществе не является чрезвычайно важным родом деятельности, на первом месте находится семья, в приоритете семейные ценности. Женщины подстраивают свое профессиональное развитие под режим эффективного функционирования семьи и чувствуют себя в этом совершенно гармонично. Однако связанная с этим частая смена видов трудовой деятельности, мест работы для них становится обычным делом и в свою очередь является осложняющим фактором профессионального развития. Со временем женщины теряют ощущение собственной ценности как сотрудников, коллег и становятся все более склонными довольствоваться малым, даже если в какой-то момент к ним приходит осознание необходимости развиваться в профессиональном поле деятельности.

Мы можем сделать предположение, что выбор в сторону семьи продиктован как

внутренней потребностью реализации себя в роли жены и матери, так и потребностью в сохранении собственной целостности, самоуважения, поскольку в профессиональной деятельности развитие с каждым годом становится все более затруднительным и уважать себя за профессиональные успехи могут далеко не все. С нашей точки зрения,

в связи с выявленными тенденциями женского профессионального становления в обществе назрела необходимость в разработке комплекса мероприятий для профилактики и восстановления чувства собственной ценности женщины в профессиональной сфере жизни.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О взаимосвязи в развитии способностей и характера // Доклады на совещании по вопросам психологии личности. М., 1956.
2. Ильин И. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб. : Питер, 2008.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д. : Феникс, 1996.
4. Кон И. С. Половые различия и дифференциация социальных ролей // Соотношение биологического и социального в человеке : мат-лы симпозиума в г. Москве. М., 1975.
5. Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения. СПб. : СПб. ун-т, 2000.
6. Котова И. Б. Психология личности в России. Столетие развития. Ростов н/Д. : Рост. пед. ун-т, 1994.
7. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя. М., Просвещение, 1983.
8. Римашевская Н. М. Человек и реформы: Секреты выживания. М. : ИСЭПН РАН, 2003.
9. Силласте Г. Г. Гендерная социология и российская реальность : монография. М. : Альфа-М: ИНФРА-М, 2016.
10. Толочек В. А. Современная психология труда. СПб. : Питер, 2005.
11. Чернышева О. В. Трансформация жизненных стратегий женщин в современных российских условиях : дис. ... канд. социол. наук. М., 2003.
12. Чирикова А. Е., Кричевская О. Н. Социально-психологические проблемы становления женского предпринимательства. М. : Ин-т психологии РАН, 1996.
13. Методика диагностики типа поведенческой активности Л. И. Вассермана и Н. В. Гуменюка. Самоактуализационный тест (САТ). Э. Шостром. Потребность в достижении цели, Ю. М. Орлов. URL: <http://psycabi.net/testy/>.
14. Якоря карьеры. Методика диагностики ценностных ориентаций в карьере Э. Шейна. URL: <http://testoteka.narod.ru/prof/1/10.html>.
15. Интегральная удовлетворенность трудом / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. URL: <http://vsetesti.ru/203/>.

#### REFERENCES

1. Anan'ev B. G. O vzaimosvyazi v razvitii sposobnostey i kharaktera // Doklady na soveshchaniy po voprosam psikhologii lichnosti. M., 1956.
2. Il'in I. P. Differentsial'naya psikhologiya professional'noy deyatel'nosti. SPb. : Piter, 2008.
3. Klimov E. A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya. Rostov n/D. : Feniks, 1996.
4. Kon I. S. Polovye razlichiya i differentsiatsiya sotsial'nykh roley // Sootnoshenie biologicheskogo i sotsial'nogo v cheloveke : mat-ly simpoziuma v g. Moskve. M., 1975.
5. Korostyleva, L. A. Psikhologiya samorealizatsii lichnosti: brachno-semeynye otnosheniya. SPb. : SPb. un-t, 2000.
6. Kotova I. B. Psikhologiya lichnosti v Rossii. Stoletie razvitiya. Rostov n/D. : Rost. ped. un-t, 1994.
7. Markova A. K. Formirovanie motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste : posobie dlya uchitelya. M., Prosveshchenie, 1983.
8. Rimashevskaya N. M. Chelovek i reformy: Sekrety vyzhivaniya. M. : ISEPN RAN, 2003.
9. Sillaste G. G. Gendernaya sotsiologiya i rossiyskaya real'nost' : monografiya. M. : Al'fa-M: INFRA-M, 2016.
10. Tolochek V. A. Sovremennaya psikhologiya truda. SPb. : Piter, 2005.
11. Chernysheva O. V. Transformatsiya zhiznennykh strategiy zhenshchin v sovremennykh rossiyskikh usloviyakh : dis. ... kand. sotsiol. nauk. M., 2003.
12. Chirikova A. E., Krichevskaya O. N. Sotsial'no-psikhologicheskie problemy stanovleniya zhenskogo predprinimatel'stva. M. : In-t psikhologii RAN, 1996.
13. Metodika diagnostiki tipa povedencheskoy aktivnosti L. I. Vassermana i N. V. Gumenyuka. Samoaktualizatsionnyy test (SAT). E. Shostrom. Potrebnost' v dostizhenii tseli, Yu. M. Orlov. URL: <http://psycabi.net/testy/>.
14. Yakorya kar'ery. Metodika diagnostiki tsennostnykh orientatsiy v kar'ere E. Sheyna. URL: <http://testoteka.narod.ru/prof/1/10.html>.
15. Integral'naya udovletvorennost' trudom / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuylov. URL: <http://vsetesti.ru/203/>.

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

УДК 37.018.1:37.048.45  
ББК 4490.53=Ю957.65

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02; 19.00.13

**Коньшина Татьяна Михайловна,**

соискатель, кафедра возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова; 117312, г. Москва, пр-т боления Октября, д. 19, к. 79; e-mail: konshtan@gmail.com

**Садовникова Татьяна Юрьевна,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова; 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 11; e-mail: tatsadov@yandex.ru

**ПРИВЯЗАННОСТЬ К МАТЕРИ И ИДЕНТИЧНОСТЬ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ  
В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** привязанность; старший подростковый возраст; профессиональное самоопределение; профессиональная идентичность; мать.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена исследованию особенностей становления профессиональной идентичности старших подростков в связи с типом привязанности к матери. Актуальность темы обусловлена усложнением социальной ситуации развития подростков, возрастающей значимостью построения личной профессиональной перспективы, необходимостью раннего принятия решения в сфере предварительного профессионального самоопределения на фоне недостаточного уровня личностной автономии старших подростков и необходимостью привлечения семейных ресурсов для принятия этого решения. В исследовании приняли участие 283 старших подростка, учащихся 9-11 классов среднеобразовательных школ г. Москвы. Среди опрошенных юношей и девушек преобладают статусы профессиональной идентичности, соответствующие возрастным нормам – сформированная профессиональная идентичность и мораторий (кризис выбора профессиональной идентичности). Были выявлены различия между особенностями становления профессиональной идентичности современных старших подростков – исследование 2015 года – и старших подростков, участников исследования 2004 года. Выявлена связь типа привязанности к матери и особенностей построения профессиональной идентичности среди старших подростков: согласно полученным данным, более «здоровому» типу привязанности к матери (надежный тип привязанности к матери) соответствует более здоровый статус профессиональной идентичности старших подростков. Обсуждается динамика становления профессиональной идентичности в старшем подростковом возрасте.

**Kon'shina Tatiana Mikhailovna,**

Post-graduate Student of Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow.

**Sadovnikova Tatiana Yur'evna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow.

**ATTACHMENT TO MOTHER AND VOCATIONAL IDENTITY OF ADOLESCENTS**

**KEYWORDS:** attachment; adolescence; professional self-determination; vocational identity; mother.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the research of vocational identity of adolescents with different types of attachment to mother. The urgency of this topic is confirmed by the increasing complexity of the social situation of adolescents, increasing importance of personal professional perspective formation, the need of making an early decision in the pre-professional self-determination within the context of insufficient level of personal autonomy of adolescents and the need to involve family resources to make this decision. 283 adolescents, high school students of 9-11 grades, were tested in the experiment. The average statuses of professional identity of the adolescents correspond to the age standards – formed professional identity and the moratorium (professional identity crisis of choice). Differences were found between the characteristics of the formation of professional identity of today's adolescents (research was held in 2015) and adolescents, participants of the research in 2004. The interrelation of the type of attachment to the mother and the features of the construction of professional identity among adolescents was revealed: according to the data obtained in the research, a "healthy" type of attachment to mother (secure type of attachment to mother) corresponds to a healthy status of the professional identity of the adolescents. The article discusses the dynamics of the formation of professional identity among adolescents.

Современное российское общество характеризуется стремительной динамикой социальных трансформаций, важными характеристиками которых можно считать вариативность, множественность, противоречивость и малую предсказуемость [3]. Проблема самоопределения подростка в различных сферах его жизнедеятельности связана как с психологическими особенностями

данного возрастного периода развития, который традиционно характеризуется как переломный, критический (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Э. Эрикссон, Д. Б. Эльконин), так и с особенностями современного детства, его кризисом, значительным отличием социальной ситуации развития (ССР) современных подростков по сравнению с ССР их сверстников в относительно

недавние периоды времени 90-х и нулевых (А. А. Реан, В. С. Собкин, Д. И. Фельдштейн, К. Н. Поливанова, А. Л. Венгер, О. А. Карбанова, Т. Д. Марцинковская, Е. М. Дубовская и др.).

Центральными новообразованиями старшего подросткового возраста (15-17 лет) являются новый уровень самосознания, поиск идентичности, развитие нравственно-ценностных ориентаций, возможность формирования автономной морали на основе нового уровня интеллектуального развития, развития рефлексии, построение жизненных планов во временной перспективе (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, Ж. Пиаже).

Данные эмпирических исследований начала 2000-х свидетельствуют об усложнении ССР подростков [12], удлинении периода детства, инфантильности как распространенной черте представителей современной молодежи (Д. И. Фельдштейн, 2008), необходимости выявления механизмов развития ребенка в условиях «нового детства» [11]. В когорте современных подростков и юношей существуют группы, отличающиеся уровнем автономии личности, их представлениями о свободе и ответственности, особенностями сепарации от родительской семьи, карьерными устремлениями, типом ориентации на личную инициативу и успех и т. д. [5; 8; 14; 15].

Ведущая деятельность старшего подросткового возраста – учебно-профессиональная деятельность, направленная на овладение системой научных понятий в контексте предварительного профессионального самоопределения (Д. Б. Эльконин, Е. А. Климов).

В недавнем исследовании О. В. Кузнецовой (2011) показано, что одним из важных аспектов предварительного профессионального самоопределения является построение подростком протяженной временной перспективы. По мнению Н. Н. Толстых (2007), подростки 90-х годов отличаются от сверстников предыдущих поколений углублением временной перспективы, более выраженным отношением к будущему. В работах Л. С. Выготского показано, что в подростковом возрасте впервые осознается возникновение жизненного плана, это отражает становление мировоззрения и оформления личности.

В современном российском обществе растет значимость построения подростком личной профессиональной перспективы (ЛПП) [13]. ЛПП в концепции Н. С. Пряжникова объединяет в себе ряд компонентов: ориентировку в социально-экономической ситуации, планирование, ценностный и смысловой аспекты реализации жизненных

планов, выбор ближних и дальних целей и целеполагание в сфере предварительного профессионального самоопределения, самооценку профессиональных качеств.

Построение ЛПП связано с формированием профессиональной идентичности (ПИ), которая в современной психологии понимается как структурный компонент личностной и социальной идентичности (В. Р. Орестова), как продукт профессионального самоопределения личности, репрезентуемый через образ «Я» (Л. Б. Шнейдер, О. А. Тихомандрицкая, Е. П. Белинская). В работах А. А. Азбель (2004), методу которой мы использовали в нашем исследовании, ПИ определяется как отождествление себя с определенной профессиональной группой людей, принятие ее целей и ценностей, осознание себя членом этой группы.

Задача предварительного профессионального самоопределения, традиционно рассматриваемая в отечественной психологии как задача развития (Р. Хевигхерст) старшего подросткового возраста, приобретает на современном этапе развития российского общества качественно новые особенности. После принятия Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» (2012) у подростков появилась объективная необходимость более раннего принятия решения о профиле обучения, как правило, связанного с областью возможных профессиональных планов, о наборе экзаменов ЕГЭ, ОГЭ, к успешной сдаче которых необходимо готовиться учащемуся.

Решение о деятельности старшего подростка в сфере построения ЛПП, как правило, является «семейным», поскольку требует ресурсов семьи подростка (Н. С. Пряжников). Объективная необходимость совместности планирования и реализации ЛПП подростка определяется недостаточным уровнем автономии подростка, который, как правило, в значительной степени зависит от родителей эмоционально, экономически и т. д. Процесс становления личностной автономии в подростковом возрасте, сепарация подростка от родителей – это длительный и сложный процесс, опосредованный характером детско-родительских отношений [8; 12]. Детско-родительские отношения влияют на отношения подростка к окружающему миру, к людям и к общению с ними, а также к той деятельности, которой он занимается. В современных исследованиях отражается роль матери как основного воспитателя ребенка [5; 6; 9]. При этом, как справедливо указывает Н. Н. Васягина, одним из ключевых показателей детско-родительских отношений является привязанность к матери. В раннем возрасте привязан-

занность формируется как устойчивая и строго индивидуальная эмоциональная связь, побуждающая ребенка находиться рядом или искать близости к матери в ситуации стресса для избавления от тревоги и получения чувства защищенности (Дж. Боулби). Формирование и разрушение эмоциональной связи с матерью как с главным воспитателем играет важную роль в становлении личности ребенка, формировании образа «Я», самосознания и сохраняет это влияние во взрослом возрасте [2; 7]. Тип привязанности к матери влияет на развитие межличностных отношений (K. Bartholomew, L. M. Horowitz, 1991), аспекты познавательного развития (T. Jacobsen, 1993), формирование механизмов саморегуляции (M. Mikulincer, 2006).

Влияние родительской семьи старшеклассника и особенностей детско-родительских отношений на профессиональное самоопределение старшего подростка является общепризнанным и привлекает внимание многих исследователей (А. А. Емекеев, Е. Г. Силяева, S. Wright, K. Perrone, R. Palos, R. Drobot). Однако роль привязанности к матери в формировании предварительного профессионального самоопределения на российской выборке представляется малоизученной.

Целью нашего исследования является изучение особенностей становления профессиональной идентичности старших подростков в связи с типом привязанности к матери.

В исследовании приняли участие 283 старших подростка, учащихся 9-11 классов среднеобразовательных школ г. Москвы (всего было опрошено 286 старших подростков, но часть из них не ответили на вопросы о привязанности к матери, и эти результаты не учтены в исследовании). Возраст испытуемых – от 14 до 18 лет. Гендерный состав выборки – 161 юноша (57%) и 122 девушки (43%).

Были использованы следующие методики.

1. Методика выявления особенностей привязанности подростков к матери М. В. Яремчук, разработанная и апробированная в диссертационном исследовании, выполненном под руководством О. А. Карabanовой [15] в адаптации Г. В. Бурменской, О. В. Алмазовой [2]. Опросник включает 11 троек высказываний, соответствующих трем классическим типам привязанности (надежный, амбивалентный, избегаю-

щий). На основании выборов испытуемого делается вывод о преобладающем типе привязанности в отношениях с матерью.

2. Методика изучения статусов профессиональной идентичности (ПИ) старших подростков А. А. Азбель, разработанная и апробированная в диссертационном исследовании, выполненном под руководством А. А. Алексеева [1]. Опросник включает 20 высказываний, подразумевающих один из четырех вариантов ответов. Выбранные старшеклассником ответы позволяют оценить степень выраженности каждого из четырех статусов профессиональной идентичности для каждого испытуемого (в представленных результатах кодировка следующая: 0 – статус ПИ не выражен; 1 – выраженность статуса ПИ ниже среднего; 2 – средняя степень выраженности статуса ПИ; 3 – выраженность статуса ПИ выше среднего; 4 – статус ПИ ярко выражен). На основании выборов испытуемого делается вывод о преобладающем статусе ПИ старшего подростка.

А. А. Азбель выделяет четыре **статуса** профессиональной идентичности (ПИ) – этапы, на которых человек находится в процессе профессионального самоопределения.

• **Неопределенная профессиональная идентичность** – выбор жизненного пути не сделан, четкие представления о карьере отсутствуют, но человек даже и не ставит перед собой такую проблему.

• **Навязанная профессиональная идентичность** – человек имеет сформированные представления о своем профессиональном будущем, но они навязаны извне (например, родителями) и не являются результатом самостоятельного выбора.

• **Мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности** – человек осознает проблему выбора профессии и находится в процессе ее решения, но наиболее подходящий вариант еще не определен.

• **Сформированная профессиональная идентичность** – профессиональные планы определены, что стало результатом осмысленного самостоятельного решения [1].

#### Результаты

**На первом этапе анализа** мы сопоставили полученные результаты с данными, описанными А. А. Азбель в диссертационном исследовании (см. табл. 1).

Средние показатели выраженности статусов ПИ среди старшеклассников (9-11 классы) (данное исследование-2015, исследование А. А.Азбель, 2004)

Статус ПИ		Неопределенная	Навязанная	Мораторий	Сформированная
Общий средний показатель (наши данные, 2015)	9 кл.	3,41	1,77*	12,27	7,51**
	10 кл.	3,28	1,89*	12,44	7,51*
	11 кл.	2,62	1,21*	11,07	10,00***
Общий средний показатель (данные А. А. Азбель, 2004)	9 кл.	2,70	2,39*	14,17***	5,70
	10 кл.	2,69	1,55*	14,82	5,89***
	11 кл.	2,49	1,02*	9,12***	12,83***

Единицы измерения показателей – баллы (шкала от 0 до 25); \* – уровень значимости  $P < 0,05$ ; \*\* – уровень знач.  $P < 0,01$ ; \*\*\* – уровень знач.  $P < 0,001$ .

В данной таблице представлены сырые баллы, полученные при обработке ответов испытуемых на вопросы методики А. А. Азбель. В таблице 1 мы приводим данные нашего исследования и данные исследования А. А. Азбель 2004 года. Для каждого из статусов профессиональной идентичности (ПИ) автором методики выделены разные диапазоны баллов для критериев оценки выраженности статуса ПИ. Поэтому в данной таблице мы сравниваем лишь возрастные различия в рамках каждого из статусов ПИ, а выраженность каждого из статусов ПИ описана на следующих этапах анализа.

Значимость различий общего среднего показателя статуса ПИ дана для попарных сравнений средних баллов учеников 9 и 10, 10 и 11 классов.

Были выявлены значимые различия между общими средними показателями девятиклассников и одиннадцатиклассников ( $M-U$ ,  $p=0,003$ ), а также значимые различия между общими средними показателями десятиклассников и одиннадцатиклассников ( $M-U$ ,  $p=0,011$ ) для статуса *сформированной* ПИ. Общий средний показатель статуса *сформированной* ПИ увеличивается от 9 к 11 классу. Общий средний показатель статуса *моратория* ПИ снижается от 9 к 11 классу. Такие данные можно объяснить тем, что к окончанию школы старшему подростку необходимо осуществить ориентировку в сфере своих профессиональных интересов (по крайней мере, определить профиль вуза – технический или гуманитарный, например, и/или специальности обучения в вузе или ссузе). Выбор влияет на набор экзаменов для ЕГЭ.

Общий средний показатель статуса *навязанной* ПИ статистически значимо уменьшается от девятого класса к десятому классу ( $M-U$ ,  $p=0,048$ ) и от десятого класса к одиннадцатому классу ( $M-U$ ,  $p=0,043$ ). Это может означать, что склонность подростков к принятию внешних профессиональ-

ных целей и интересов по мере приближения к выпуску из школы снижается.

Мы можем заметить, что общий средний показатель *неопределенной* ПИ снижается от девятого класса к десятому классу и от десятого класса к одиннадцатому классу соответственно, хотя значимых различий нет. Можно предположить, что по мере приближения к выпуску из школы у старших подростков расширяется ориентировка в сфере профессионального выбора.

Сопоставим полученные результаты с данными, описанными А. А. Азбель [1]. В целом, основные тенденции формирования статусов ПИ в старшем подростковом возрасте, выявленные в исследовании А. А. Азбель (2004), и представленные в данной статье результаты нашего исследования (2015) сходны: отметим увеличение общего среднего показателя статуса *сформированной* ПИ среди одиннадцатиклассников, снижение показателей статуса *навязанной* ПИ.

По сравнению с результатами А. А. Азбель в нашем исследовании меньше значимых различий между общими средними показателями четырех статусов ПИ (так, среди современных старших подростков – наших испытуемых – не было обнаружено значимых различий в статусе *моратория* ПИ) в группах разных классов. Мы проводим сравнение показателей ПИ старших подростков из разных параллелей классов, т. к. построение ЛПП в значительной степени детерминировано организацией образовательного процесса в российских школах.

Такие расхождения можно объяснить изменениями социальной ситуации развития современных подростков (например, тенденциями изменения общения с родителями в сторону выхолащивания, распространенный утилитаризм общения), разрыв между поколениями, быстрые социальные изменения, что затрудняет ориентировку в мире профессий, трудность построения образа мира [4], взаимное недопонимание родителей и подро-



стков по вопросам, касающимся ценностей, потребностей и целей [10].

Важным фактором, по нашему мнению, является и изменение порядка подготовки к сдаче экзаменов, завершающих школьное обучение, по сравнению с 2004 годом. С появлением ЕГЭ и ГИА в современной системе образования РФ уже с начальной школы учеников готовят к сдаче этих экзаменов. Таким образом, к девятому классу подросток уже должен иметь представление о том, в какой области знания он собирается получать профессиональное образование и, соответственно, к каким экзаменам ему необходимо готовиться. Очевидно, что кардинальное изменение планов относительно сферы будущей профессии на этапе предварительного выбора набора необходимых экзаменов для ЕГЭ, например, в 10 классе, снижает шансы учащегося получить высокие баллы по ЕГЭ. А баллы экзамена ЕГЭ определяющим образом влияют на выбор конкретного вуза (ссуза) и/или специальности. Ситуация перевыбора после 9-го класса наблюдается реже среди учащихся 9-11 классов в нашем исследовании 2015 г. по сравнению с исследованием А. А. Азбель, выполненным в 2004 году (в нашем исследовании меньше значимых различий при переходе от 9 к 10 и от 10 к 11 классу). Такой результат представляется закономерным.

Перейдем ко **второму этапу анализа результатов**. В соответствии с правилами обработки данных по методике, разработанной А. А. Азбель [1], для каждого подростка мы выделили ведущий статус ПИ (имеющий наибольшую степень выраженности). Напомним, что каждому статусу мы присвоили одну из пяти степеней выраженности: от 0 – «статус не выражен» до 4 – «ярко выраженный статус». У каждого из подростков есть та или иная степень выраженности каждого из четырех статусов.

Значительная часть обследованных подростков (41,6 %), согласно результатам, полученным с помощью методики А. А. Азбель, характеризуется ведущим статусом *сформированной* ПИ. Юноши и девушки сообщают о том, что они готовы совершить осознанный выбор дальнейшего профессионального развития или уже его совершили. У этих учащихся присутствует уверенность в правильности принятого решения об их профессиональном будущем. Этим статусом обладают те юноши и девушки, которые прошли через «кризис выбора» (Дж. Марсия) и самостоятельно сформировали систему знаний о своих профессиональных

предпочтениях, способностях, ценностях и жизненных убеждениях.

Примерно третьей части выборки (35,3 %) был присвоен ведущий статус *моратория* ПИ по методике А. А. Азбель. Этот статус характерен для подростков, которые находятся в состоянии кризиса профессиональной идентичности и активно пытаются разрешить его, пробуя и исследуя различные альтернативные варианты профессионального развития.

Подростков, характеризующихся ведущим статусом *неопределенной* ПИ, в обследованной выборке 2,4 %, а подростки с ведущим статусом *навязанной* ПИ в нашей выборке не обнаружены.

Обратим внимание на подростков, характеризующихся *смешанным* статусом ПИ – это значит, что ведущего статуса ПИ (с выраженностью выше среднего) у данной группы выявлено не было. К группе старших подростков со смешанным статусом ПИ мы отнесли 20,6 % испытуемых, т. е. примерно пятую часть обследованной выборки старших подростков

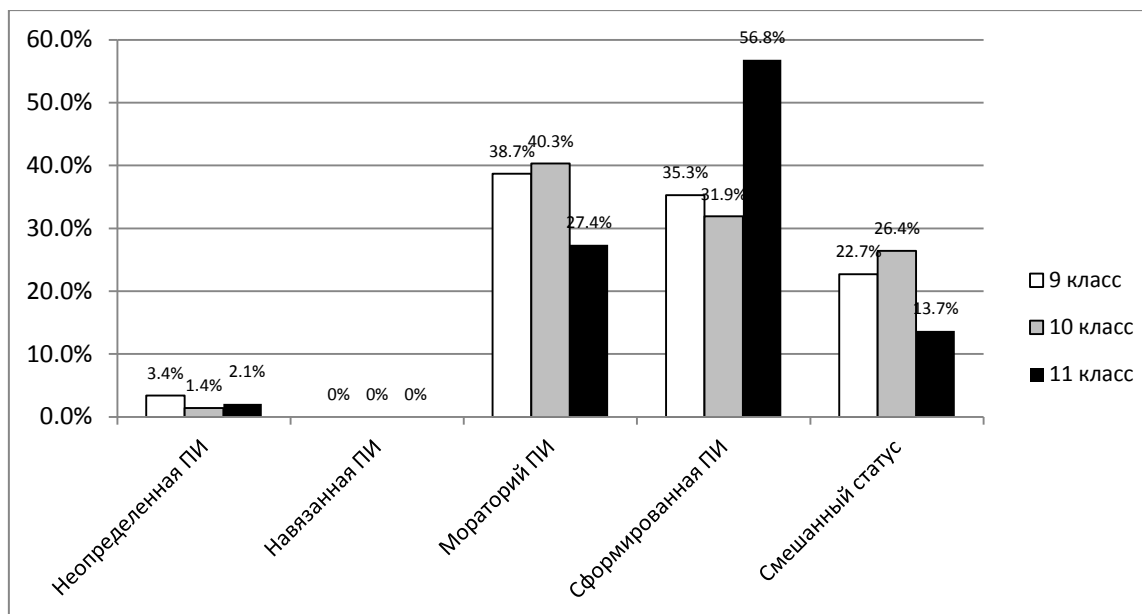
Рассмотрим динамику показателей статусов ПИ в старшем подростковом возрасте от девятого к одиннадцатому классу (рис. 1).

Можно заметить, что преобладающим статусом среди одиннадцатиклассников стала *сформированная* ПИ. Среди учащихся девятых и десятых классов наиболее выражен такой ведущий статус, как *мораторий* ПИ. Такие данные наглядно иллюстрируют переход от кризиса выбора к сформированности и определенности в сфере профессиональной идентичности у старших подростков.

Статус *навязанной* ПИ в обследованной выборке старшеклассников не выявлен, что свидетельствует об отвержении старшими подростками «внешних», предложенных, например, родителями, сверстниками профессиональных целей и интересов или, возможно, о том, что принятие этих целей не рефлексируется, остается неосознанным.

Небольшое количество обследованных старшеклассников (2,4 %) характеризуется статусом *неопределенной* ПИ. В целом мы можем видеть, что статусы ПИ большинства наших испытуемых адекватны возрастным задачам развития, т. е. относятся к более адекватной стадии формирования профессиональной идентичности (Х. Ремшмидт).

В результате теоретического анализа литературы по проблеме исследования мы предположили, что существует связь между статусом профессиональной идентичности и характером привязанности к матери старших подростков.



**Рис. 1. Динамика ведущих показателей статусов ПИ в старшем подростковом возрасте**

На третьем этапе анализа мы обратились к данным, полученным с помощью методики М. В. Яремчук, направленной на изучение особенностей привязанности старших подростков к матери (использован вариант адаптации Г. В. Бурменской, О. В. Алмазовой (2015)).

Как было указано выше, данные не всех подростков, принявших участие в исследовании, вошли в окончательную выборку. Трое испытуемых из нашей выборки отказались заполнять опросник о привязанности к матери.

Надежной привязанностью, согласно полученным данным, обладает 181 человек (64,7 %) из 283 старших подростков – участников исследования.

Для более подробного описания данных мы выделили частотные профили степени выраженности статусов профессиональной идентичности старших подростков. Для каждого из подростков была описана степень выраженности каждого из статусов, т. е. показатели по каждому статусу (от 0 до 4) для каждого испытуемого отображены на рисунках.

Частотные профили старших подростков с надежным типом привязанности к матери представлены на рис. 2.

Можно заметить, что в группе старших подростков с надежным типом привязанности к матери статусы *неопределенной* ПИ (0,33; SD=0,624) и *навязанной* ПИ (0,08; SD=0,296) проявлены в наименьшей степени.

Как мы можем видеть на диаграмме, статус *моратория* ПИ (2,04; SD=1,110) представлен в средней степени. Наибольшую степень выраженности в группе старшеклассников с надежным типом привязанности к матери имеет статус *сформированной* ПИ (2,22; SD=1,610).

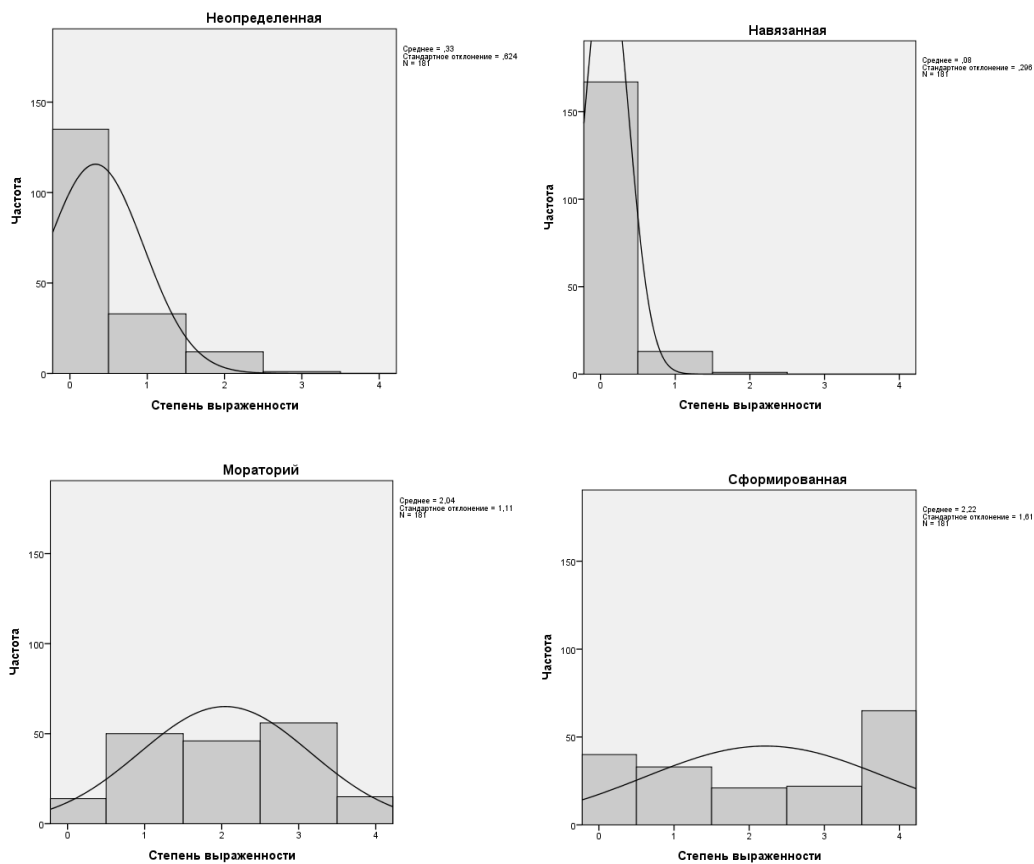
Можно сказать, что надежная привязанность к матери выступает как характеристика детско-родительских отношений, в которых мать принимает участие в жизни ребенка, не навязывая своего мнения [2].

Таким образом, более «здоровому» (healthy) типу привязанности соответствуют более адекватные задачам развития возраста статусы профессиональной идентичности для старших подростков – *мораторий* ПИ и *сформированная* ПИ [1].

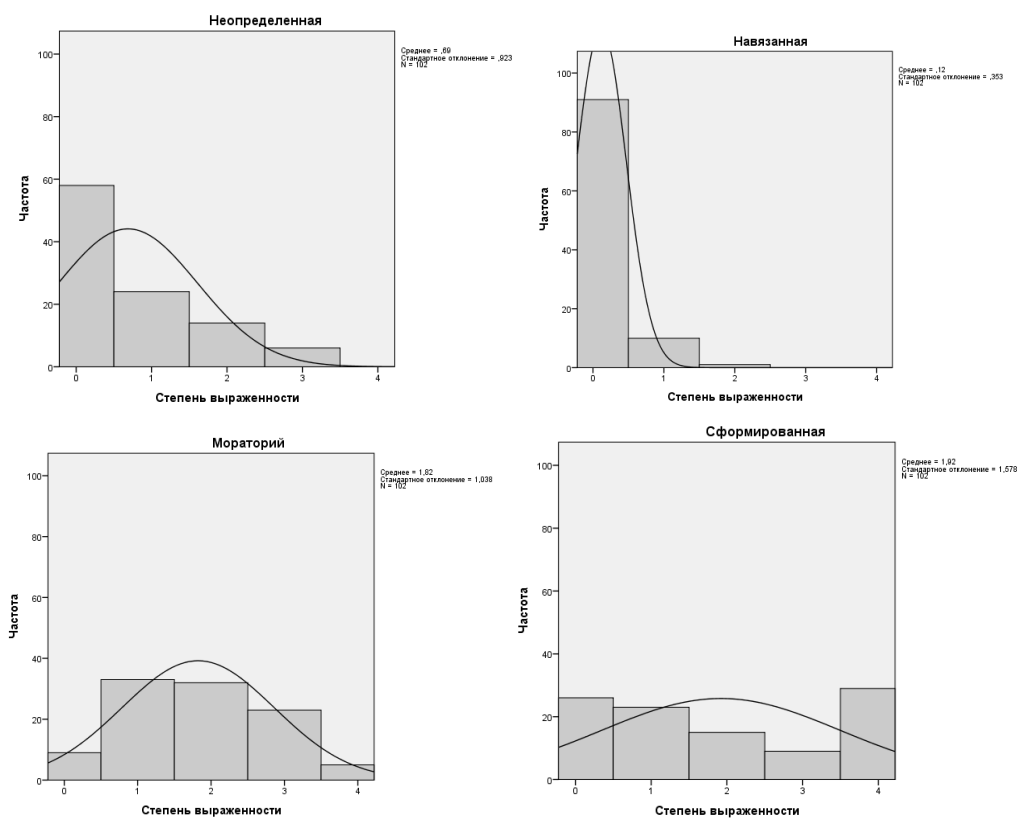
В обследованной выборке из 283 человек испытуемых, характеризующихся амбивалентной привязанностью к матери, оказалось 8 (2,8 %). Испытуемых с избегающим типом привязанности к матери в нашей выборке выявлено 9 человек (3,1 %). Ответы остальных испытуемых (85 человек, 29,7 %) свидетельствуют о смешанном типе привязанности к матери. Таким образом, группа старших подростков с ненадежным типом привязанности к матери довольно значительна – более трети выборки – и состоит из 102 человек (36,04 % выборки).

Далее мы будем сравнивать статусы ПИ старших подростков с надежным и ненадежным типом привязанности к матери. Подобный способ анализа является общепризнанным в современных исследованиях в рамках теории привязанности (M. Main, N. Kaplan, J. Cassidy, C. Fraley).

Частотные профили степени выраженности статусов профессиональной идентичности среди подростков с ненадежным типом привязанности распределены следующим образом (см. рис. 3).



**Рис. 2. Профили статусов ПИ старших подростков с надежным типом привязанности к матери**



**Рис. 3. Профили статусов профессиональной идентичности старших подростков с ненадежным типом привязанности к матери**

Как видно из профилей, в этой группе по сравнению с предыдущей больше выражен статус *неопределенной* ПИ (0,69; SD=0,923). Были выявлены значимые различия между выраженностью статуса *неопределенной* ПИ в разных группах ( $p=0,017$ ).

Статус *навязанной* ПИ в группе старших подростков с ненадежным типом привязанности к матери выражен в незначительно большей степени (0,12; SD=0,353) по сравнению с выраженностью статуса *навязанной* ПИ в группе старших подростков с надежным типом привязанности к матери (0,08; SD=0,296).

Такую низкую степень выраженности статуса среди всех испытуемых можно интерпретировать разными способами: например, как полный отказ старших подростков принимать и учитывать родительскую позицию в сфере собственного профессионального выбора, или как низкий уровень рефлексии старшеклассником оснований осуществляемого выбора ЛПП.

Средняя выраженность статуса *моратория* ПИ в данной группе подростков – (1,821; SD=0,038); в группе подростков с надежным типом привязанности – (2,04; SD=1,110). Значимых различий обнаружено не было.

По сравнению с выраженностью статуса *сформированной* ПИ среди подростков с надежным типом привязанности к матери (2,22; SD=1,610 – показатель выше среднего) в группе подростков с ненадежным типом привязанности к матери статус *сформированной* ПИ выражен в меньшей степени (1,92; SD=1,578 – показатель немного ниже среднего). Существуют значимые различия ( $p=0,027$ ).

Отметим, что по сравнению с группой подростков с надежным типом привязанности к матери в группе старших подростков с ненадежным типом привязанности к матери значимо более выражен статус *неопределенной* ПИ и значимо менее выражен статус *сформированной* ПИ. Такие результаты подтверждают, что «надежный» тип привязанности старших подростков к матери (надежной) чаще соотносится со сформированным статусом ПИ и статусом *моратория* в сфере профессиональной идентичности, которые отражают более зрелую позицию подростка в построении ЛПП.

### **Обсуждение результатов**

Были изучены особенности становления профессиональной идентичности старших подростков в связи с типом привязанности к матери.

На первом этапе нашего анализа были выявлены различия между особенностями становления профессиональной идентичности современных старших подростков –

наших испытуемых (исследование 2015 года) и старших подростков, испытуемых в исследовании А. А. Азбель (2004 год).

В целом, основные тенденции формирования статусов ПИ в старшем подростковом возрасте, выявленные в исследовании А. А. Азбель (2004) и в нашем исследовании (2015), сходны: во-первых, отмечено увеличение общего среднего показателя статуса *сформированной* ПИ среди одиннадцатиклассников, во-вторых, выявлено снижение показателей статуса *навязанной* ПИ среди одиннадцатиклассников. По сравнению с результатами А. А. Азбель в нашем исследовании меньше значимых различий между общими средними показателями четырех статусов ПИ (так, среди современных старших подростков – наших испытуемых – не было обнаружено значимых различий в статусе *моратория* ПИ) в группах разных классов. Общий средний показатель статуса ПИ отражает сырые баллы, которые мы описывали в рамках сравнения с данными исследования А. А. Азбель 2004 года.

Такие расхождения мы объясняем изменениями социальной ситуации развития современных подростков (изменения в организации образовательного процесса в российских школах, трудности в ориентировании подростка и взрослых в быстро меняющемся мире профессий – уровень востребованности, необходимое образование и т. д.). Кроме того, немаловажную роль, на наш взгляд, играет изменение порядка подготовки к сдаче экзаменов, завершающих школьное обучение, по сравнению с 2004 годом. Значимые различия, которые отражают частоту ситуации перевыбора, осуществленного после 9 класса (различия в статусе *моратория* ПИ в разных возрастных группах), среди учащихся 9-11 классов наблюдаются реже в нашем исследовании 2015 г. по сравнению с исследованием А. А. Азбель, выполненном в 2004 г. Другими словами, большая часть старшеклассники 2015 года окончательно определились в своем выборе профиля обучения и, соответственно, набора экзаменов ЕГЭ/ОГЭ.

Анализ выявил следующие особенности статусов ПИ современных старших подростков:

- среди одиннадцатиклассников преобладает статус *сформированной* ПИ,
- среди учащихся девятых и десятых классов наиболее выражен статус *мораторий* ПИ.

Такие данные наглядно иллюстрируют переход от «кризиса выбора» к сформированности ПИ и реального осуществления подростком выбора в сфере ЛПП.

На завершающем этапе анализа результатов мы сравнили профили статусов

ПИ старших подростков с разным типом привязанности к матери.

Были сопоставлены профили статусов ПИ старших подростков двух групп – с надежным и ненадежным типом привязанности к матери. К группе подростков с ненадежным типом привязанности к матери нами были отнесены старшие подростки, характеризующиеся амбивалентным, избегающим или смешанным типом привязанности к матери. Было выявлено, что по сравнению с группой подростков с надежным типом привязанности к матери в группе старших подростков с «ненадежным» типом привязанности к матери более выражен статус *неопределенной* ПИ и менее выражены статусы *моратория* ПИ и *сформированной* ПИ. Таким образом, наши данные позволяют рассматривать привязанность к матери как важный фактор формирования ЛПП. По нашим данным, более «здоровому» типу привязанности к матери (надежный тип привязанности к матери) соответствует более здоровый статус ПИ старших подростков.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**.

1. Выявлена связь типа привязанности к матери (надежный и ненадежный) у старших подростков и особенностей построения профессиональной идентичности: надежному типу привязанности к матери соответствует преобладание статусов ПИ – моратория и сформированной ПИ. По сравнению с группой подростков с надежным типом привязанности к матери в группе с ненадежным типом более выражен статус неопределенной ПИ и менее – статусы моратория ПИ и сформированной ПИ.

2. Среди 283 обследованных старших подростков статусы ПИ распределены следующим образом: 41,6 % обладают ведущим статусом сформированной ПИ, 35,3 % – ведущим статусом моратория ПИ, 20,6 % характеризуются смешанным типом (без ве-

дущего статуса), 2,4 % – неопределенной ПИ, и ни у одного из испытуемых не был выявлен ведущий статус навязанной ПИ. Таким образом, у большинства старших подростков ведущий статус ПИ соответствует возрастным задачам развития. Выявлена ориентация старших подростков на собственный выбор в сфере построения ЛПП, в противовес принятию «внешних», чужих представлений о необходимых действиях (поступках) в сфере построения личной профессиональной перспективы, выбора ближних и дальних целей и задач.

3. Исследована динамика становления ПИ в старшем подростковом возрасте. Среди девятиклассников и десятиклассников преобладающим ведущим статусом является мораторий ПИ, а среди одиннадцатиклассников – статус сформированной ПИ. По мере приближения к выпуску из школы процент совершивших свой предварительный профессиональный выбор старших подростков увеличивается.

4. Современные старшеклассники характеризуются менее значимыми внутривозрастными различиями в статусах профессиональной идентичности по сравнению со старшими подростками 11 лет назад, однако тенденция к возрастанию сформированности ПИ по мере приближения к выпуску из школы остается, что обусловлено особенностями старшего подросткового возраста. С одной стороны, это может свидетельствовать о более плавном, гармоничном развитии профессиональной идентичности среди старшеклассников. С другой стороны, это может означать, что современные школьники поставлены перед необходимостью совершения выбора раньше, чем школьники 11 лет назад, и, соответственно, к 9 классу уже пережили скачок в статусе профессиональной идентичности. Для уточнения интерпретации данных мы планируем продолжить исследования на эту тему.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азбель А. А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004.
2. Алмазова О. В., Бурменская Г. В. Взаимоотношения братьев и сестер и их связь с привязанностью к матери // Вопросы психологии. 2015. № 4. С. 15–25.
3. Белинская Е. П. Неопределенность как категория современной социальной психологии личности // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 36 (3).
4. Буровихина И. А., Лидерс А. Г. Социальная ситуация развития как условие формирования образа мира в отрочестве // Национальный психологический журнал. 2012. №2(8). С. 75–80.
5. Варга А. Я. Введение в системную семейную психотерапию. М. : Когито-Центр, 2009.
6. Васягина Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России : монография. Екатеринбург, 2013.
7. Васягина Н. Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей // Педагогическое образование в России. 2013. №1.
8. Дзукаева В. П., Садовникова Т. Ю. Роль матери и отца в развитии индивидуации юношей и девушек: кросс-культурный аспект // Национальный Психологический Журнал. 2014. № 4(16). С. 52–63.

9. Захарова Е. И. Особенности детско-родительских отношений матерей с детьми подросткового возраста в условиях позднего материнства // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 6. № 4. С. 182–193.

10. Подольский А. И., Карабанова О. А., Идобаева О. А., Хейманс П. Психоэмоциональное благополучие современных подростков: опыт международного исследования // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. №2. С. 9–20.

11. Поливанова К. Н. Изменение детства: проверка гипотезы // На пороге взросления. 2011. С. 48–60.

12. Поскребышева Н. Н., Карабанова О. А. Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития // Национальный психологический журнал. 2014. № 4(16). С. 34–41.

13. Пряжников Н. Ценность труда и увлеченность работой // Организационная психология. 2015. Т. 5. № 1. С. 111–119.

14. Сытько Т. И. Структура и типы родительско-детских отношений в процессе семейной сепарации : дис. ... канд. психол. наук. М., 2014.

15. Узикова А. Ю., Фролов Ю. И. Особенности саморегуляции личности в субкультуре футбольных фанатов // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 1. С. 34–43.

16. Яремчук М. В. Особенности привязанности в детско-родительских отношениях и отношениях любви у старших подростков // Психологическая наука и образование. 2005. № 3. С. 86–94.

#### REFERENCES

1. Azbel' A. A. Osobennosti formirovaniya statusov professional'noy identichnosti starsheklass-nikov : dis. ... kand. psikholog. nauk. SPb., 2004.

2. Almazova O. V., Burmenskaya G. V. Vzaimootnosheniya brat'ev i sester i ikh svyaz' s privyazannost'yu k materi // Voprosy psikhologii. 2015. № 4. S. 15–25.

3. Belinskaya E. P. Neopredelennost' kak kategoriya sovremennoy sotsial'noy psikhologii lichnosti // Psikhologicheskie issledovaniya. 2014. Т. 7. № 36 (3).

4. Burovikhina I. A., Liderev A. G. Sotsial'naya situatsiya razvitiya kak uslovie formirovaniya obraza mira v otrochestve // Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal. 2012. №2(8). S. 75–80.

5. Varga A. Ya. Vvedenie v sistemnyuyu semeynuyu psikhoterapiyu. M. : Kogito-Tsentr, 2009.

6. Vasyagina N. N. Sub'ektnoe stanovlenie materi v sovremennom sotsiokul'turnom prostranstve Rossii : monografiya. Ekaterinburg, 2013.

7. Vasyagina N. N. Spetsifika i usloviya effektivnosti vospitatel'noy deyatel'nosti roditeley // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. №1.

8. Dzukaeva V. P., Sadovnikova T. Yu. Rol' materi i ottsa v razvitii individuatsii yunoshey i devushek: krosskul'turnyy aspekt // Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal. 2014. № 4(16). S. 52–63.

9. Zakharova E. I. Osobennosti detsko-roditel'skikh otnosheniy materей s det'mi podrostkovogo vozrasta v usloviyakh pozdnego materinstva // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. Т. 6. № 4. S. 182–193.

10. Podol'skiy A. I., Karabanova O. A., Idobaeva O. A., Kheyman P. Psikhoeemotsional'noe blagopoluchie sovremennykh podrostkov: opyt mezhdunarodnogo issledovaniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya. 2011. №2. С. 9–20.

11. Polivanova K. N. Izmenenie detstva: proverka gipotezy // Na poroge vzrosleniya. 2011. S. 48–60.

12. Poskrebysheva N. N., Karabanova O. A. Issledovanie lichnostnoy avtonomii podrostka v kontekste sotsial'noy situatsii razvitiya // Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal. 2014. № 4(16). S. 34–41.

13. Pryazhnikov N. Tsennost' truda i uvlechnost' rabotoy // Organizatsionnaya psikhologiya. 2015. Т. 5. № 1. S. 111–119.

14. Syt'ko T. I. Struktura i tipy roditel'sko-detskikh otnosheniy v protsesse semeynoy separatsii : dis. ... kand. psikholog. nauk. M., 2014.

15. Uzikova A. Yu., Frolov Yu. I. Osobennosti samoregulyatsii lichnosti v subkul'ture futbol'nykh fanatov // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2015. Т. 11. № 1. S. 34–43.

16. Yaremchuk M. V. Osobennosti privyazannosti v detsko-roditel'skikh otnosheniyakh i otnosheniyakh lyubvi u starshikh podrostkov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2005. № 3. S. 86–94.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Н. Н. Васягина.

УДК 159.944.4:616.8-085.851  
ББК Ю98-69+Ю994

ГСНТИ 76.29.52

Код ВАК 14.00.18; 13.00.02

**Кузовков Антон Дмитриевич,**

аспирант, кафедра психиатрии, Уральский государственный медицинский университет; 620028, г. Екатеринбург, ул. Репина, д. 3; e-mail: kuzovkov.a@mail.ru

**Кубланов Владимир Семенович,**

доктор технических наук, профессор, руководитель Научно-исследовательского медико-биологического инженерного центра высоких технологий, Институт радиоэлектроники и информационных технологий, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: kublanov@mail.ru

**Петренко Тимур Сергеевич,**

кандидат медицинских наук, доцент, кафедра психиатрии, Уральский государственный медицинский университет; 620028, г. Екатеринбург, ул. Репина, д. 3; e-mail: psy66@narod.ru

**Ретюнский Константин Юрьевич,**

доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой психиатрии, Уральский государственный медицинский университет; 620028, г. Екатеринбург, ул. Репина, д. 3; e-mail: retiunsk@mail.ru

**ПРОФИЛАКТИКА ДЕЗАДАПТАЦИОННЫХ РАССТРОЙСТВ,  
ОБУСЛОВЛЕННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТРЕССОМ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** стресс; расстройства адаптации; терапия; диагностика.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлены варианты комплексной терапии психических расстройств пограничного уровня, обусловленных профессиональным стрессом, у лиц опасных профессий. При выполнении профессиональных обязанностей военнослужащие испытывают протрагированный эмоциональный стресс, одним из последствий которого являются расстройства психической адаптации с тревожным компонентом (F 43.22, F 43.23). В исследовании предлагаются принципы лечения психической дезадаптации с тревогой у военнослужащих. Впервые используется авторский вариант комплексной терапии с применением методики динамической коррекции активности симпатической нервной системы. Оценка эффективности лечения осуществляется с помощью многоосевого метода, включающего психопатологический анализ состояния (феноменологическая диагностическая ось) и изучение выраженности нарушений (уровневая диагностика) с использованием психометрических методик. Полученные в процессе исследования клинические данные свидетельствуют о том, что вне зависимости от вариантов терапевтического воздействия состояние пациентов улучшилось с регрессом имеющейся симптоматики в 100 % случаев. Наибольшую эффективность демонстрирует вариант комплексной терапии с использованием методики коррекции вегетативной нервной системы.

**Kuzovkov Anton Dmitrievich,**

Post-graduate Student, Department of Psychiatry, Ural State Medical University, Ekaterinburg.

**Kublanov Vladimir Semenovich,**

Doctor of Engineering Sciences, Professor, Research Medical and Biological Engineering Center of the High Technologies of the Institute of Radio Engineering and Information Technology Faculty of Radio Engineering Ural Federal University n.a. the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg.

**Petrenko Timur Sergeevich,**

Candidate of Medicine, Associate Professor of the Department of Psychiatry of Ural State Medical University, Ekaterinburg.

**Retyunskiy Konstantin Yurevich,**

Doctor of Medicine, Professor, Head of Department of Psychiatry, Ural State Medical University, Ekaterinburg.

**PREVENTION OF ADJUSTMENT DISORDERS CAUSED BY OCCUPATIONAL STRESS**

**KEYWORDS:** stress; adjustment disorder; diagnosis; therapy.

**ABSTRACT.** The article presents the combined therapy versions of borderline mental disorders caused by occupational stress of people having dangerous jobs. Servicemen suffer from protracted emotional stress while performing professional duties, one of the side effects of which is adjustment disorder with anxiety component (F 43.22, F 43.23). Complex treatment of this disorder has been proposed in this article. It is the first attempt of such therapy, worked out by the authors of this article, combined with the use of methods of correction of dynamic activity of the sympathetic nervous system. Principles of multi-axis approach with psychometric methods are used for the differential diagnosis. The clinical data indicate that irrespective of the versions of therapeutic intervention, the condition of patients has improved with regression of symptoms in 100% of cases. The author's complex therapy method with dynamic activity correction of the vegetative nervous system demonstrated the highest efficiency today.

**В**ыполняя профессиональные задачи, специалисты опасных профессий подвержены повышенным психоэмо-

циональным, интеллектуальным и физическим нагрузками. Серьезные предпосылки для формирования психической дезадапта-

ции возникают в период нахождения в зонах локальных боевых конфликтов. Такое стрессовое воздействие является отправной точкой формирования и дальнейшего развития ряда психических расстройств [9].

В последние годы исследователи подтверждают актуальность данной проблемы, вызывая дискуссии о нозологической принадлежности психопатологических симптомов и синдромов у военнослужащих, находившихся в условиях, опасных для жизни [8; 9; 16]. Большая часть научных изысканий посвящена исследованию посттравматических стрессовых расстройств (ПТСР) у военнослужащих [7; 9; 15; 16].

Развитие ПТСР является значительным, но не единственным феноменологическим исходом реакции личности комбатанта на запредельный психический стресс. В настоящее время многими клиницистами выделяется группа состояний, именуемых расстройствами адаптации, но, в отличие от ПТСР, возникающих в результате воздействия умеренных по силе (протрагированных) стрессов [2; 3; 16].

Структура дезадаптационных расстройств у военнослужащих, находившихся в условиях, сопряженных с витальной угрозой, отличается широким спектром симптомов. Одними из облигатных признаков расстройств приспособительных реакций являются тревога и нарушение функционирования симпатического отдела вегетативной нервной системы [4; 5]. Научные изыскания, посвященные изучению и лечению расстройств адаптации в форме тревоги у военнослужащих, крайне малочисленны [13]. Вместе с тем расстройства психической адаптации, не получившие своевременного и полноценного лечения, могут служить благоприятной почвой для развития более грубых психопатологических нарушений, что имеет существенное медико-социальное значение.

В связи с этим серьезный интерес представляет поиск новых патогенетически обоснованных подходов к терапии расстройств адаптации для купирования тревоги. Среди нейромодуляции наиболее перспективным представляется метод динамической коррекции активности вегетативной нервной системы [6].

Целью настоящего исследования была разработка подходов комплексной терапии и реабилитации военнослужащих с нарушениями адаптации с доминирующей тревогой вследствие пребывания в опасных для жизни условиях.

В группу исследования входили военнослужащие с нарушениями психической адаптации с ведущими расстройствами в форме тревоги, возникшими после возвра-

щения из служебной командировки в районы со сложной оперативной обстановкой (n=119). Все обследованные находились на лечении в дневном стационаре военно-медицинской службы воинской части. Психопатологические расстройства ограничивались невротическим синдромально очерченным уровнем легкой и умеренной степени.

Основные критерии включения:

– однородность по полу (все обследованные – мужского пола);

– возраст от 25 до 50 лет;

– наличие клинических признаков расстройства адаптации, отвечающих диагностическим критериям следующих рубрик современной классификации МКБ-10 (1992): F43.2 «Расстройства адаптации» (F43.22 «Смешанная тревожная и депрессивная реакция» и F43.23 «Расстройство адаптации с преобладанием нарушения других эмоций»).

К критериям исключения из исследования были отнесены:

– другие неврозоподобные и психопатоподобные расстройства, преобладающие в клинической картине;

– наличие соматической и/или неврологической патологии в стадии декомпенсации.

Диагноз «расстройство адаптации» (F 43.2 по МКБ-10) устанавливался по следующим критериям.

А. Расстройство наблюдается в период адаптации к значительному изменению социального статуса или к стрессовому жизненному событию.

В. Индивидуальная предрасположенность, но в сочетании с доказательствами того, что расстройство не возникло бы без воздействия стрессора.

С. Наличие симптомов: депрессивное настроение, тревога, беспокойство, чувство неспособности справиться с ситуацией, приспособиться к ней, некоторое снижение продуктивности в повседневных делах, склонность к драматическому поведению, вспышки агрессии.

Д. Доказанная временная связь между стрессором и возникшим расстройством – не более трех месяцев.

Наряду с определением названных общих критериев расстройства приспособительных реакций у каждого обследованного уточнялась клиническая характеристика синдрома в соответствии с МКБ-10:

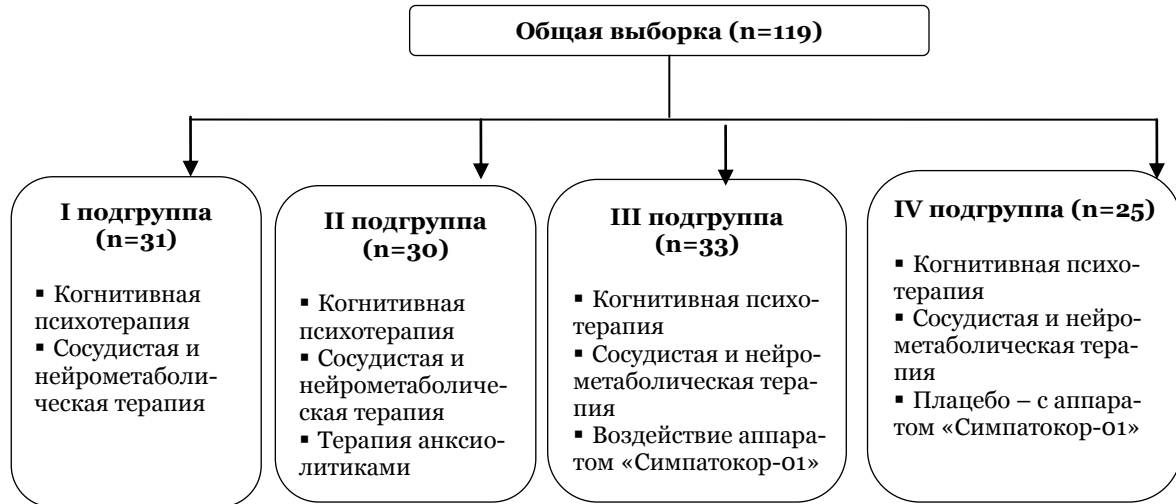
F 43.22 – смешанная тревожная и депрессивная реакция. Отчетливо выражены тревожные и депрессивные симптомы, возникающие в тесной связи со значимыми жизненными переменами, но по уровню не превышающие определенных для смешан-



ного тревожного и депрессивного расстройства или другого смешанного тревожного расстройства.

F 43.23 – с преобладанием нарушения других эмоций. Выявляются симптомы нескольких эмоциональных типов, такие как тревога, депрессия, беспокойство, напряженность и гнев.

Оценка эффективности модели патогенетической терапии предполагала деление группы обследованных на четыре подгруппы согласно разработанным дифференцированным методам лечения. Распределение производилось в случайном порядке (рис. 1).



**Рис. 1. Распределение пациентов по подгруппам на основании дифференцированной терапии**

Как следует из рис. 1, в первую подгруппу (n=31) вошли военнослужащие с расстройствами адаптации, получавшие индивидуальную когнитивную психотерапию и курсовую фармакотерапию, включающую сосудистые и нейрометаболические средства. Данный метод терапии являлся базовым для всех подгрупп.

Методы психотерапии широко используются при лечении больных с тревожными состояниями [1]. В процессе лечения применялся метод индивидуальной когнитивной психотерапии, высокая эффективность которого в отношении тревожных расстройств доказана в клинических исследованиях [14].

Применялась нейрометаболическая, сосудистая и общеукрепляющая фармакотерапия. Все препараты назначались внутрь в рекомендованных производителем суточных дозах в соответствии со спектром фармакологического действия и индивидуальной клинической симптоматикой пациентов. Допускалось назначение сопутствующей витаминотерапии (С, В1, В6, В12).

Пациенты второй подгруппы (n=30) получали аналогичный первой подгруппе базовый курс лечения, дополнительно назначался анксиолитический препарат гидроксизин (Атаракс). Данное лекарственное средство успешно применяется для лечения психических расстройств с тревогой начиная с середины прошлого века. Отличается быстрым наступлением анксиолитического

эффекта, отсутствием угнетения познавательных функций и невозможностью формирования лекарственной зависимости [12]. Препарат использовался в индивидуальной дозировке в соответствии с выраженностью симптоматики расстройства.

Третья подгруппа (n=33) представлена пациентами, которые получали аналогичный первым двум подгруппам курс основной терапии в комплексе с лечением методом симпатокоррекции.

Симпатокоррекция является методом нейромодуляции, управления характеристиками вегетативной нервной системы. Для лечебного воздействия применялся аппарат «Симпатокор-01» и методика динамической коррекции активности симпатической нервной системы. Биотропные параметры формируемого в аппарате вращающегося поля импульсов тока выбирались индивидуально для каждого пациента. В результате обеспечивалась стимуляция активности симпатической нервной системы [6].

Воздействие электромагнитным полем по разработанной методике проявляет свою эффективность за счет блокады симпатических ганглиев, вызывая увеличение притока крови к головному мозгу, что оказывает нейрометаболический эффект, приводит к повышению уровня возбудимости и чувствительности нейронных систем, активации антисистем и стресс-лимитирующих систем, дестабилизации устойчивого патологиче-

ского состояния и формированию адаптивных внутримозговых связей и в результате способствует ускорению процессов восстановления когнитивных и исполнительских функций.

Данный эффект симпатокоррекции подтверждается результатами психофизиологических и нейропсихологических тестов, позитивными электрофизиологическими изменениями [10].

В четвертой подгруппе пациенты получали базовое лечение, идентичное предыдущим подгруппам, а также плацебо (воздействие аппаратом «Симпатокор-01» с установленными характеристиками нелечебного диапазона).

При проведении исследования использовались принципы многоосевого подхода, относящегося к числу наиболее перспективных стратегий углубленной оценки психического состояния [11]. В исследовании применялся метод, включающий психопатологический анализ состояния (феноменологическая диагностическая ось) и изучение выраженности нарушений (уровневая диагностика) с использованием психометрических методик.

Клинический метод являлся основным и включал клинико-анамнестическое, клинико-психопатологическое, клинико-динамическое и клинико-катамнестическое исследование в соответствии с принципами, разработанными в отечественной и мировой клинической психиатрии [17].

С целью стандартизации диагностических заключений использовались следующие психометрические методики: краткая шкала тревоги, депрессии и ПТСР Котенева, шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера – Ханина и шкала Гамильтона для оценки тревоги.

Определение статистической достоверности различий выборок осуществлялось при помощи точного метода Фишера и Т-критерия Стьюдента. Для оценки связи между показателями использовался коэффициент корреляции Пирсона. Различия расценивались как значимые при  $P \leq 0,05$ .

Проведение психодиагностики с использованием тестовых методик производилось непосредственно после возвращения из служебной командировки в районы со сложной оперативной обстановкой и после завершения комплекса лечебных мероприятий в течение 30 дней.

Согласно результатам исследования, у всех военнослужащих с нарушениями адаптации после проведения курса комплексной терапии по всем шкалам отмечалось снижение показателей до субклинических и нормальных (рис. 2).

Данные клинико-психопатологического анализа свидетельствуют, что вне зависимости от вариантов терапевтического воздействия состояние военнослужащих улучшилось с регрессом имеющейся симптоматики в 100 % случаев.

При анализе различий между I и IV подгруппами достаточная достоверность ( $P \leq 0,05$ ) отмечалась по показателям HARS и TAI, по другим показателям значимых изменений не наблюдалось.

Терапия анксиолитическими препаратами во II подгруппе оказала более благоприятное влияние на пациентов, чем применение плацебо воздействия отключенным аппаратом «Симпатокор-1» в подгруппе IV. Статистическая достоверность различий ( $P \leq 0,01$ ) отмечалась по всем шкалам, за исключением HARS, где она была несколько меньше ( $P \leq 0,05$ ).

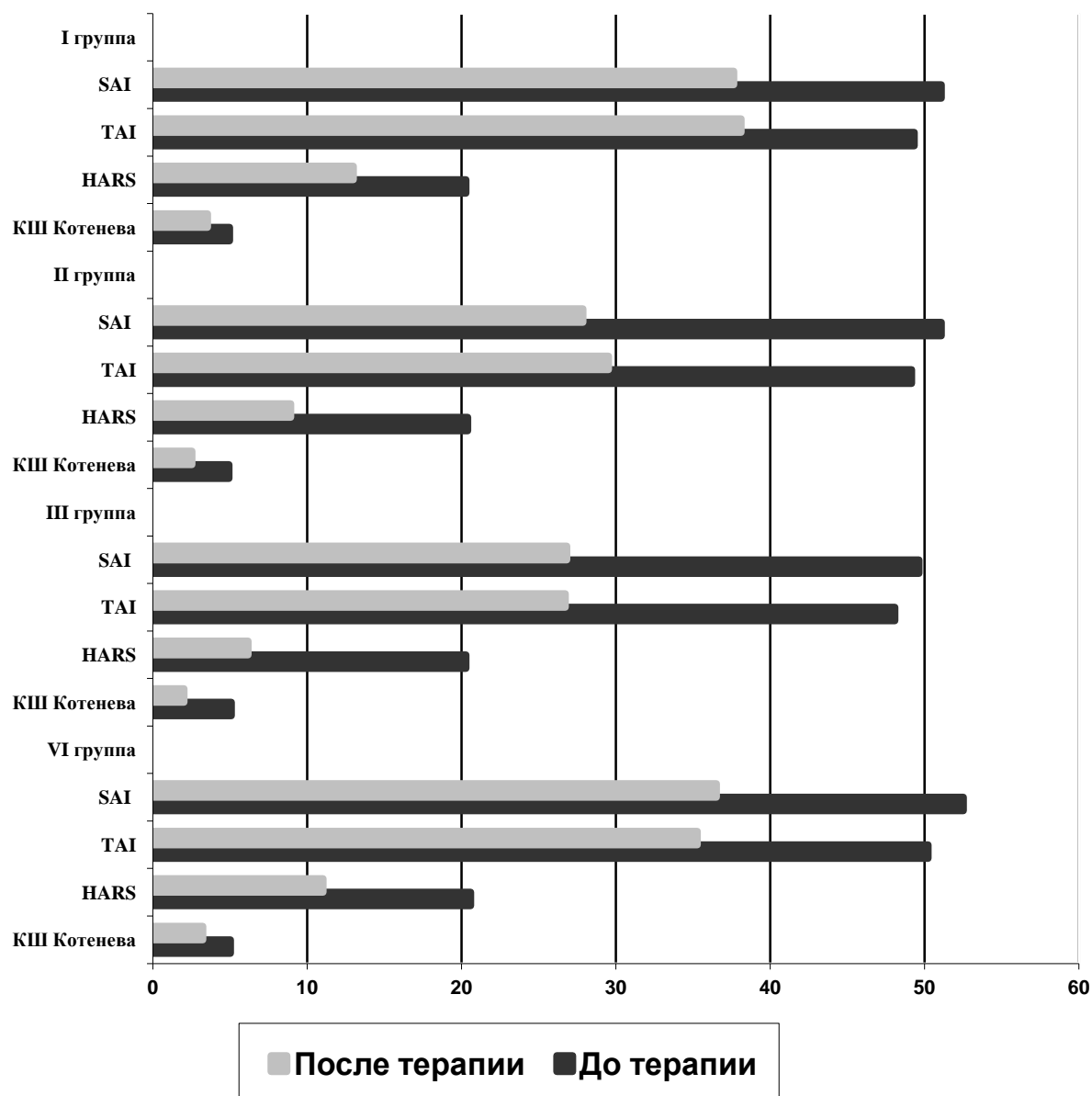
Максимально выраженное снижение всех показателей отмечалось при использовании симпатокоррекции в подгруппе III, где обнаружена значимая статистическая достоверность различий ( $P \leq 0,01$ ) с I и IV подгруппами. Высокая значимость различия ( $P \leq 0,01$ ) по сравнению с II подгруппой, получавшей лечение анксиолитиками, выявилась по результатам опросника HARS, достоверность различий ( $P \leq 0,05$ ) отмечалась в показателях методик TAI и КИШ Котенева. Однако показатели SAI у пациентов в II и III подгруппах снизилась практически идентично ( $P > 0,05$ ) (см. табл. 1).

Эффект проводимого в I и IV подгруппах лечения возникал начиная со второй недели после начала терапии. Пациенты субъективно отмечали снижение психического напряжения, редукцию тревоги и беспокойства. Анксиолитический эффект терапии, применяемой во II подгруппе, возник уже в начале первой недели лечения. Однако некоторые соматические и вегетативные проявления, сонливость, рассеянность внимания и утомляемость оставались на протяжении практически всего курса лечения.

В процессе комплексной терапии с применением курсового воздействия аппаратом «Симпатокор-01» пациентам III подгруппы тревожная симптоматика достоверно регрессировала начиная со 2-4 дня лечения. Тогда же значительно улучшился ночной сон, повысилась физическая и психическая активность, снизилось нервное напряжение. Существенное уменьшение, а в ряде случаев прекращение вегетативных и соматических проявлений отмечалось в конце первой недели нахождения в дневном стационаре. К концу второй недели лечения пациенты III подгруппы отмечали отчетливое улучшение общего состояния, практи-

чески полное восстановление работоспособности и готовность вернуться к выпол-

нению служебных обязанностей.



**Рис. 2. Динамика показателей (обобщенные данные) предъявлявшихся тестовых опросников до и после проведения терапии**

SAI (State Anxiety Inventory) – шкала реактивной тревоги Спилбергера – Ханина.

TAI (Trait Anxiety Inventory) – шкала личностной тревоги Спилбергера – Ханина.

HARS (Hamilton Rating Scale for Anxiety) – шкала тревоги Гамильтона.

КШ Котенева – краткая шкала тревоги, депрессии и ПТСР Котенева.

Таблица 1

**Положительная динамика исследуемых показателей после проведения терапии**

Психометрические методики	Обобщенные результаты после проведения терапии			
	I подгруппа (n=31)	II подгруппа (n=30)	III подгруппа (n=33)	IV подгруппа (n=25)
SAI	37,65±5,62	27,87±5,02**	26,82±4,14**	36,52±4,91*##&
TAI	38,13±5,82	29,53±6,01**	26,73±3,56**#	35,28±5,44*##&
HARS	13,00±3,74	8,93±2,74**	6,18±2,99***#	11,04±4,11*##&
КШ Котенева	3,55±1,03	2,53±1,07**	2,03±0,64**#	3,24±1,093*##&

*P* – достоверность; \**P*<0,05 – достоверность различий с I подгруппой; \*\**P*<0,01 – достоверность различий с I подгруппой; #*P*<0,05 – достоверность различий по сравнению с II подгруппой; ##*P*<0,01 – достоверность различий по сравнению с II подгруппой; &*P*<0,05 –

*достоверность различий по сравнению со III подгруппой;  $\&\& P \leq 0,01$  – достоверность различий по сравнению со III подгруппой.*

Полученные в процессе исследования клинические данные позволяют сделать вывод, что все используемые варианты комплексной терапии эффективны в лечении расстройств адаптации с тревогой у военнослужащих, выполнявших служебные

задачи в условиях, сопряженных с риском для жизни. При этом высокую эффективность доказал новый метод нейромодуляции – динамическая коррекция активности вегетативной нервной системы.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Аведисова А. С. Депрессия и тревога. Диагностика и лечение. М., Гос. науч. центр, 2003.
2. Александровский Ю. А. Состояния психической адаптации и невротические расстройства. М., ГЭОТАР-Медиа, 2012.
3. Антипова О. С. Расстройства адаптации: Современные подходы к диагностике и терапии // Психиатрия и психофармакотерапия. 2012. Т. 14. № 6. С. 22-27.
4. Брюханов А. В., Жовнерчук Е. В., Жовнерчук И. Ю. Анализ вегетативных нарушений при дезадаптациях // Сб. мат-лов XI Всерос. науч.-практ. конф. М., 2015. С. 74-76.
5. Кекелидзе З. И. Клиническая картина психических расстройств, возникающих при чрезвычайных ситуациях // Посттравматическое стрессовое расстройство / под ред. В. А. Солдаткина. Ростов н/Д., 2015. С. 60-75.
6. Кубланов В. С. О некоторых возможностях электрофизического метода коррекции активности симпатической нервной системы // Физиотерапевт. 2007. № 9. С. 39-43.
7. Литвинцев С. В., Шамрей В. К. Военная психиатрия. СПб. : ВМА, ЭЛБИ-СПб., 2001.
8. Марченко А. А. Невротические расстройства у военнослужащих (клиника, диагностика, патоморфоз) : автореф. дис. ... д-ра. мед. наук. СПб., 2009.
9. Мякотных В. С., Торгашев М. Н. Стресс-индуцированные расстройства / под ред. М. М. Дьяконова. СПб., 2015.
10. Петренко Т. С. Гиперкинетическое расстройство в детском возрасте (клиника, модель патогенеза, комплексная терапия) : автореф. дис. ... канд. мед. наук. СПб., 2011.
11. Рустанович А. В. О многоосевой оценке психического состояния военнослужащих // Очерки военной и экстремальной психиатрии. Ч. 2. СПб., 2011. С. 151-155.
12. Рябоконь И. В. Противотревожная эффективность Атаракса // Русский медицинский журнал. 2011. Т. 19. № 30. С. 1945-1947.
13. Свечников Д. В. Расстройства адаптации у военнослужащих (клиника, диагностика) : автореф. дис. ... канд. мед. наук. СПб., 2015.
14. Фролова Т. В. Эффективность психологической коррекции в лечении тревожных расстройств и депрессии // Новые формы организации психиатрической помощи и сервиса. Томск ; Барнаул, 2001. С. 162-165.
15. Apkarian A. V., Hashmi J. A., Baliki M. N. Pain and the brain: specificity and plasticity of the brain in clinical chronic pain // Pain. 2011. P. 49-64.
16. Crosby F. E., Colestro J., Ventura M. R., Graham K. et al. Survey of pain among veterans in Western New York // Pain Manag. Nurs. 2006. № 7 (1). P. 12-22.
17. Jounger M., Frasch K., Becker T. Adjustment disorders - nosological state and treatment options // Psychiatr. Prax. 2008. Vol. 35. № 5. P. 219-225.
18. Kaplan H. I., Sadock B. J. Clinical psychiatry from synopsis of psychiatry // Williams and Wilkins. 1988.

#### R E F E R E N C E S

1. Avedisova A. S. Depressiya i trevoga. Diagnostika i lechenie. M., Gos. nauch. tsentr, 2003.
2. Aleksandrovskiy Yu. A. Sostoyaniya psikhicheskoy adaptatsii i nevroticheskie rasstroystva. M., GEOTAR-Media, 2012.
3. Antipova O. S. Rasstroystva adaptatsii: Sovremennyye pokhody k diagnostike i terapii // Psikhiiatriya i psikhofarmakoterapiya. 2012. T. 14. № 6. S. 22-27.
4. Bryukhanov A. V., Zhovnerchuk E. V., Zhovnerchuk I. Yu. Analiz vegetativnykh narusheniy pri dezadaptatsiyakh // Sb. mat-lov XI Vseros. nauch.-prakt. konf. M., 2015. S. 74-76.
5. Kekelidze Z. I. Klinicheskaya kartina psikhicheskikh rasstroystv, vznikayushchikh pri chrezvychaynykh situatsiyakh // Posttravmaticheskoe stressovoe rasstroystvo / pod red. V. A. Soldatkina. Rostov n/D., 2015. S. 60-75.
6. Kublanov V. S. O nekotorykh vozmozhnostyakh elektrofizicheskogo metoda korrektsii aktivnosti simpaticheskoy nervnoy sistemy // Fizioterapevt. 2007. № 9. S. 39-43.
7. Litvintsev S. V., Shamrey V. K. Voennaya psikhiiatriya. SPb. : VMA, ELBI-SPb., 2001.
8. Marchenko A. A. Nevroticheskie rasstroystva u voennosluzhashchikh (klinika, diagnostika, patomorfoz) : avtoref. dis. ... d-ra. med. nauk. SPb., 2009.
9. Myakotnykh V. S., Torgashev M. N. Stress-indutsirovannyye rasstroystva / pod red. M. M. D'yakonova. SPb., 2015.
10. Petrenko T. S. Giperkineticheskoe rasstroystvo v detskom vozraste (klinika, model' patogeneza, kompleksnaya terapiya) : avtoref. dis. ... kand. med. nauk. SPb., 2011.
11. Rustanovich A. V. O mnogoosevoy otsenke psikhicheskogo sostoyaniya voennosluzhashchikh // Ocherki voen-noy i ekstremal'noy psikhiiatrii. Ch. 2. SPb., 2011. S. 151-155.

12. Ryabokon' I. V. Protivotrevozhnaya effektivnost' Ataraksa // Russkiy meditsinskiy zhurnal. 2011. T. 19. № 30. S. 1945-1947.
13. Svechnikov D. V. Rasstroystva adaptatsii u voennosluzhashchikh (klinika, diagnostika) : avtoref. dis. ... kand. med. nauk. SPb., 2015.
14. Frolova T. V. Effektivnost' psikhologicheskoy korrektsii v lechenii trevozhnykh rasstroystv i depressii // Novye formy organizatsii psixiatricheskoy pomoshchi i servisa. Tomsk ; Barnaul, 2001. S. 162-165.
15. Apkarian A. V., Hashmi J. A., Baliki M. N. Pain and the brain: specificity and plasticity of the brain in clinical chronic pain // Pain. 2011. P. 49-64.
16. Crosby F. E., Colestro J., Ventura M. R., Graham K. et al. Survey of pain among veterans in Western New York // Pain Manag. Nurs. 2006yu № 7 (1). P. 12-22.
17. Jounger M., Frasch K., Becker T. Adjustment disorders - nosological state and treatment options // Psychiatr. Prax. 2008. Vol. 35. № 5. P. 219-225.
18. Kaplan H. I., Sadock B. J. Clinical psychiatry from synopsis of psychiatry // Williams and Wilkins. 1988.

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

УДК 378.147:34  
ББК Х7р

ГСНТИ 15.31.31

Код ВАК 19.00.13

**Рябова Мария Геннадьевна,**

кандидат психологических наук, старший преподаватель, кафедра психологии служебной деятельности и педагогики, Уральский юридический институт МВД России; 620057, г. Екатеринбург, ул. Корепина, д. 66; e-mail: ryabina\_mariya@mail.ru

**Отраднава Александра Сергеевна,**

Преподаватель, кафедра психологии служебной деятельности и педагогики, Уральский юридический институт МВД России; 620057, г. Екатеринбург, ул. Корепина, д. 66; e-mail: alya.otradnova@inbox.ru

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КУРСАНТОВ  
В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА МВД РОССИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** адаптация; индивидуально-психологические особенности курсантов; образовательная среда вуза.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлены результаты эмпирического исследования индивидуально-психологических особенностей курсантов и взаимосвязь этих особенностей с уровнем адаптации к образовательной среде вуза МВД России. Успешная адаптация к учебно-профессиональной деятельности является одним из факторов актуализации резервных возможностей личности и ее готовности к преодолению различного рода препятствий, возникающих на пути профессионального становления, что является одной из актуальных проблем современной науки. В рамках разработки данного направления проведено исследование, в результате которого было выявлено, что у курсантов с низким уровнем адаптации прослеживается отрицательная оценка себя и собственных поступков, занижена самооценка, и эти курсанты с трудом решают жизненные задачи, столкнувшись с трудностями, попадая в состояние фрустрации и стресса. Первокурсники с высокой адаптацией положительно оценивают себя и свои действия, что подтверждает удовлетворенность жизнью. В то же время у первокурсников с высоким уровнем адаптации достаточно высокий общий фон настроения, в то время как у курсантов с низким уровнем адаптации снижен интерес к жизни, им сложно ставить перед собой цели и двигаться к их достижению, такие курсанты имеют негативно окрашенную оценку себя и собственных поступков. Таким образом, были выделены некоторые индивидуально-психологические предикторы адаптивности курсантов к изменяющимся условиям образовательной среды и к процессу значительных изменений, происходящих в современном мире. Полученные результаты исследования могут лечь в основу разработки методик, способствующих активации адаптационных способностей, которые еще не до конца сформированы, но необходимы для успешного овладения профессией.

**Ryabova Mariya Gennad'evna,**

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

**Otradnova Alexandra Sergeevna,**

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

**INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CADETS  
IN THE PROCESS OF ADAPTATION TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT  
OF INSTITUTE OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION**

**KEYWORDS:** adaptation; individually-psychological features of cadets; educational environment of higher school.

**ABSTRACT.** This article presents the results of an empirical study of individual psychological characteristics of cadets and their relationship with the level of adaptation to the educational environment of the Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. Successful adaptation to academic activity is one of the factors stimulating hidden abilities of a person and their readiness to overcome the difficulties that appear in the course of professional development, which is one of the important problems of contemporary science. The research showed that the cadets showing low level of adaptation treat themselves and their actions negatively, they show low self-esteem and they can hardly solve any problems in life; facing difficulties they get in the state of frustration and stress. Freshmen of high adaptation level treat themselves and their actions positively, which is proved by satisfaction of life. At the same time freshmen of high adaptation level are in good mood, while the cadets of low adaptation level show little interest in life, it is difficult for them to make goals and reach them, these cadets treat themselves and their actions negatively. During the research some individual and psychological predictors of adaptability of cadets to the changing conditions of the educational environment and to process of the considerable changes happening in the modern world are revealed. The result of the research may be the basis for development of the methods of activation of adaptational abilities, which were not formed to the full extent, but are necessary for successful acquisition of knowledge and skills important for the future profession.

Вопросы подготовки квалифицированных кадров для органов внутренних дел в современных условиях приобретают особое значение. Система ведомственного образования помимо проблем, общих для всех вузов, сталкивается с трудностями, обусловленными ее спецификой. Курсанты с первых дней обучения в вузе не просто получают знания, а начинают решать реальные учебные и служебно-боевые задачи. Фактически каждый обучающийся сразу включается в функционирование коллектива, несет личную ответственность за качество учебы, свое поведение, дисциплину, за решение поставленных перед ним учебно-профессиональных задач. Однако на сегодняшний день имеются объективные противоречия между педагогическими и служебными требованиями, предъявляемыми к курсантам с момента их поступления в вуз и отсутствием у них навыков учебно-служебной деятельности, что снижает качество подготовки специалистов в процессе их обучения.

Необходимо подчеркнуть, что к профессиональной деятельности в сфере правоохранительных органов предъявляются высокие требования к личностным и профессиональным качествам специалистов. Обучение в вузах системы МВД России осуществляется в условиях повышенного психоэмоционального напряжения, что обусловлено спецификой образовательной организации, где наряду с учебной также осуществляется служебная деятельность. Это существенно затрудняет «вхождение» индивида в образовательную среду вуза. Кроме обозначенных факторов следует отметить, что на курсантов распространяются все закономерности, относящиеся к юношескому возрасту, для которого свойственны кризисы, связанные с возрастными изменениями, профессиональные кризисы и т. д., что находит отражение в поведении, мотивации к учебно-профессиональной деятельности.

В научных исследованиях проблема адаптации обучающихся к образовательной среде высшей школы представлена достаточно широко и рассмотрена на разных уровнях: адаптация к новым социокультурным условиям жизни, адаптация к новой системе отношений, адаптация к новой профессии, адаптация к новой системе образования [14].

По мнению Е. М. Земцовой [5], сложность обучения в высшем учебном заведении МВД заключается в одновременном взаимодействии на курсантов различных видов адаптации: 1) социально-психологическая (характеризует процесс усвоения ин-

дивидом основных норм, образцов, ценностей новой среды, отражает изменение социальной роли, круга общения, корректировку потребностей и ценностей, формирование мировоззренческих и социальных установок, развитие самосознания и уточнение самооценки, усложнение регуляции поведения, стремление к самоутверждению в учебном коллективе), 2) психофизиологическая (отражает перестройку мышления и речи, возрастание функций внимания, памяти, испытание и тренировку воли, возрастание эмоционального напряжения, реализацию способностей), 3) профессиональная (подразумевает вхождение человека в профессиональную среду и усвоение ее норм и ценностей), 4) педагогическая (связана с особенностями приспособления курсанта к новой системе обучения, к необходимости усвоения большего объема знаний, предусматривает поиск новых форм и методов работы, с помощью которых вузовские коллективы преподавателей могли бы ускорить процесс адаптации).

Н. Н. Ивашко [1; 6] рассматривает адаптацию курсантов к учебно-профессиональной деятельности как процесс и результат их взаимодействия с образовательной средой, выражающийся в интериоризации норм, правил, требований и ожиданий образовательной среды. Конкретизируя понятие «адаптивность личности курсантов вузов», П. Ю. Аксенова определяет его как интегрирующее свойство адаптации к вузовскому обучению, отражающее явные и латентные возможности индивида вырабатывать адекватные условиям способы поведения и актуализировать способность быстро реагировать на изменения образовательного процесса вуза при сохранении внутреннего равновесия.

Соответственно, успешная адаптация к учебно-профессиональной деятельности является одним из факторов актуализации резервных возможностей личности и ее готовности к преодолению различного рода препятствий, возникающих на пути профессионального становления. Поэтому цель данного исследования заключается в выявлении индивидуально-психологических особенностей более и менее адаптированных курсантов к условиям образовательной среды.

Базой проведения исследования является Уральский юридический институт МВД России. В исследовании приняли участие курсанты первых курсов. Выборка испытуемых составила 112 человек в возрасте от 17 до 19 лет.

При проведении исследования были использованы следующие методики: Мно-

гоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина, Индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), Авторская анкета, Калифорнийский психологический опросник (СРІ), «Психологическое благополучие» К. Рифф, Опросник «Стили мышления» Р. Харрисона и Р. Брэмсона, адаптация А. Алексеева. Полученные результаты были обработаны с помощью программы SPSS.

Исследуя проблемы адаптации современных курсантов, мы получили следующие данные.

С помощью Калифорнийского психологического опросника (СРІ) выявлено, что у 95 % курсантов по шкале «Чувство благополучия» (Ds) показатели ниже нормы. Заниженные значения свидетельствуют о внутреннем беспокойстве по поводу имеющихся проблем, неуверенности и растерянности. Обратили на себя внимание низкие значения по шкале Sm у всех курсантов, что свидетельствует о глубоких сомнениях в себе, отчужденности и общей нестабильности. И еще один важный факт: по шкале «Интеллектуальная эффективность» (Ie) у 89,7 % респондентов выявлены низкие показатели. Эта самооценка курсантов свидетельствует о недостатке адаптивности как в профессиональной среде в частности, так и в жизни в целом. Низкие показатели этих шкал говорят о наличии затруднений в выражении собственных мыслей, о трудностях совладания со стрессами.

Анализируя результаты теста МЛО, можно заключить, что испытуемые с низкой адаптацией – легко ранимые и недоверчивые люди, они с трудом заводят новые контакты и не могут начать общение первыми. Такие курсанты склонны к тревожности, растерянности и часто испытывают страх перед будущим. Курсанты с высокой адаптацией умеют выстраивать дружеские и доверительные отношения в своем окружении. Они самостоятельны и независимы, готовы прийти на помощь другим и с интересом смотрят в будущее.

На основе данных опросника ИЖУ видно, что у курсантов с низкой адаптацией есть страх перед будущим, они не выстраивают далеко идущих планов и не решаются наслаждаться жизнью. От этого интерес к жизни таких курсантов невелик, 73 % респондентов с низкой адаптацией имеют низкие показатели по данной шкале. Курсанты с высокой адаптацией, напротив, склонны проявлять интерес к жизни. У курсантов с высокой адаптацией прослеживается согласованность между поставленными и достигнутыми целями, а курсанты с низкой

адаптацией редко решают поставленные перед собой задачи.

У курсантов первого курса с низким уровнем адаптации прослеживается отрицательная оценка себя и собственных поступков, занижена самооценка, и эти курсанты с трудом решают жизненные задачи, столкнувшись с трудностями, попадая в состояние фрустрации и стресса. Первокурсники с высокой адаптацией положительно оценивают себя и свои действия, что подтверждает удовлетворенность жизнью. В то же время у первокурсников с высоким уровнем адаптации достаточно высокий общий фон настроения, в то время как у курсантов с низкой адаптацией снижен и общий фон настроения. Это говорит о том, что они испытывают грусть, тоску и переживания.

С целью выявления различий между курсантами с адаптацией разного уровня был применен t-критерия Стьюдента, в результате были выявлены достоверные отличия в психологических особенностях: у курсантов с низким уровнем адаптации снижен интерес к жизни, им сложно ставить перед собой цели и двигаться к их достижению, такие курсанты имеют негативно окрашенную оценку себя и собственных поступков, из-за чего снижен и общий фон настроения, присутствуют грусть, стремление к уединению, пассивность. У курсантов с высокой адаптацией все наоборот: они активны, интересуются всем происходящим в жизни, имеют достаточно высокую самооценку и стремятся решать поставленные перед собой задачи.

Анализ психологического благополучия с помощью теста «Психологическое благополучие» К. Рифф выявил отличия у курсантов с высоким и низким уровнем адаптации. Так, испытуемых с низкой адаптацией можно охарактеризовать как недоверчивых, не склонных к компромиссам, но в то же время зависимых от оценки окружающих, важные решения такие люди склонны перекладывать на других. Низко адаптированные курсанты тревожны, чувствуют себя неспособными улучшить свою жизнь, испытывают желание самореализоваться, но боятся действовать, за что могут впоследствии себя винить. Также они имеют в жизни мало целей и намерений, как правило, недовольны собой и разочарованы событиями своего прошлого.

Испытуемых с высокой адаптацией можно охарактеризовать как людей, умеющих выстраивать доверительные отношения с окружающими, легких в общении, способных заботиться о благополучии других. Такие курсанты самостоятельны и независимы, способны противостоять попыт-



кам общества заставить думать и действовать определенным образом. Эти молодые люди, как правило, имеют свое мнение и место в жизни, стремятся к достижению поставленных целей, открыты новому и испытывают чувство реализации своего потенциала.

В результате применения опросника «Стили мышления» (русскоязычная адаптированная версия известного опросника InQ, разработанного Р. Брэмсоном, А. Харрисоном) на выборке курсантов с разной адаптацией, выявлено, что у адаптированных курсантов встречаются преимущественно прагматический и синтетический стили мышления.

У курсантов с низкой адаптацией встречаются чаще реалистический и идеалистический типы.

Наибольший процент в группе низкоадаптированных первокурсников распределен между идеалистическим и реалистическим типами мышления, и именно эти два типа мышления имеют наиболее низкий процент в группе курсантов с высоким уровнем адаптации.

Применение корреляционного анализа позволяет заключить, что курсанты с низкой адаптацией сложно устанавливают контакты с другими людьми, чувствуют себя неловко в новых для них социальных ситуациях, нередко фрустрированы и изолированы от общества. Не ставят перед собой

целей, потому что считают, что им все равно их не достичь. Часто становятся теми, кем можно манипулировать и руководить, тем самым навязывая им то, чего они сами не желают. Данные показатели указывают на то, что курсанты с низкой адаптацией раздражительны и нервозны, но не всегда проявляют гнев, чаще накапливая его внутри себя. Такие люди не любят возлагать на себя какую-либо ответственность, из-за повышенной тревожности им кажется, что они с ней не справятся.

Молодые люди с высокой адаптацией, напротив, ставят перед собой конкретные цели, с легкостью заводят новые знакомства, уверены в себе и не боятся открыто высказывать свое мнение. Курсанты с высоким уровнем адаптации легко справляются с трудностями, в то время как для низкоадаптированных молодых людей даже малейшая преграда может стать тупиком.

Таким образом, нами выявлены некоторые индивидуально-психологические предикторы адаптивности курсантов к изменяющимся условиям образовательной среды и к процессу значительных изменений, происходящих в современном мире. Полученные данные могут лечь в основу разработки методик, способствующих активации адаптационных способностей, которые еще не до конца сформированы, но необходимы для успешного овладения профессией.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова П. Ю. Психолого-педагогическая модель формирования адаптации курсантов к учебно-профессиональному процессу : дис. ... канд. психол. наук. Рязань, 2011.
2. Губин В. А., Авдиенко Г. Ю. Факторы образовательной среды, влияющие на развитие личности обучающегося // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. №2 (61). С. 26-32.
3. Ерошенков Н. В. Образовательная среда вуза МВД России как фактор профессионально-нравственной подготовки курсантов // Вестник Белгород. Юридич. ин-та МВД России. № 1. 2014. С. 42-47
4. Жигалова, Е. А. Адаптация курсантов к служебной и учебной деятельности высших учебных заведений МВД России // Вестник Восточно-Сибирского ин-та МВД России. 2014. №4 (71).
5. Земцова Е. М. Адаптация курсантов к обучению в военном вузе средствами пропедевтического курса физики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2004.
6. Ивашко Н. Н. Адаптация курсантов к образовательной среде вуза ФСИН России : дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2009.
7. Карпенко О. М. Социальная адаптация студента и современные образовательные технологии // Право и образование. 2003. №1. С. 85-94.
8. Комлев Ю. Ю. Адаптация и закрепление молодых специалистов в ОВД в контексте полицейской реформы: результаты социологических исследований // Вестник Казан. юридич. ин-та МВД России. 2015. № 1(19). С. 6-18.
9. Маклаков А. Г., Сидорова А. А. Формирование адаптационного потенциала личности и его развитие в процессе обучения в вузе // Вестник Ленинград. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. 2011. Т. 5. № 4. С. 41-51.
10. Мещерякова Е. И. Особенности влияния образовательной среды ведомственного вуза на профессионально-личностное становление курсантов // Вестник Воронеж. ин-та МВД России. 2011. №4. С. 172-175.
11. Московцев Н. А. Управление адаптацией студента в условиях современных образовательных технологий: социологический аспект // Инновации в образовании. 2003. №5. С. 34-50.
12. Психология адаптации и социальная среда. Современные подходы, проблемы, перспективы / Л. Г. Дикая и др. М. : Пер Сэ, 2007.
13. Реан А. А., Ардашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности: анализ, теория, практика. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
14. Салахутдинова Е. С. Педагогическое сопровождение адаптации курсантов в учебной группе : дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2014.
15. Шаршов И. А., Лубянкин И. Н. Педагогические противоречия и условия творческого саморазвития специалиста МВД // Гаудеамус. 2006. № 1 (9).

## REFERENCES

1. Akse nova P. Yu. Psikhologo-pedagogicheskaya model' formirovaniya adaptatsii kursantov k uchebno-professional'nomu protsessu : dis. ... kand. psikhol. nauk. Ryazan', 2011.
2. Gubin V. A., Avdienko G. Yu. Faktory obrazovatel'noy sredy, vliyayushchie na razvitie lichnosti obuchayushchegosya // Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh. 2015. №2 (61). S. 26-32.
3. Eroshenkov N. V. Obrazovatel'naya sreda vuza MVD Rossii kak faktor professional'no-nravstvennoy podgotovki kursantov // Vestnik Belgorod. Yuridich. in-ta MVD Rossii. № 1. 2014. S. 42-47
4. Zhigalova, E. A. Adaptatsiya kursantov k sluzhebnoy i uchebnoy deyatelnosti vysshikh uchebnykh zavedeniy MVD Rossii // Vestnik Vostochno-Sibirskogo in-ta MVD Rossii. 2014. №4 (71).
5. Zemtsova E. M. Adaptatsiya kursantov k obucheniyu v voennom vuze sredstvami propedevticheskogo kursa fiziki : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2004.
6. Ivashko N. N. Adaptatsiya kursantov k obrazovatel'noy srede vuza FSIN Rossii : dis. ... kand. ped. nauk. Novokuznetsk, 2009.
7. Karpenko O. M. Sotsial'naya adaptatsiya studenta i sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii // Pravo i obrazovanie. 2003. №1. S. 85-94.
8. Komlev Yu. Yu. Adaptatsiya i zakreplenie molodykh spetsialistov v OVD v kontekste politseyskoy reformy: rezul'taty sotsiologicheskikh issledovaniy // Vestnik Kazan. yuridich. in-ta MVD Rossii. 2015. № 1(19). S. 6-18.
9. Maklakov A. G., Sidorova A. A. Formirovanie adaptatsionnogo potentsiala lichnosti i ego razvitiya v protsesse obucheniya v vuze // Vestnik Leningrad. gos. un-ta im. A. S. Pushkina. 2011. T. 5. № 4. S. 41-51.
10. Meshcheryakova E. I. Osobennosti vliyaniya obrazovatel'noy sredy vedomstvennogo vuza na professional'no-lichnostnoe stanovlenie kursantov // Vestnik Voronezh. in-ta MVD Rossii. 2011. №4. S. 172-175.
11. Moskovtsev N. A. Upravlenie adaptatsiyey studenta v usloviyakh sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologii: sotsiologicheskii aspekt // Innovatsii v obrazovanii. 2003. №5. S. 34-50.
12. Psikhologiya adaptatsii i sotsial'naya sreda. Sovremennye podkhody, problemy, perspektivy / L. G. Dikaya i dr. M. : Per Se, 2007.
13. Rean A. A., Ardashev A. R., Baranov A. A. Psikhologiya adaptatsii lichnosti: analiz, teoriya, praktika. SPb. : Praym-EVROZNAK, 2006.
14. Salakhutdinova E. S. Pedagogicheskoe soprovozhdenie adaptatsii kursantov v uchebnoy gruppe : dis. ... kand. ped. nauk. Kostroma, 2014.
15. Sharshov I. A., Lubyankin I. N. Pedagogicheskie protivorechiya i usloviya tvorcheskogo samorazvitiya spetsialista MVD // Gaudeamus. 2006. № 1 (9).

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

**Степанов Роман Иванович,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии служебной деятельности и педагогики, Уральский юридический институт МВД России; 620057, г. Екатеринбург, ул. Корепина, д. 66; e-mail: ramanist89@mail.ru

**СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ  
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПСИХОЛОГОВ  
В СФЕРЕ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогические умения; специалисты-психологи; педагогическая деятельность; органы внутренних дел; педагогический процесс.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблеме определения структуры и содержания педагогических умений, которыми необходимо овладеть будущим специалистам-психологам в сфере правоохранительной деятельности в процессе их профессиональной подготовки в образовательной организации системы Министерства внутренних дел России. Подготовка специалистов-психологов органов внутренних дел подразумевает формирование у обучающихся специального набора педагогических умений, связанных с особенностями будущей практической деятельности. Четко определенный перечень педагогических умений, включенный затем в программу психолого-педагогической подготовки, позволяет преподавателям наиболее полно использовать возможности своих предметов в процессе их формирования у обучаемых. Автор статьи доказывает, что ведущей целью формирования педагогических умений у будущих специалистов-психологов должно быть формирование готовности осуществлять общепедагогическую (самосубъектную, семейно-бытовую, производственную) деятельность и такие элементы профессиональной педагогической деятельности, которые определены нормативными документами. Кроме того, состав педагогических умений, формируемых у специалистов-психологов органов внутренних дел, должен удовлетворять потребностям и интересам самих обучающихся, чтобы стать неотъемлемой составляющей их профессионально-ценностных ориентаций. Формирование педагогических умений у обучающихся происходит более эффективно при многоуровневом, линейно-концентрическом построении процесса педагогической подготовки, что вполне соответствует условиям обучения в образовательной организации системы Министерства внутренних дел России. Анализ психолого-педагогической литературы и опытно-экспериментальная работа показали, что наиболее значимыми для формирования у будущих специалистов-психологов органов внутренних дел являются коммуникативный, информационный, организационный, конструктивный, диагностический, самообразовательный, самовоспитательный и художественный компоненты педагогических видов деятельности организаторского, исследовательского и самосубъектного характера.

**Stepanov Roman Ivanovich,**

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

**STRUCTURE AND CONTENT OF PEDAGOGICAL SKILLS  
OF THE FUTURE SPECIALISTS-PSYCHOLOGISTS  
IN THE SPHERE OF LAW-ENFORCEMENT ACTIVITY**

**KEYWORDS:** pedagogical skills; specialists-psychologists; pedagogical activity; Law Enforcement Offices; pedagogical process.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problem of definition of the structure and content of pedagogical skills, which future specialists-psychologists need to acquire in the sphere of law-enforcement activity in the course of their vocational training in the educational organization of the system of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. Training of specialists-psychologists of Law Enforcement Offices means formation of the pedagogical skills necessary for their future practical activities. The list of pedagogical abilities included in the program of the courses of Psychology and Pedagogy, allows the teachers to develop the abilities of their students to full extent. The author of the article proves that the leading purpose of formation of pedagogical skills of future specialists-psychologists is the formation of readiness to carry out all-pedagogical (self-subjective, family and household, production) activity and such elements of professional pedagogical activity, which are defined by the normative documents. Besides, the structure of the pedagogical skills of specialists-psychologists of Law Enforcement Offices has to satisfy their own requirements and interests, to become the integral component of their professional and valuable orientations. Formation of pedagogical skills is more effective if the process of pedagogical training is multilevel and linear-concentric, which conforms the training conditions in the educational organization of the system of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. The analysis of psychological and pedagogical literature and experimental work have shown that the most significant for the future specialists-psychologists of Law Enforcement Officers are communicative, information, organizational, constructive, diagnostic, self-educational and art components of pedagogical activity of organizing, research and self-subject character.

Педагогическая деятельность является обязательным видом подготовки выпускников по специальности 030301 «Психология служебной деятельности». В соответствии с данным видом деятельности специалист должен решать следующие профессиональные задачи:

- преподавание психологических дисциплин в общеобразовательных учреждениях, образовательных учреждениях начального профессионального, среднего профессионального и дополнительного образования;

- распространение информации о роли психологических факторов в поддержании и сохранении психического и физического здоровья, в процессах воспитания и образования, служебной и организационной деятельности, коммуникации [10].

Реализация данных задач происходит в результате обучения, которое определяется в нормативных документах как «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией» [11].

Таким образом, формирование педагогических умений у будущих специалистов-психологов является одним из ключевых этапов в овладении профессиональными компетенциями в области педагогической деятельности, а именно:

- способности осуществлять пропаганду психологических знаний среди сотрудников, военнослужащих и иных лиц (ПК-26);

- способности преподавать психологические дисциплины в общеобразовательных учреждениях, образовательных учреждениях начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и дополнительного образования; проектировать, реализовывать, контролировать и оценивать результаты учебно-воспитательного процесса, организовывать коммуникацию и взаимодействие обучающихся (ПК-27);

- способности осуществлять методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса (ПК-28).

Определение структуры и содержания педагогических умений является важным элементом в разработке технологии их формирования у учащихся. Результаты нашей экспериментальной работы, а также данные других исследователей (В. Г. Боброва, Н. Н. Кузьмин) показывают, что составленный на основе этой операции перечень педагогических умений, включенный затем в программу психолого-педагогической подготовки, позволяет преподавателям наиболее полно использовать возможности своих предметов в процессе их формирования у обучающихся [3; 4].

При составлении перечня умений необходимо учитывать значимость умения для дальнейшей жизнедеятельности обучающихся (мотивация) и адекватность умения психолого-возрастным особенностям (потребности, интересы, ценности) обучающихся.

Кроме того, результаты исследований показывают, что формирование педагогических умений у обучающихся происходит более эффективно при многоуровневом, линейно-концентрическом построении процесса педагогической подготовки [1; 6]. Организация такого процесса вполне соответствует условиям обучения в образовательной организации системы МВД России.

В течение первых трех курсов обучения будущих специалистов-психологов наиболее целесообразно сосредоточиться на формировании общепедагогических умений и части профессиональных. Педагогическая практика на четвертом курсе и преддипломная на пятом – логичный этап завершения процесса формирования всего комплекса педагогических умений у обучающихся по специальности 030301 «Психология служебной деятельности».

Перечень профессиональных педагогических умений синтезируется с учетом формируемых компетенций будущих специалистов-психологов посредством анализа нормативных документов (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, Примерный учебный план и Примерные программы дисциплин для обучающихся по специальности 030301 «Психология служебной деятельности»). Практически все дисциплины, определяемые нормативными документами, вносят тот или иной вклад в процесс формирования педагогических умений будущих специалистов-психологов. Однако ведущими дисциплинами, целенаправленно осуществляющими педагогическую подготовку, являются «Педагогика», «Педагогическая психология» и «Методика преподавания психологии». Дисциплины по выбору обучающихся («Культура и техника труда преподавателя» и «Педагогические технологии»), несомненно, призваны усилить педагогический компонент профессиональной подготовки обучающихся по специальности 030301 «Психология служебной деятельности».

Перечень педагогических умений, отраженных в примерных программах указанных выше дисциплин, выглядит следующим образом (в скобках указан порядковый номер общекультурной или профессиональной компетенции, к которой относится умение):

- определять цели воспитания, устанавливать взаимосвязь и иерархию общечеловеческих, конкретно-исторических и индивидуальных ценностей в воспитании и образовании (ОК-13);

- учитывать специфику образования как социокультурного феномена, как ведущего механизма присвоения социального опыта (ОК-13);

- оценивать эффективность способов педагогического взаимодействия и их воспитательные возможности (ОК-13);

- организовывать взаимодействие, совместную и индивидуальную учебную деятельность обучающихся, учитывать их индивидуальные особенности в учебном процессе (ПК-27);

- решать проблемы мотивации учения (ОК-4);

- содействовать социальному и профессиональному взаимодействию с учетом этнокультурных и конфессиональных различий (ОК-5);

- преподавать психологические дисциплины в общеобразовательных учреждениях, образовательных учреждениях начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и дополнительного образования (ПК-27);

- проектировать, реализовывать, контролировать и оценивать результаты учебно-воспитательного процесса, воздействовать на становление личности обучаемого (ПК-6, ПК-27);

- планировать цели, учебное содержание и деятельность, направленную на формирование психологического мышления обучающихся, и осуществлять учебно-воспитательный процесс (ПК-26; ПК-27);

- анализировать характеристики целостного учебного процесса, на теоретическом уровне устранять обнаруженные недостатки и предупреждать ошибки методического характера (ПК-26; ПК-27);

- осуществлять управление самостоятельной работой обучающихся (ПК-28);

- применять активные и интерактивные методы и приемы обучения (ПК-28);

- применять мультимедийные обучающие технологии (ПК-28);

- разрабатывать эффективное методическое обеспечение учебного процесса (ПК-28).

Наличие четко заданных параметров, казалось бы, облегчает работу исследователя и преподавателя при отборе и дальнейшем формировании педагогических умений. Но проблему составляет достаточно многоуровневый состав, структура и содержание большинства вышеназванных умений.

В структуре умения ученые выделяют разные уровни: «Умением называют и самый элементарный уровень выполнения

действий, и мастерство человека в данном виде деятельности. О первокласснике говорят, что он умеет читать. Взрослый тоже умеет читать. Следует различать элементарные умения, идущие вслед за знаниями и первым опытом действий, и умения, выражающие ту или иную степень мастерства» [12, с. 138]. В. А. Сластенин выдвигает гипотезу о существовании пяти уровней развития профессионально-педагогических умений: интуитивный, репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческо-репродуктивный, творческий [13, с. 133]. Признаки каждого уровня служат ориентиром для выявления динамики и тенденций формирования у обучаемых основ педагогического мастерства. Различие между этими уровнями характеризуется состоянием готовности обучаемого к достижению поставленной перед ним цели в педагогической деятельности на различном уровне сформированности умений.

В силу выше сказанного, по нашему мнению, необходимо уточнить, детализировать состав профессиональных умений. Данная процедура позволит преподавателю более четко понимать свою профессиональную задачу по формированию педагогических умений и более объективно осуществлять оценку уровня их сформированности.

Большинство исследователей сходятся во мнении о том, что наиболее целесообразным способом формирования педагогических умений у обучающихся является включение последних в различные виды общественно-педагогической деятельности организаторского, исследовательского и самосубъектного характера [2; 5; 7; 9; 15]. Такими являются организация и проведение праздничных мероприятий (концерты, конкурсы и т. п.), организация и проведение воспитательно-дидактических мероприятий (собрание группы, курса, фрагменты уроков, экскурсии, выставки и т. п.), помощь преподавателю в проведении занятия (консультирование, экспертиза, оформление и т. п.), подготовка сообщений, докладов, рефератов на педагогическую тему, проведение мини-исследования (наблюдение, беседа, социометрия, анкетирование, тестирование, эксперимент и т. п.), педагогическое самообразование.

Поддерживая мнение ученых о приоритетности организаторского, исследовательского и самосубъектного педагогических видов деятельности в деле формирования профессионально значимых качеств, умений и способностей у обучающихся, мы считаем целесообразным составление такого перечня, который интегрировал бы в себе педагогические умения, необходимые учащимся и для продолжения образования, и

для поддержания конкурентоспособности на рынке труда, и для создания семьи.

По нашему мнению, ведущей целью формирования педагогических умений у будущих специалистов-психологов должно быть формирование у них готовности осуществлять общепедагогическую (самосу-бъектную, семейно-бытовую, производственную) деятельность и такие элементы профессиональной педагогической деятельности, которые в равной мере могут быть отнесены практически к любой другой деятельности.

К числу общетрудовых видов деятельности ученые (В. А. Сластенин, А. И. Щербаков) относят коммуникативную, конструктивную, организаторскую, исследовательскую и самообразовательную педагогическую деятельность [13; 14]. Следовательно, в составе этих видов деятельности можно выделить умения, развитие которых удовлетворяет требованиям одного из вышеназванных критериев. Для этого прежде всего необходимо выделить ведущие компоненты приоритетных видов общественно-педагогической деятельности обучающихся в образовательной организации системы МВД России.

Содержательный анализ организаторской деятельности обучающихся показывает, что в ее основе лежат знания методики организации и проведения воспитательных мероприятий, характерных особенностей организации и проведения игр (подвижных, сюжетно-ролевых, дидактических, театрализованных), эстафеты, конкурса, тематической беседы, КВН, концерта, дискуссии, диспута, чтения и обсуждения сказки (басни, рассказа), просмотра и обсуждения фильма (выставки), фрагмента учебного занятия; умения планировать и организовывать воспитательное мероприятие, анализировать результаты его проведения; умения устанавливать контакт с другими людьми, организовывать межличностные отношения, приспосабливаться в общении; умения по поиску, отбору и обработке необходимой информации, изготовлению наглядного материала, необходимых атрибутов.

Структурный анализ организаторской деятельности показывает, что она представляет собой тесную взаимосвязь самых различных компонентов педагогической деятельности, ведущими среди которых являются коммуникативная, информационная, организационная, художественная.

Содержательный анализ исследовательской деятельности учащихся показывает, что в основе ее лежат знания о методике организации и проведения педагогического исследования, умения по поиску, отбору, обработке и изложению информации по теме иссле-

дования, умения по составлению плана исследования, определению объекта и предмета исследования, формулировке цели, задачи, гипотезы исследования, подбору соответствующих методов исследования, разработке или подбору инструментов исследования, умения по проведению эксперимента, обобщению и оформлению результатов исследования, умения по проведению простейших диагностических процедур.

Таким образом, ведущими компонентами в структуре исследовательской деятельности являются информационный, конструктивный, диагностический.

Содержательный анализ самообразовательной деятельности обучающихся показывает, что в основе ее лежат знания о методах самодиагностики, умения по определению своего темперамента, уровня мышления, памяти, воображения, общих способностей и др.; умения самообразовательной работы, реализующиеся через рациональное использование времени, физических и духовных сил, владение устной и письменной речью; умения по применению различных средств самовоздействия: ауто-тренинга, релаксации, самоубеждения, самоконтроля и др. Ведущими компонентами деятельности самообразовательного характера являются диагностический, организационный, самовоспитательный

Выделяя ведущие компоненты организаторской, исследовательской и самообразовательной педагогической деятельности обучающихся, а также конкретные умения, в них входящие, мы учитывали мотивы и потребности будущих специалистов-психологов.

Потребности трактуются психологами как свойства личности, определяющие ее отношение к действительности и собственным обязанностям, в конечном итоге – определяющие образ ее жизни и деятельности [8, с. 183]. Потребности-свойства вызывают активность человека и направляют ее на овладение определенными ценностями, выступая тем самым как программы жизнедеятельности.

Весь перечень конкретных умений, входящих в состав коммуникативного, информационного, организационного, художественного, конструктивного, диагностического, самовоспитательного компонентов педагогической деятельности организаторского, исследовательского и самообразовательного характера, был представлен экспертам (преподаватели и обучающиеся Уральского юридического института МВД России) с просьбой ответить на вопрос: «Какие из перечисленных педагогических умений, по Вашему мнению, необходимо формировать у будущих специалистов-пси-

хологов в первую очередь (во вторую, в третью), а какие из них не нужно формировать?».

Средние оценки по компонентам педагогических умений распределились следующим образом (среднее взвешенное арифметическое оценки экспертов и обучающихся дается по четырехбалльной системе): коммуникативный – 3,8 и 3,7; информационный – 3,7 и 3,6, организационный – 3,5 и 3,3, диагностический – 3,3 и 3,2, конструктивный – 3,1 и 3,0, самовоспитательный – 3,0 и 2,8, художественный – 2,8 и 2,6.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что выделенные нами компоненты и конкретные педагогические умения удовлетворяют интересам и потребностям обучающихся и способны обеспечить высокий уровень мотивации в процессе овладения ими. Следовательно, включение выделенных нами конкретных умений в программу психолого-педагогической подготовки обучающихся является важным элементом в процессе формирования педагогических умений у будущих специалистов-психологов.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М. : Просвещение, 1990.
2. Байкова Л. А. Формирование диагностических умений у будущих учителей в процессе изучения курса педагогики : дис.... канд. пед. наук. Тула, 1995.
3. Боброва В. Г., Кузьмин Н. Н. Об уровне практической подготовленности выпускников педагогических институтов к воспитательной работе // Сов. педагогика. 1979. № 4. С. 87-92.
4. Боброва В. Г., Кузьмин Н. Н. О содержании и уровне осознания профессионально-педагогических умений у студентов – будущих учителей // Формирование профессионально-педагогических умений у студентов педвузов : сб. науч. тр. Воронеж : ВГПИ, 1981. С. 5-22.
5. Елканов С. В. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1989.
6. Козулин А. В. Педагогические основы деятельности учебных заведений нового типа : дис. ... д-ра пед. наук. Минск, 1995.
7. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Л. : ЛГУ, 1967.
8. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. М. : Просвещение, 1991.
9. Шаламов В. В. Развитие познавательной компетентности обучающихся в процессе самостоятельной работы : монография. Екатеринбург, 2011.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 030301 Психология служебной деятельности (квалификация (степень) «специалист»). Приложение, утвержденное Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 янв. 2011 г. № 67. URL:<http://www.bestpravo.ru/federalnoje/ea-pravila/t2w.htm>.
11. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 53 (Ч. 1). Ст. 7598.
12. Общая психология : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. В. В. Богословского и др. М. : Просвещение, 1981.
13. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М. : Просвещение, 1976.
14. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. Л. : ЛГУ, 1967.
15. Яковлева Н. М. Формирование исследовательских умений у студентов педагогического вуза (на материале педагогики) : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1977.

#### R E F E R E N C E S

1. Abdullina O. A. Obshchepedagogicheskaya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. M. : Prosveshchenie, 1990.
2. Baykova L. A. Formirovanie diagnosticheskikh umeniy u budushchikh uchiteley v protsesse izucheniya kursa pedagogiki : dis.... kand. ped. nauk. Tula, 1995.
3. Bobrova V. G., Kuz'min N. N. Ob urovne prakticheskoy podgotovlennosti vypusknikov pedagogicheskikh institutov k vospitatel'noy rabote // Sov. pedagogika. 1979. № 4. S. 87-92.
4. Bobrova V. G., Kuz'min N. N. O sodержanii i urovne osoznaniya professional'no-pedagogicheskikh umeniy u studentov – budushchikh uchiteley // Formirovanie professional'no-pedagogicheskikh umeniy u studentov pedvuzov : sb. nauch. tr. Voronezh : VGPI, 1981. S. 5-22.
5. Elkanov S. V. Osnovy professional'nogo samovospitaniya budushchego uchitelya : ucheb. posobie dlya stud. ped. in-tov. M. : Prosveshchenie, 1989.
6. Kozulin A. V. Pedagogicheskie osnovy deyatel'nosti uchebnykh zavedeniy novogo tipa : dis. ... d-ra ped. nauk. Minsk, 1995.
7. Kuz'mina N. V. Ocherki psikhologii truda uchitelya. Psikhologicheskaya struktura deyatel'nosti uchitelya i formirovanie ego lichnosti. L. : LGU, 1967.
8. Fridman L. M., Kulagina I. Yu. Psikhologicheskii spravochnik uchitelya. M. : Prosveshchenie, 1991.
9. Shalamov V. V. Razvitie poznavatel'noy kompetentnosti obuchayushchikhsya v protsesse samostoyatel'noy raboty : monografiya. Ekaterinburg, 2011.

10. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazova-niya po spetsial'nosti 030301 Psikhologiya sluzhebnoy deyatel'nosti (kvalifikatsiya (stepen') «spetsialist»). Prilozhenie, utverzhdennoe Prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17 yanv. 2011 g. № 67. URL:<http://www.bestpravo.ru/federalnoje/ea-pravila/t2w.htm>.
11. Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» // Sobranie zakonodatel'stva Rossiyskoy Federatsii. 2012. № 53 (Ch. 1). St. 7598.
12. Obshchaya psikhologiya : ucheb. posobie dlya stud. ped. in-tov / pod red. V. V. Bogoslovskogo i dr. M. : Prosveshchenie, 1981.
13. Slastenin V. A. Formirovanie lichnosti uchitelya sovetskoj shkoly v protsesse professional'noy podgotovki. M. : Prosveshchenie, 1976.
14. Shcherbakov A. I. Psikhologicheskie osnovy formirovaniya lichnosti sovetskogo uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. L. : LGU, 1967.
15. Yakovleva N. M. Formirovanie issledovatel'skikh umeniy u studentov pedagogicheskogo vuza (na materiale pedagogiki) : dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 1977.

Статью рекомендует канд. психол. наук, доцент К. В. Злоказов.



УДК 378.147:34  
ББК Х7р

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

### **Шаламов Вячеслав Викторович,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра психологии служебной деятельности и педагогики, Уральский юридический институт МВД России; 620057, г. Екатеринбург, ул. Корепина, д. 66; e-mail: shvv6969@mail.ru

## **ЛИЧНОСТНЫЕ СВОЙСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ КАК УСЛОВИЕ ГОТОВНОСТИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** деятельность; учебная деятельность; обучающийся; возраст; познавательные процессы; направленность; мотив.

**АННОТАЦИЯ.** В статье дается краткая характеристика деятельности как специфического осознанного типа поведения человека. Определяется сущность учебной деятельности – одного из основных видов деятельности человека. Главным результатом учебной деятельности в собственном смысле слова является формирование у учащегося теоретического сознания и мышления. Именно от сформированности теоретического мышления, приходящего на смену мышлению эмпирическому, зависит характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего обучения знаний. Дается характеристика юношеского возраста, рассматриваются особенности учебной деятельности курсанта, раскрываются основные компоненты структуры личности курсанта, определяющие его готовность к учебной деятельности в вузе МВД России. Юношеский возраст совпадает по времени со студенческим / курсантским периодом в жизни человека. Студент / курсант как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон: психологической, социальной, биологической. Для этого возраста характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков. Возраст от 17 лет до 21 года – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и других. Студенческий / курсантский возраст характерен и тем, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Изучение этих сторон раскрывает качества и возможности студента / курсанта, его возрастные и личностные особенности. К наиболее важным психическим особенностям личности, формирующим готовность обучающегося к учебной деятельности, относятся свойства личности и познавательные психические процессы.

### **Shalamov Vyacheslav Victorovich,**

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

## **PERSONAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA AS A CONDITION OF THEIR READINESS FOR TRAINING ACTIVITIES.**

**KEY WORDS:** activity; educational activity; student; age; cognitive processes; focus; motive.

**ABSTRACT.** The article briefly describes activity as a specific conscious type of human behavior. The essence of educational activity is one of the main types of human activity. The main result of educational activity is formation of theoretical way of thinking of the trainees. The level of formation of theoretical thinking, which replaces empirical thinking, influences all the knowledge acquired further in the process of studying. Characteristics of adolescence is given; peculiarities of the studying process of the students are discussed; the basic components of the personality structure of a student are studied, which determine readiness for academic activities at the University of MIA of Russia. Adolescence coincides with the period of student life. A student or a cadet, as a person of certain age, may be characterized from three points of view: psychological, social and biological. This age is characterized by the shortest period of latent reactions on simple, combined and verbal signals; optimal absolute and difference sensitivity of analyzer; and flexibility in formation of complex psychomotor and other skills. The age of 17-21 is a period of quick development of moral and aesthetic standards, stabilization of character and acquisition of the whole complex of social roles of an adult person: civil, professional and labour and others. Student age is also characterized by the fact that this is the period of optimal development of intellectual and physiological spheres. The study of these spheres reveals the qualities and abilities of a student/cadet, their age-specific and personal features. The most important psychological features of a person, forming readiness of a student to learning activity are the qualities of personality and cognitive psychological processes.

**Ч**еловек как личность существует, формируется и развивается благодаря своей природной активности. Возникновение различных форм его поведения мотивируется и стимулируется его потребностями. Один из подходов в психологии

определяет потребности как форму связи живых организмов с внешним миром, источник их активности [21, с. 276].

Поведение человека, его активность регулируются определенными интересами и требованиями общества, в котором он живет. Та-

кой специфически осознанный тип поведения в психологии называют деятельностью. *Деятельность* – это динамическая система взаимодействия субъекта с окружающим миром, в процессе которого активно формируются психические образы действительности, реализуются и развиваются потребности, ценности и отношения человека, осуществляется целенаправленное преобразование предметного окружения [27, с. 430].

Следует различать вопросы «почему действует человек?» и «для чего он действует?», так как побуждение личности к активности не всегда совпадает с целью деятельности. Однако деятельность человека, побуждаемая потребностями, как правило, управляется целью. Регуляция внутреннего и внешнего состояния поведения человека обуславливается формированием и развитием его сознания. При этом деятельность служит основой для развития сознания и определяет его содержание. Из этого следует, что психологической концепцией деятельности является принцип единства сознания и деятельности [4; 10].

Различные формы поведения и виды деятельности человека проявляются в определенных фазы созревания его организма в связи с формированием функциональных механизмов высшей нервной системы. Наряду с этим ни один вид деятельности не появляется сам по себе. Он зарождается на основе взаимодействия с людьми и окружающей средой, т. е. в результате социального практического опыта [19, с. 64].

Дидакты подчеркивают такие свойства деятельности, как целенаправленность, преобразующий характер, предметность, осознанность, и выделяют структуру человеческой деятельности с взаимосвязанными и взаимообусловленными компонентами. Анализ научной литературы [10; 20] позволяет определить в структуре деятельности следующие основные компоненты:

- мотив или потребность, побуждающие к деятельности и ставящие задачи этой деятельности;
- цель того, кто осуществляет деятельность;
- предмет (объект), на который направлены действия по реализации цели деятельности;
- действия с предметом (объектом), включающие определенные операции;
- средства, используемые в процессе деятельности;
- результат или продукт осуществляемой деятельности.

*Учебная деятельность* – один из основных видов деятельности человека, направленной на освоение теоретических знаний и способов деятельности в процессе решения учебных задач [15, с. 300]. Как и любая другая,

учебная деятельность проявляется в результате активности обучающегося и направлена на приобретение определенного опыта.

При осуществлении теоретической или практической работы в процессе обучения следует научить обучающихся выбирать, организовывать свои действия и управлять ими. Обучающийся, зная предмет своей деятельности и имея информацию о ее характерных свойствах, начинает усваивать необходимые примеры и операции для овладения умением пользоваться этой информацией при подборе конкретных способов осуществления учебной деятельности. Таким образом, первоначальной основой для осуществления учебной деятельности является создание благоприятных условий или мотивов сознательного усвоения знаний, навыков и умений.

Л. Д. Столяренко предлагает следующие основные характеристики учебной деятельности:

- она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;
- в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия;
- общие способы действия предваряют решение задач;
- учебная деятельность ведет к изменениям в самом человеке – ученике;
- происходят изменения психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий» [26, с. 232].

Главным результатом учебной деятельности в собственном смысле слова является формирование у учащегося теоретического сознания и мышления. Именно от сформированности теоретического мышления, приходящего на смену мышлению эмпирическому, зависит характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего обучения знаний.

По определению И. И. Ильева, деятельность учения есть самоизменение, саморазвитие субъекта, превращение его из не владеющего определенными знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими. Предметом учебной деятельности выступает исходный образ мира, который уточняется, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий. Психологическим содержанием, предметом учебной деятельности выступают усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, в процессе чего развивается сам обучающийся.

Учебную деятельность нужно анализировать не саму по себе, а как составляющую учебной ситуации, системообразующей переменной которой выступают социальные взаимодействия обучающихся с преподава-

телями и между собой. Характер этих взаимодействий в свою очередь зависит от форм сотрудничества преподавателя с обучающимися.

Итак, с психологической точки зрения учебную деятельность следует рассматривать как совокупность психических процессов развития личности. Высшим уровнем этого развития считается самостоятельное осмысление учащимся своей позиции, поиск и открытие для себя новых знаний с формированием внутренних мотивов учения [29, с. 97].

Каждый обучающийся характеризуется собственным стилем учебной деятельности, отношением к ней, обучаемостью. В то же время все обучающиеся на определенной ступени образовательной лестницы характеризуются общими и типическими для них чертами. Это объясняется тем, что каждая образовательная ступень соотносена с определенным периодом в жизни человека. Под определенным этапом в данном случае мы понимаем возраст человека. *Возраст* – период развития человека, характеризуемый совокупностью специфических закономерностей формирования организма и личности [15, с. 38].

*Юношеский возраст* – период жизни человека между подростковым возрастом и взрослостью. В схеме возрастной периодизации онтогенеза, принятой специалистами по проблемам возрастной морфологии, физиологии и биохимии, юношеский возраст был определен рамками от 17 лет до 21 года [22, с. 334]. Он совпадает по времени со студенческим / курсантским периодом в жизни человека.

Постановка проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б. Г. Ананьева. В исследованиях Н. В. Кузьминой [7], Ю. Н. Кулютина [8], А. А. Реана [23], а также в работе В. А. Якунина [30] и других накоплен большой эмпирический материал, приводятся результаты экспериментов и теоретических обобщений по этой проблеме. Данные этих исследований позволяют охарактеризовать студента как особого субъекта учебной деятельности. Студент как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон:

– с психологической стороны, которая представляет собой единство психических процессов, состояний и свойств личности; главное в психологической стороне – психические свойства (темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований; однако, изучая конкретного студента, надо учитывать вместе с

тем особенности каждого данного индивида, его психических процессов и состояний;

– с социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и других общностей;

– с биологической стороны, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, рост и т. д.; эта сторона в основном предопределена наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни [16, с. 278].

Изучение этих сторон раскрывает качества и возможности обучающегося, его возрастные и личностные особенности. Так, если подойти к студенту / курсанту как к человеку определенного возраста, то для этого человека будут характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков. Сравнительно с другими возрастами в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач и т. д. Таким образом, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психического и социального развития.

Если же изучать студента / курсанта как личность, то возраст от 17 лет до 21 года – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и других. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией – с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта [11, с. 43].

Студенческий / курсантский возраст характерен и тем, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах – целеустремлен-

ность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.).

Поступая в специализированную образовательную организацию, обучающиеся встречаются с новыми условиями учебной среды, новыми средствами и методами познавательной и служебной деятельности. Образовательная организация требует от курсантов нового типа учебного поведения, более сложных форм умственной деятельности с учетом особенностей служебной деятельности. В качестве особенностей учебной деятельности курсанта можно перечислить следующее:

– учебная деятельность жестко регламентирована распорядком дня, что требует от обучающихся умения рационально планировать самостоятельную учебную работу;

– учебная деятельность совмещается со служебной в нарядах, дежурствах, но строится на принципе строгой отчетности за каждое занятие, что требует от курсантов физической и эмоциональной выносливости, умения использовать приемы саморегуляции, эффективно организовывать учебную работу, концентрировать внимание и волевые усилия на главном;

– преобладает групповая учебная работа как на плановых занятиях, так и на самоподготовке, что требует умения эффективно работать и в группе, и в условиях, отвлекающих внимание;

– учебный процесс, как и вся деятельность курсанта, строится в большей степени на принципе единоначалия, что требует соблюдения определенной этики поведения, субординации; это заставляет курсанта перестраивать первичную систему общения, учит сдержанному, корректному поведению, нахождению области реализации своего творческого потенциала и применению его в решении практических задач;

– учебная деятельность, с одной стороны, контролируется соответствующими должностными лицами, с другой – курсантам предоставлена полная самостоятельность в плане организации учебы и быта, рядом нет родителей, которые часто принимали решения за молодого человека.

Первый курс – самый сложный и трудный для курсантов. Для многих из них время учебы в вузе – это начало самостоятельной жизни. Юноши и девушки впервые встречаются с новой обстановкой, с неизвестными ранее условиями учебы и жизни. Происходит ломка старого динамического стереотипа и формирование нового, перестройка и выработка новых привычек.

Характерным для курсантов первого курса является также противоречие между объемом, новизной, сложностью учебного материала, с одной стороны, и отсутствием навыков и умений самостоятельной работы в новых условиях – с другой. У курсантов происходит дидактическая адаптация. Им необходимо помочь научиться слушать и записывать лекцию, самостоятельно изучать и конспектировать рекомендованную литературу, качественно готовиться к семинарским занятиям, зачетам, экзаменам.

Исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки [9, с. 82].

Личность курсанта в значительной степени характеризуется особенностями его психики и имеет определенную структуру. Основными компонентами этой структуры являются психические свойства личности (направленность и мотивы деятельности личности, способности, темперамент, характер) в их диалектической связи с психическими процессами.

Ведущим психологическим свойством личности курсанта является *направленность*, представляющая собой систему внутренних побуждений и жизненных целей. От направленности зависит, что и как делает курсант.

Направленность, как справедливо утверждают М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбоич [5, с. 83], может быть узколичной или носить общественный характер, устойчивой или неустойчивой. Применительно к учебной деятельности студентов наибольшее значение приобретает профессиональная направленность – стремление к успешному овладению профессией, навыками применения знаний на практике, в творчестве и т. д.

В основе направленности личности лежат ее потребности. Одной из важных потребностей курсантов является потребность в общении, в процессе которой они познают не только других, но и себя. Эта потребность способствует установлению многообразных связей, развитию дружбы, товарищества, стимулирует обмен знаниями, мнениями, настроениями, переживаниями и опытом социальной жизни. Но потребности в общении, как и все другие, не являются постоянно заданными. Они изменяются и совершенствуются. Так, духовные потребности курсантов

сантов наиболее успешно формируются под влиянием учебно-воспитательного процесса, в связи с постоянно повышающимися требованиями к будущей профессии.

На основе потребностей под воздействием мировоззрения формируются мотивы.

*Мотив* – это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности субъекта. Под мотивом также часто понимают причину, лежащую в основе выбора действий и поступков, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта [12, с. 513].

Без знания мотивов невозможно правильно понять и направленность личности. Мотивы деятельности выполняют побудительную, регулятивную и смыслообразующую функции.

Поведение курсанта зависит не только от его направленности, но и от темперамента.

*Темперамент* – закономерное соотношение устойчивых индивидуальных особенностей личности, характеризующих различные стороны психической деятельности [22, с. 375]. Темперамент является одним из наиболее значимых свойств личности. Особенности темперамента человека не только проявляются в его поведении, но и определяют своеобразие динамики познавательной деятельности и сферы чувств, отражаются в побуждениях и действиях человека, а также в характере интеллектуальной деятельности, особенностях речи и т. п. В настоящее время психологическая наука в состоянии дать полную психологическую характеристику всех типов темперамента.

Поскольку характеристики темперамента определяют динамику психических процессов, то можно предположить, что темперамент определяет успешность деятельности человека. Поэтому целесообразным представляется учет свойств темперамента конкретной личности при организации ее самостоятельной деятельности.

В полной мере это относится и к *характеру* как совокупности устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающейся и проявляющейся в деятельности и общении, обуславливающей типичные для индивида способы поведения [14, с. 419]. Главная особенность характера состоит в том, что характер всегда проявляется в деятельности, в отношении человека к окружающей его действительности и людям. Характер является прижизненным образованием и может трансформироваться в течение всей жизни. Формирование характера происходит в различных по своим особенностям и уровню развития группах (семья, дружеская компания, класс, спортивная команда, студенческий или трудовой коллектив). В зависимости от того, какая

группа является для личности референтной и какие ценности поддерживает и культивирует эта группа, у человека развиваются соответствующие черты характера.

Курсанты различаются не только по направленности, темпераменту, характеру, но и по возможностям достижения успехов в учебе, т. е. по способностям.

*Способности* – это такие психологические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений, навыков, но которые сами к наличию этих знаний, умений и навыков не сводятся [14, с. 439]. Таким образом, способности обнаруживаются не в знаниях, умениях, навыках как таковых, а в том, насколько быстро, глубоко, легко и прочно осуществляется процесс овладения ими. Большую роль в развитии способностей курсантов играет учебный процесс. Только благодаря постоянным упражнениям, применяемым в учебном процессе, поддерживаются и развиваются соответствующие способности.

В формировании готовности курсантов к учебной деятельности немаловажное значение имеют и *познавательные психические процессы*. К числу наиболее важных из них психологи [1; 2 и др.] относят ощущения, восприятие, память, мышление, воображение, представление, внимание и речь. Значение их в учебной деятельности очевидно уже из того, что без их участия невозможно ни овладение научными знаниями, ни формирование убеждений, ни осуществление практических действий. Именно эти психические процессы лежат в основе всей учебной деятельности учащегося всех возрастов. Знание педагогом и самим обучаемым сущности каждого из психических процессов необходимо, чтобы более эффективно использовать их в осмыслении учебного материала, организации учебной деятельности.

*Ощущения* – отражение свойств предметов объективного мира, возникающее при их непосредственном воздействии на органы чувств [21, с. 244]. Ощущения – это простейшие психические процессы, с которых начинается процесс познания. В них отражаются отдельные свойства, качества предметов или явлений, непосредственно воздействующих на органы чувств. Физиологическим механизмом ощущения является работа анализаторов. Ощущения чрезвычайно разнообразны. Сколько анализаторов, столько и видов ощущений: зрительные, слуховые, двигательные, обонятельные, вкусовые, болевые, осязательные, вибрационные, органические. При обучении особенно важны зрительные и слуховые ощущения, ибо через органы зрения и слуха человек получает более 95 % сведений об окружающем мире.

*Восприятие* – целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств [24, с. 63]. Восприятие – более сложный по сравнению с ощущениями психический познавательный процесс. Сходство между ними состоит в том, что они являются формами непосредственного отражения в сознании курсантов изучаемых предметов или явлений с помощью органов чувств. Различаются восприятие и ощущение тем, что с помощью ощущений отражаются предметы по отдельным признакам и свойствам, а в восприятии – в целом, во всей их совокупности.

*Память* – форма психического отражения действительности, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении человеком своего опыта [21, с. 249]. Память – психический процесс, от которого зависит результат учебной деятельности обучающегося, поскольку этот результат связан с важнейшими познавательными действиями – запоминанием, сохранением и воспроизведением учебного материала, а также всего того, что было в прошлом опыте обучающегося (в виде образов, мыслей, действий, чувств). От того, насколько многообразнее будет деятельность курсанта, настолько эффективнее и богаче будет его память, настолько больше учебного материала будет сохраняться в сознании, а следовательно, тем обширнее будет учебный, научный и воспитательный опыт. Это и является, в конечном счете, необходимым условием всестороннего развития личности будущего специалиста.

*Мышление* – опосредованное и обобщенное познание предметов и явлений объективной действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях [17, с. 499]. Уровень мышления курсанта характеризуется активным применением знаний, а не пассивным, механическим их использованием. Мышление, зарождаясь в чувственном познании, выходит за его пределы, позволяет человеку познавать то, что не может быть воспринято непосредственно органами чувств.

В единстве с мышлением учащегося функционирует и его речь. *Речь* – сложившаяся исторически в ходе материальной деятельности людей форма общения, опосредованная языком [24, с. 572]. С помощью речи обучающиеся изучают учебный материал, познают и усваивают нравственные нормы поведения, общаются, влияют друг на друга, а также на себя лично. Поэтому чем активнее обучающиеся совершенствуют свою устную и письменную речь, тем выше уровень их познавательных возможностей,

следовательно, и качества учебного труда в целом.

*Воображение* – психическая деятельность, заключающаяся в создании представлений и мысленных ситуаций, никогда в целом не воспринимавшихся человеком в действительности. Важнейшее значение воображения в том, что оно позволяет представить результат труда до его начала, тем самым ориентируя человека в процессе деятельности. Создание с помощью воображения модели конечного или промежуточного продукта труда способствует его предметному воплощению. Сущность воображения – это преобразование представлений, создание новых образов на основе имеющихся [25, с. 66].

*Представление* – это психический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта. Представления возникают не сами по себе, а в результате практической деятельности. При этом представления имеют огромное значение не только для процессов памяти или воображения, представления чрезвычайно важны для всех психических процессов, обеспечивающих познавательную деятельность человека. Процессы восприятия, мышления, письменной речи всегда связаны с представлениями, так же как и память, которая хранит информацию и благодаря которой формируются представления [12, с. 234-235].

*Внимание* – процесс и состояние настройки субъекта на восприятие приоритетной информации и выполнение поставленных задач. Основные функции внимания – отбор информации, ее фиксация, удержание в поле сознания. Внимание никогда и нигде не выступает изолированно от других психических процессов. Оно всегда включено в другие формы познавательной и исполнительской деятельности [18, с. 120-121].

Подводя итог, необходимо сказать следующее. В настоящее время в отечественной школе ведущей становится личностно ориентированная направленность образования. Развитие личности, ее творческой индивидуальности, раскрытие и реализация сущностных сил ребенка становятся главной линией обучения и воспитания.

Юношеский возраст совпадает по времени со студенческим / курсантским периодом в жизни человека. Студент / курсант как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон: психологической, социальной, биологической. Изучение этих сторон раскрывает качества и возможности студента / курсанта, его возрастные и личностные особенности.

К наиболее важным, с нашей точки зрения, психическим особенностям личности, формирующим готовность обучающегося к

учебной деятельности, относятся свойства личности и познавательные психические процессы.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Артемов В. А. Курс лекций по психологии. М. : Педагогика, 1958.
2. Асмолов А. Г. Психология личности. М. : МГУ, 1990.
3. Блонский П. П. Память и мышление // Избр. пед. и психол. сочинения. В 2 т. М. : Педагогика, 1979.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. очерки : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1991.
5. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. Минск : Харвест, 1993.
6. Калмыкова З. И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики. Проблемы диагностики умственного развития учащихся. М. : Наука, 1975.
7. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики. Л. : ЛГУ, 1972.
8. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. М. : Знание, 1985.
9. Левченко М. В. К вопросу об адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в педвузе // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. М. : Педагогика, 1996.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975.
11. Лукинова Н. Г. Самостоятельная работа как средство и условие развития познавательной деятельности студента : дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2003.
12. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб. : Питер, 2001.
13. Маркова А. К. Психология труда учителя. М. : Знание, 1963.
14. Общая психология / под ред. А. В. Петровского. М. : Просвещение, 1986.
15. Педагогический энциклопедический словарь. М. : Большая Рос. энциклопедия», 2003.
16. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д. : Феникс, 1998.
17. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. М. : Сов. Энциклопедия, 1965. Т. 2.
18. Першина Л. А. Общая психология: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Академический Проект, 2004.
19. Петровский А. В. О психологии личности. М. : Знание, 1971.
20. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : теорет. эксперимент. исслед.. М. : Педагогика, 1980.
21. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М. : Педагогика-Пресс, 1998.
22. Психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М. : Педагогика, 1990.
23. Реан А. А. Психология педагогической деятельности. М. : Педагогика, 1994.
24. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск : Харвест, 1998.
25. Словарь практического психолога / В. Б. Шапарь. М. : АСТ ; Харьков : Торсинг, 2004.
26. Столяренко Л. Д. Педагогика. Ростов н/Д. : Феникс, 2000.
27. Филатов Ф. Р. Общая психология. Ростов н/Д. : Феникс, 2003.
28. Шадриков В. Д. Активизация учения школьников. М. : Просвещение, 1982.
29. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1986.
30. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов. М. : Педагогика, 1994.

#### R E F E R E N C E S

1. Artemov V. A. Kurs lektsiy po psikhologii. M. : Pedagogika, 1958.
2. Asmolov A. G. Psikhologiya lichnosti. M. : MGU, 1990.
3. Blonskiy P. P. Pamyat' i myshlenie // Izbr. ped. i psikhol. sochineniya. V 2 t. M. : Pedagogika, 1979.
4. Vygotskiy L. S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. Psikhol. ocherki : kn. dlya uchitelya. M. : Prosveshchenie, 1991.
5. D'yachenko M. I., Kandybovich L. A. Psikhologiya vysshey shkoly. Minsk : Kharvest, 1993.
6. Kalmykova Z. I. Obuchaemost' i printsipy postroeniya metodov ee diagnostiki. Problemy diagnostiki umstvennogo razvitiya uchashchikhsya. M. : Nauka, 1975.
7. Kuz'mina N. V. Osnovy vuzovskoy pedagogiki. L. : LGU, 1972.
8. Kulyutkin Yu. N. Psikhologiya obucheniya vzroslykh. M. : Znanie, 1985.
9. Levchenko M. V. K voprosu ob adaptatsii studentov mladshikh kursov k usloviyam obucheniya v pedvuze // Psikhologicheskie i sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti adaptatsii studentov. M. : Pedagogika, 1996.
10. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M. : Politizdat, 1975.
11. Lukinova N. G. Samostoyatel'naya rabota kak sredstvo i uslovie razvitiya poznavatel'noy deyatel'nosti studenta : dis. ... kand. ped. nauk. Stavropol', 2003.
12. Maklakov A. G. Obshchaya psikhologiya. SPb. : Piter, 2001.
13. Markova A. K. Psikhologiya truda uchitelya. M. : Znanie, 1963.
14. Obshchaya psikhologiya / pod red. A. V. Petrovskogo. M. : Prosveshchenie, 1986.
15. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar'. M. : Bol'shaya Ros. entsiklopediya», 2003.
16. Pedagogika i psikhologiya vysshey shkoly. Rostov n/D. : Feniks, 1998.
17. Pedagogicheskaya entsiklopediya : v 4 t. M. : Sov. Entsiklopediya, 1965. T. 2.
18. Pershina L. A. Obshchaya psikhologiya: ucheb. posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy. M. : Akademicheskiy Proekt, 2004.
19. Petrovskiy A. V. O psikhologii lichnosti. M. : Znanie, 1971.
20. Pidakistyy P. I. Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov v obuchenii : teoret. eksperiment. issled.. M. : Pedagogika, 1980.

21. Psikhologicheskiy slovar' / pod red. V. P. Zinchenko, B. G. Meshcheryakova. M. : Pedagogika-Press, 1998.
22. Psikhologicheskiy slovar' / pod red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. M. : Pedagogika, 1990.
23. Rean A. A. Psikhologiya pedagogicheskoy deyatel'nosti. M. : Pedagogika, 1994.
24. Slovar' prakticheskogo psikhologa / sost. S. Yu. Golovin. Minsk : Kharvest, 1998.
25. Slovar' prakticheskogo psikhologa / V. B. Shapar'. M. : AST ; Khar'kov : Torsing, 2004.
26. Stolyarenko L. D. Pedagogika. Rostov n/D. : Feniks, 2000.
27. Filatov F. R. Obshchaya psikhologiya. Rostov n/D. : Feniks, 2003.
28. Shadrikov V. D. Aktivizatsiya ucheniya shkol'nikov. M. : Prosveshchenie, 1982.
29. Shchukina G. I. Rol' deyatel'nosti v uchebnom protsesse : kn. dlya uchitelya. M. : Prosveshchenie, 1986.
30. Yakunin V. A. Psikhologiya uchebnoy deyatel'nosti studentov. M. : Pedagogika, 1994.

Статью рекомендует канд. психол. наук, доцент К. В. Злоказов.



# ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 3789(091)(Махмутов М. И.)  
ББК 4448.3(2)6

ГСНТИ 14.01.79

Код ВАК 13.00.01

## **Батаршев Анатолий Васильевич,**

доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, капитан 2 ранга в отставке, профессор Международной академии психологических наук; 192148, г. Санкт-Петербург, ул. Ольминского, д. 31, к. 3; e-mail: batarchev@mail.ru

### **ПАМЯТИ АКАДЕМИКА МИРЗЫ ИСМАИЛОВИЧА МАХМУТОВА (К 90-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** Махмутов Мирза Исмаилович; Российская академия образования; Нью-Йоркская академия наук; проблемное обучение.

**АННОТАЦИЯ.** Освещаются научная педагогическая деятельность выдающегося деятеля науки Российской Федерации академика М. И. Махмутова, его вклад в разработку теории проблемного обучения в общеобразовательной и профессиональной школе, в развитие непрерывного профессионального образования в России и непосредственно в Татарстане. Весомым вкладом в теорию проблемного обучения явилась разработка М. И. Махмутовым системы методов обучения, основанных на бинарной основе с учетом принципов целеполагания, проблемности и деятельностного подхода к процессу учения. Хотя к разработке методов на данной основе приступали различные исследователи (Н. М. Верзилин, М. М. Левина, Н. М. Мочалова), наиболее совершенной признана система методов в разработке М. М. Махмутова. Вопросы теории и практики проблемно-развивающего обучения на основе реализации разработанной им системы методов на бинарной основе изложены в ряде теоретических и экспериментальных работ. Согласно М. И. Махмутову, метод обучения – это не вид и не способ деятельности, а система правил педагогического взаимодействия, которыми должны руководствоваться педагог и обучающиеся при выборе приемов и способов конкретных действий, ведущих к достижению поставленных целей обучения. Велики заслуги М. И. Махмутова в организации инновационного образовательного учреждения высшей школы – татарско-американского регионального института (ТАРИ), в котором обучение строится на основе американской системы образования (1992). Студенты приобщаются к исследовательской научной деятельности, изучают кроме традиционных иностранных языков (английский, немецкий, французский – по выбору), в обязательном порядке – татарский и арабский языки. По мнению М. М. Махмутова, не следует игнорировать тот факт, что Россия – евразийское государство, она преемница многих автономных республик, в том числе Золотой Орды и четырех других татарских государств. Именно поэтому российский патриотизм должен воспитываться на основе общего исторического прошлого не только русских, но россиян, их совместно пролитой крови при защите России как единой Родины. Перу М. И. Махмутова принадлежат более 500 научных работ по педагогике, лингвистике и исламоведению.

## **Batarshev Anatoly Vasilievich,**

Doctor of Pedagogy, Candidate of Psychology, Retired Captain of the 2nd rank, Professor of International Academy of Psychological Sciences.

### **IN MEMORY OF ACADEMICIAN M.I. MAKHMUTOV (THE 90<sup>TH</sup> ANNIVERSARY)**

**KEYWORDS:** Mirza Ismailovich Makhmutov; The Russian Academy of Education; The New York Academy of Sciences; problem-based training.

**ABSTRACT.** Scientific pedagogical activity of the outstanding scientist of the Russian Federation, Academician M. I. Makhmutov, and his contribution to the development of the theory of problem-based learning in secondary and vocational school and development of continuous professional education in Russia, in particular Tatarstan, are discussed. An important contribution of M.I. Makhmutov in the theory of problem-based training is the system of methods of training on the binary basis with regard to the principles of goal-setting, problematic character and activity approach to the educational process. Many scholars tried to work out teaching methods on the same basis, among them N.M. Verzilin, M.M. Levin, N.M. Mochalov, but the system of methods by M.I. Makhmutov is recognized as the best one. The questions of theory and practice of problem-based training on the basis of the worked out system of methods are discussed in several theoretical and experimental works. According to M.I. Makhmutov training method is not a type and way of activity, but a system of rules of pedagogical interaction, which the teacher and students should follow while choosing certain actions to reach the set goals of training. Great are the merits of M.I. Makhmutov in organization of innovative educational establishment of higher school – Tatar and Arмян Regional Institute (TARI), in which training is based on the American educational system (1992). The students are involved in scientific research work, and apart from classic foreign languages (English, German or French), they are obliged to study Tatar and Arabic languages. According to M.I. Makhmutov, we shouldn't ignore the fact that Russia is Eurasian state, it is the successor of several autonomous republics including the Golden Horde and the other four Tatar states. That's why Russian patriotism should be raised on the basis of the common historical past of not only the Russians by origin, but Russian citizens as well, on the fact they spilt their blood while protecting the Motherland. M.I. Makhmutov is the author of more than 500 scientific works in Pedagogy, Linguistics and Islamic studies.

**М**ирза Исмаилович Махмутов широко известен в России и за рубежом как ученый с энциклопедическим дарованием, государственный и общественный деятель, организатор народного образования в Республике Татарстан. Его перу принадлежат более 500 научных работ по педагогике, лингвистике и исламоведению. Арабист и тюрколог, человек энциклопедического ума и исключительной эрудиции, доктор педагогических наук, кандидат философских наук, профессор Мирза Исмаилович Махмутов был одним из основоположников проблемного обучения в общеобразовательной и профессиональной школе. К разработке теории проблемного обучения приступали многие исследователи (Ю. К. Бабанский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, В. Оконь и др.). Однако, на наш взгляд, Мирзой Исмаиловичем вопросы теории проблемного обучения освещены наиболее полно, последовательно, в логически обоснованной форме. Действительно, его теоретические взгляды на теорию проблемного обучения исходят из нужд практики преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе. Эта теория разрабатывалась Махмутовым поэтапно [6].

*На первом этапе* осуществлялась активизация учебного процесса путем более эффективного применения приемов варьирования учебного материала, его эмоционального изложения, усиления элементов новизны излагаемого материала. Этот этап дал толчок в развитии теории и практики современного *развивающего обучения*.

*Второй этап* характеризуется дальнейшими поисками путей активизации обучения с опорой на новые теоретические положения с учетом достижения практики первого этапа.

*Третий этап* является важнейшим в становлении проблемного обучения, так как на этом этапе происходит осмысление роли и места *проблемных ситуаций* в учебном познании и разработка теории проблемного обучения в условиях современной школы с опорой на принцип проблемности и исследовательский принцип познания.

Согласно М. И. Махмутову [3], под *проблемным обучением* понимается такой тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов научных знаний, а система методов обучения построена с учетом целеполагания и принципа проблемности. Процессы взаимодействия преподавания (учитель) и учения (учащиеся) ориентированы на познавательную самостоятельность обучаемых, формирование устой-

чивых мотивов учения и творческих мыслительных способностей в ходе усвоения научных понятий и способов учебной (учебно-профессиональной) деятельности.

*Проблемное преподавание* – это деятельность учителя (преподавателя) по созданию проблемных ситуаций, изложению учебного материала и его полному или частичному объяснению. Управление деятельностью учащихся по усвоению новых знаний осуществляется учителем двумя путями: 1) разъяснение готовых выводов научного знания, 2) самостоятельная постановка учащимися учебных проблем и самостоятельного их решения.

*Проблемное учение* – это учебно-познавательная деятельность учащихся по усвоению знаний и способов деятельности путем восприятия объяснения учителя (преподавателя, мастера) в условиях проблемной ситуации, самостоятельного (или с помощью учителя) анализа проблемных ситуаций, формулировки проблем и их решения посредством (логического или интуитивного) выдвижения предположений (гипотез) с последующим их обоснованием и проверкой правильности решения.

Вплотную познакомиться с теорией проблемного обучения в разработке М. И. Махмутова мне пришлось в 1980-х годах в Таллиннской лаборатории преемственности обучения НИИ профессионально-технической педагогики АПН СССР, где я работал у профессора Антса Аугустовича Кыверялга старшим научным работником. В те годы исследования проблемы преемственности в педагогике общеобразовательной и профессиональной школы заметно оживились после выхода Постановления Государственного Комитета по науке и технике СССР № 187 от 18 июля 1981 года с задачей для нашего института: «Разработать научно-педагогические основы преемственности преподавания предметов естественно-математического цикла в общеобразовательной школе и средних профтехучилищах, подготовить научные рекомендации для органов народного образования».

Мне было предписано решение проблем преемственности в методах, формах и средствах обучения. Пришлось вплотную заняться изучением различных групп методов, в том числе разрабатываемых М. И. Махмутовым на бинарной основе с учетом принципов целеполагания, проблемности и деятельностного подхода к процессам преподавания и учения [1, с. 38–66]. И хотя к разработке методов на данной основе приступали различные исследователи (Н. М. Верзилин, М. М. Левина, Н. М. Мочалова и др.), наиболее совершенной и выверенной классификацией данной группы методов следует признать, по нашему

убеждению, дидактическую систему методов проблемно-развивающего обучения в разработке М. И. Махмутова. Вопросы теории и практики проблемно-развивающего обучения и практического использования данной дидактической системы были изложены им в ряде теоретических и опытно-экспериментальных работ. Реализация этой системы в практике общеобразовательной и профессиональной школы была направлена на успешное внедрение в учебный процесс проблемно-развивающего обучения, построенного на принципах целеполагания, бинарности и деятельностного подхода обучаемых к процессу учения. В данную дидактическую систему входят семь методов проблемно-развивающего обучения (монологический, показательный, диалогический, эвристический, алгоритмический, программированный) и пять бинарных методов, т. е. методов преподавания и учения (информационно-сообщающий метод преподавания и исполнительский метод учения, объяснительный метод преподавания и репродуктивный метод учения, стимулирующий метод преподавания и частично-поисковый метод учения, побуждающий метод преподавания и поисковый метод учения, инструктивный метод преподавания и практический метод учения). Подробнее о данной группе методов см. [1, с. 38–66], а также в списке наиболее значимых работ М. И. Махмутов в конце данной статьи – публикации 1, 2, 3, 4, 5).

По мысли М. И. Махмутова, метод обучения выступает в качестве системы регулятивных принципов и правил педагогического целенаправленного взаимодействия учителя и учащихся на основе их сотрудничества по решению в педагогическом процессе дидактических задач [3].

Иногда высказывают предположение, что дидактическая система методов М. И. Махмутова сложна и поэтому не может быть широко применяться в школе. Обычно это говорят люди, совершенно не знакомые с системой проблемно-развивающего обучения по М. И. Махмутову. Тот, кто ознакомился с этой системой и читал труды М. И. Махмутова на это счет, положительно оценивает проблемно-развивающее обучение, основанное на принципах целеполагания и бинарности, проблемности и деятельностного подхода к процессам преподавания и учения.

Мирза Исмаилович родился 1 мая 1926 г. в Баку, но зарегистрирован в селе Алтар Лямбирьского района Мордовии (родители после рождения сына переехали в Мордовию). После окончания семилетки и курсов трактористов Мирза работал механизатором на одной из машинотракторных станций Самаркандской области (Узбекистан). В трудные холодные и голодные во-

енные годы работал на заводах, на тракторах и комбайнах, добывая хлеб для фронта. В 1944 г. был призван в Советскую Армию. Окончил Иркутское военное авиатехническое училище. Участник Великой Отечественной войны. В 1955 году окончил Московский военный институт иностранных языков Советской Армии, получил специальность переводчика-референта арабского и английского языков. Продолжил службу в Прибалтийском военном округе (г. Рига). После демобилизации из Армии в 1956 году работал преподавателем арабского языка в Казанском государственном университете.

В 1958 году в высших кругах Татарстана решался вопрос: кого назначить на должность министра просвещения Татарской АССР. Была предложена кандидатура грамотного эрудированного молодого преподавателя арабского языка Казанского университета М. И. Махмутова. Вот как отзывался о нем бывший председатель Президиума Верховного Совета Татарской АССР (1959–1960) Камиль Фасеев: *«Что касается нового министра, то прямо скажу, идем на риск, хотим утвердить аспиранта, никогда не работавшего в школе. Махмутов его фамилия. Да, педагогического опыта не имеет, зато молодой, энергичный, настоящий интеллигент, в совершенстве владеет татарским, русским, английским и арабским языками, теоретически хорошо понимает проблемы образования. Перспективный товарищ»*.

Выбор оказался удачным. Мирза Исмаилович оправдал доверие руководства Татарстана. С 1958 по 1979 г. он руководит Министерством просвещения Татарской АССР. В 1976 г. Махмутову доверяют должность директора НИИ профессионально-технической педагогики АПН СССР (с 1990 г. – Институт среднего профессионального образования РАО). В 1992 г. М. И. Махмутов назначается на должность ректора Татаро-американского колледжа (Казань). На должность директора Института среднего профессионального образования РАО назначают доктора педагогических наук, профессора Гизел Валеевну Мухаметзянову.

Доктор педагогических наук (1972), кандидат филологических наук (1966), академик АПН СССР (1978), академик РАО (1991) и Нью-Йоркской академии наук (1992), действительный член Академии наук Республики Татарстан (1991), Мирза Исмаилович Махмутов большое значение придавал изучению русского языка в национальной школе. Школьный русско-татарский словарь (19000 слов), третье издание которого вышло в Казани в 1975 г. под редакцией М. И. Махмутова, стал главным лексическим инструментом повышения ка-

чества усвоения русского языка татарами. А издание под редакцией М. И. Махмутова с соредакторами Арабско-татарско-русского словаря заимствований (первое издание – в 1965 г., второе – в 1992–1993 гг.) позволило использовать способ сравнительного перевода при семантизации лексики арабского языка. Ведь слова заимствований имеют многовековую историю. Как татарское, так и русское население отдельные слова и словосочетания, вышедшие из арабского языка, воспринимают как свои. Сравнительный перевод заимствований выявляет интересную альтернативу в семантике и лексике арабского языка.

Мирза Исмаилович Махмутов был одним из организаторов инновационного образовательного учреждения высшей школы – Татаро-американского регионального института (ТАРИ). Обучение в этом вузе, открывшемся в Казани в 1992 г., строится в соответствии с американской системой образования. М. И. Махмутов приобщал студентов уже со студенческой скамьи к исследовательской научной деятельности. Кроме традиционных иностранных языков (английский, немецкий, французский – по выбору) студенты ТАРИ изучают татарский и арабский языки. Под руководством Мирзы Исмаиловича в институте был подготовлен учебно-методический комплекс по изучению арабского языка (учебники и учебные пособия, словари синонимов и антонимов, аудиоматериалы и пр.) [4].

Действительный член РАО и Академии наук Татарстана, а также ряда других академий, в том числе Нью-Йоркской академии наук, Мирза Исмаилович даже в последние годы жизни продолжал активно откликаться на все проблемы современности, публикуя в газетах и журналах статьи о языке, формировании национального самосознания, развитии как общероссийского, так и национального образования, истоках терроризма, влиянии Запада и Востока на формирование ментальности россиян. Ученый отмечал, что в условиях идеологического вакуума идет поиск новых идей объединения народов России. Важнейшей идеей, по мнению М. И. Махмутова, может быть идея патриотизма и национального самосознания. Российский патриотизм должен воспитываться на основе общего исторического прошлого не только русских, а россиян, их совместно пролитой крови при защите России как единой Родины, их совместного труда по созданию и развитию современного государства. Не следует игнорировать тот факт, что Россия – евразийское государство, она преемница многих автономных республик, в том числе Золотой

Орды и четырех других татарских государств [4].

В последние годы академик М. И. Махмутов вернулся к своей любимой тематике Востока. Его книги «Мир ислама» и «Пророк Мухаммед» открыли новые страницы научного познания филологам-арабистам и историкам. Это настоящие энциклопедии для детей и взрослых по истории и современности, культуре и образованию Востока более чем 50 стран, исповедующих ислам. Особый интерес в этих книгах вызывает материал о проблемах просвещения в Средние века и в наше время. Автор дал оригинальную интерпретацию истории и современности с учетом проблем глобализации и модернизации исламского общества. Мирза Махмутов критиковал отсталость мусульманских стран от европейских, ратовал за использование прогрессивных средств западного образования в мусульманских странах.

При активном содействии Мирзы Исмаиловича в Татаро-американском региональном институте, а также в Российском исламском университете (РИУ) стали проводить дни арабской культуры. В этих вузах изучаются история, традиции, обычаи и культурные особенности арабо-мусульманского мира, а также вопросы взаимосвязи экономики и интеллектуального потенциала общества, проблемы соотношения религиозного и светского знания в системе образования.

За заслуги перед отечеством и большой вклад в отечественное образование Мирза Исмаилович Махмутов награжден орденами Ленина, Октябрьской Революции, двумя орденами Трудового Красного Знамени, многими медалями, почетным знаком «За заслуги в развитии профессионально-технического образования», дипломом Американской ассоциации общинных колледжей и др. Мирза Исмаилович – лауреат многих премий, в том числе премии имени Н. К. Крупской (за книгу «Школьный русско-татарский словарь») и премии АПН СССР (за книгу «Современный урок. Вопросы теории»).

Удивляет та активность, которую проявлял М. И. Махмутов в общественной и международной деятельности под эгидой Министерства просвещения СССР, АПН СССР, Российской академии образования, Академии наук Татарстана. Он был в разное время экспертом Международного консультативного комитета по ликвидации неграмотности ЮНЕСКО, членом Советского комитета Всемирного Совета мира, принимал непосредственное участие в подготовке и проведении Всемирных конгрессов татар (Казань, 1990–1994 гг.). В 1990 г. М. И. Махмутов был избран президентом татарского общества по связям с

соотечественниками за рубежом «Ватан» («Свобода»). Мирза Исмаилович принимал также активное участие в крупных международных конгрессах под эгидой ЮНЕСКО в Таиланде, Египте, Японии, конференции афро-азиатской солидарности на Кипре, III Европейском конгрессе по профессиональному образованию и др. Рассказывали, что Мирза Исмаилович как один из крупнейших арабистов и тюркологов не однажды привлекался к двусторонним и многосторонним правительственным переговорам с зарубежными арабскими странами (в том числе в переговорах с Саддамом Хусейном, египетскими и сирийскими правителями).

Мне неоднократно приходилось встречаться с этой неординарной личностью в бытность работы в Таллиннской лаборатории НИИ АПН СССР (позднее – лаборатории Института среднего профессионального образования РАО) в 80-х гг. прошлого столетия. Чаще встречи проходили в Казани, куда я выезжал не менее одного-двух раз в год по вопросам, связанным с согласованием планов НИР или их выполнением. Мирзу Исмаиловича чтили все или почти все. В РАО к нему относились как к аксакалу, человеку мудрому, опытному, новатору в общеобразовательной и профессиональной подготовке молодежи и просвещенному энциклопедисту-арабисту. Мои личные впечатления о Мирзе Исмаиловиче дополняют штрихи к портрету этого замечательного человека. Высокий, стройный, атлетического сложения и военной выправкой, Мирза Исмаилович обладал мужественными красивыми чертами лица и густой шевелюрой, глубоким пронизательным взглядом, обескураживающей улыбкой и «бархатным» голосом, что особенно нравилось женскому персоналу. Речь его всегда была четкой, внятной и разборчивой. Это отмечали многие, в том числе люди с пониженным слухом.

В приемной директора НИИ профтехпедагогике АПН СССР (позднее – Института среднего профессионального образования РАО) все время толпится ученый народ (сотрудники лабораторий института, аспиранты, приезжие и пр.). И хотя приемные часы определены достаточно ясно (определенный день недели, с 14.00 до 17.00), в любой другой день прием посетителей продолжается до тех пор, пока все нуждающиеся получают от Мирзы Исмаиловича добрый совет, рекомендации, соответствующее наизидание, если нужно, одобряющее (реже – обескураживающее) заключение по тому или иному вопросу. И так будет продолжаться, пока не будет принят последний посетитель, несмотря на то что на часах может быть уже 20.00 или 21.00. Однажды и мне осенью 1986 года во время командировки в Казань пришлось в

такие вечерние часы прийти на прием к директору. Решив накопившиеся вопросы, связанные с деятельностью Таллиннской лаборатории, руководимой профессором А. А. Кыверялгом, Мирза Исмаилович посмотрел на меня пронизательным уставшим взглядом и сказал:

– Анатолий Васильевич, очень много работы. Академию педнаук СССР, вероятно, закроют. На ее базе будет создана новая академия образования. Сейчас идет проработка, как ее назвать и как организовать ее работу.

Разлив в чашки свежезаваренный чай (секретаря директора в кабинете уже не было – время-то позднее), Мирза Исмаилович пододвинул чашку мне и доверительно продолжал:

– Некоторые любят кофе, но мы, татары, предпочитаем чай. Во всяком случае, большинство из нас. Чай для татар – это традиционный напиток. Важно выбрать нужный сорт чая и умело его заварить.

Чай, действительно, был ароматным, пряным на вкус, действовал освежающе и бодряще. Решив текущие вопросы, связанные с деятельностью таллинской лаборатории, я поспешил регистрироваться. В приемной директора дожидались своей очереди еще три посетителя...

Хотелось бы добавить еще один штрих к портрету Мирзы Исмаиловича. А именно – его способность в нестандартных ситуациях принимать быстрые адекватные решения. Приведу лишь один пример. В 1987 г. заведующим Таллиннской лабораторией А. А. Кыверялгом мне и Антсу Таррасте (оба мы – старшие научные сотрудники) было предписано выехать в командировку в Казань для доклада о выполнении НИР за отчетный период. Наши доклады были заслушаны на Ученом совете НИИ профтехпедагогике АПН СССР. В решении Ученого совета было записано, что задачи по НИР в Таллиннской лаборатории в основном выполнены, однако отмечен ряд замечаний по трудам Антса Таррасте и других сотрудников. Замечания, как я заметил, относились не к содержанию выполненных работ, а к их оформлению. В основном эти замечания касались недостаточно корректной трактовки отдельных положений научно-исследовательских работ, выполненных отдельными сотрудниками, в том числе Антсом Таррасте. Я чувствовал, что Антс расстроен, и как мог, его успокаивал. С тем мы и вернулись в Таллин. Через некоторое время нашу лабораторию в Таллине посетил Мирза Исмаилович. В лаборатории он познакомился со всеми сотрудниками, с их работами по тематике научно-исследовательских работ. Похвалил отдельных сотрудников за хорошую работу, в том числе

Антса Таррасте. Предложил сотрудникам выступить с заявлениями и предложениями. Поднялся Таррасте:

– Мирза Исмаилович, Вы здесь неплохо отозвались о моей работе. Но Вы ведь видели, как меня поносили на Вашем Ученом совете всего месяц тому назад. Мне очень обидно, что на Ученом совете института практически говорили не о выполнении планов нашей лаборатории, а о недостатках ее оформления, об отдельных фразах, якобы звучащих не по-русски.

Мирза Махмутов сказал:

– Уважаемый Антс Арвович! Профессор Кыверялг показал все Ваши научные труды за последние четыре года. Высоко ценю Ваш труд. Прделана колоссальная работа. Вами выпущено много учебных материалов и пособий, часть из которых переведены с эстонского на русский язык и могут с успехом использоваться в школе и профтехучилищах учителями, преподавателями и мастерами производственного обучения. Как я полагаю, Ваши научные труды вполне могут быть представлены на защиту кандидатской диссертации по педагогике по совокупности работ. А за руководство Ученым советом института, где была допущена необоснованная критика в Ваш адрес, прошу меня извинить. Только сейчас я был вполне ознакомлен с Вашими научными трудами. Приезжайте с авторефератом диссертации в наш институт, как только получите вызов.

Мирза Исмаилович свое слово сдержал. Антс Арвович Таррасте кандидатскую диссертацию по педагогике защитил по совокупности работ в НИИ профтехпедагогике АПН СССР три месяца спустя.

Таковы штрихи к портрету замечательного Ученого, Учителя и Гражданина-россиянина, татарина по происхождению, Мирзы Исмаиловича Махмутова. Он умер 25 марта 2008 года. Похоронен в Казани.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Батаршев А. В. Педагогическая система преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе : моногр. СПб. : Ин-т профтехобразования РАО, 1996.
2. Батаршев А. В. Академик А. П. Беляева – мой Учитель и Наставник: краткий очерк. СПб. : ФГНУ ИПООВ РАО, 2013.
2. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории: моногр. М. : Педагогика, 1975.
3. URL: <http://histori-kazan.ru/2010/05/%D0%BC%D0%B0%D1%85%D0%BC%D1%>
4. URL: <http://www.antat.ru/index.sptml?189>.
5. URL: [http://www.ido/edu.ru/psychology/pedagogical psychology/ch8 2.html](http://www.ido/edu.ru/psychology/pedagogical%20psychology/ch8%20.html).

#### REFERENCES

1. Batarshhev A. V. Pedagogicheskaya sistema preemstvennosti obucheniya v obshcheobrazovatel'noy i professional'noy shkole : monogr. SPb. : In-t proftekhobrazovaniya RAO, 1996.
2. Batarshhev A. V. Akademik A. P. Belyaeva – moy Uchitel' i Nastavnik: kratkiy ocherk. SPb. : FGNU IPOOV RAO, 2013.
2. Makhmutov M. I. Problemnoe obuchenie. Osnovnye voprosy teorii: monogr. M. : Pedagogika, 1975.
3. URL: <http://histori-kazan.ru/2010/05/%D0%BC%D0%B0%D1%85%D0%BS%D1%>
4. URL: <http://www.antat.ru/index.srtml?189>.
5. URL: [http://www.ido/edu.ru/psychology/pedagogical psychology/ch8 2.html](http://www.ido/edu.ru/psychology/pedagogical%20psychology/ch8%20.html).

#### Наиболее значимые научные труды М. И. Махмутова

1. Махмутов М. И. Методы проблемно-развивающего обучения в средних профтехучилищах : метод. рекомендации / М. И. Махмутов. – М. : Изд-во АПН СССР, 1983. – 64 с.
2. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
3. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории : моногр. / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
4. Махмутов М. И. Современный урок. Вопросы теории : монография. – 2-е изд., испр. и доп. / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1986. – 184 с.
5. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения / М. И. Махмутов. – Казань : Таткнигоиздат, 1972. – 522 с.
6. Махмутов М. И. Мир ислама / М. И. Махмутов. – Казань : Академия наук Республики Татарстан, 2006. – 623 с.
7. Арабско-татарско-русский словарь заимствований. – 2-е изд. – В 2 т. / М. И. Махмутов, К. З. Хамзин, Г. Ш. Сайфуллин ; под ред. М. И. Махмутова. – Казань, 1992–1993.
8. Пророк Мухаммед : учеб. пособие по исламу для русских школ / сост. М. И. Махмутов. – Казань, 1997. – 219 с.
9. Толковый словарь русского языка: учеб. пособие для национальных школ / М. И. Махмутов и др. ; под ред. М. И. Махмутова, А. В. Текучева, Н. М. Шанского. – Л. : Лениздат, 1982.
10. Школьный русско-татарский словарь. – 3-е изд. / М. И. Махмутов и др. ; под ред. М. И. Махмутова. – Казань : Таткнигоиздат, 1975. – 573 с.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. М. Игошев.

УДК 372.87  
ББК Щ10,7

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

### **Беляева Людмила Александровна,**

доктор философских наук, профессор, кафедра философии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: lablyaeva278@mail.ru

### **Чугаева Ирина Григорьевна,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра философии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: irinachugaeva555@mail.ru

## **ВЫЗОВЫ ИСКУССТВА ПОСТМОДЕРНА И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** искусство постмодерна; современная парадигма художественного образования; принципы современного художественного образования; художественная коммуникация; личностная идентичность.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются проблемы художественного образования в обществе постмодерна, определяется парадигма современного художественного образования, включающая ряд принципов организации современных практик художественного образования. К таким принципам относятся принцип интерсубъективности художественного образования, нацеливающий на организацию полисубъектной коммуникации в процессе восприятия художественной реальности; принцип ценностно-смысловой направленности художественного образования, предполагающий опору на экзистенциальную укорененность субъекта восприятия искусства, его личностный опыт; принцип диалогичности художественного образования, означающий развитие внутреннего и внешнего диалога в процессе восприятия художественного произведения; принцип рефлексивности, предполагающий развитие способности самопонимания субъекта художественного восприятия, его личностной идентичности; принцип структурности художественного образования, реализуемый в пространстве системно организованных ценностно-смысловых отношений «Я» с миром художественной реальности и со значимыми Другими. Доказывается продуктивность герменевтического подхода в их реализации, на основе которого разработана ценностно-смысловая модель художественной коммуникации, определена ее структура и этапы реализации, включающие эмпатическую настройку, подыгрывание и конструирование смыслов в процессе рефлексии. Раскрыто значение данных принципов для формирования личностной идентичности школьников в процессе художественного образования на уроках мировой художественной культуры.

### **Belyaeva Lyudmila Aleksandrovna,**

Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg

### **Chugaeva Irina Grigorevna,**

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Philosophy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

## **CHALLENGES OF POSTMODERN ART AND MODERN PRACTICES OF ART EDUCATION**

**KEYWORDS:** the art of postmodern; modern paradigm of art education; principles of modern art education; art communication; personal identity.

**ABSTRACT.** The article deals with the problems of art education in postmodern society. The authors define the paradigm of contemporary art education, consisting of a number of principles of modern practices of art education. They include: the principle of intersubjectivity of art education, targeting the organization of art communication in the perception of artistic reality; the principle of value-meaningful orientation of art education, which involves reliance on existential roots of the subject and its personal experience; the principle of dialogue of art education, meaning the internal and external development dialogue in the process of the art perception; the principle of reflexivity, involving the development of abilities of the subject of artistic perception of self-understanding and its personal identity; the principle structure of arts education, organized systematically in the sphere of value and meaningful relations of «I» with the artistic reality and with significant Others. The authors prove productivity of hermeneutical approach, on the basis of which value-meaningful model of artistic communication is worked out. They defined its structure and implementation steps, including the empathic setting, co-playing and constructing meanings in the process of reflection. The authors disclosed their importance for the formation of personal identity of pupils in the process of art education on the lessons of the world's artistic culture.

**В** эпоху постмодерна художественное образование, так же как и культура в целом, претерпевает существенные изменения. Они начинают формироваться на основе принципа «от логики тождества к логике различия», согласно которому акцент переносится с универсальных, всеобщих характеристик личности на ее специфические, ин-

дивидуально неповторимые особенности, на черты самобытности и уникальности. Культура перестает свидетельствовать об истине, но начинает свидетельствовать о субъекте. В. И. Грачев, раскрывая особенности развития художественной культуры на современном этапе, делает вывод, что «искусство XX века во многом утрачивает миметическую

функцию, превращаясь зачастую в некий текст, несущий информацию от художника к зрителю, когда важен не сам артефакт, а определенный контекст, в который погружено произведение: «В современном искусстве важен сам художник, его желание увидеть необычное в обычном, отсюда новые формы современного искусства – инсталляции, перформансы, хеппенинги, боди-арт» [6]. А Ю. А. Солодовников отмечает, что «новая эпоха, которую можно назвать эпохой высокой динамики усложнения мира, требует соответствующего изменения отношения человека к миру. Это изменение – нечто большее, чем сдвиг в категориях, оно включает и изменение отношения человека к себе, к своей собственной активности, к своей способности изменять себя для изменения мира, изменять мир для самоизменения» [10, с. 15]. В этой связи следует отметить, что процесс художественного восприятия современного искусства предполагает сотворчество адресата с художником, достройку художественного образа, аквизацию жизненного опыта воспринимающего. В данной ситуации восприятие искусства требует от реципиента активной творческой позиции, способности к интерпретации, художественному диалогу.

Все эти процессы бросают вызов художественному образованию, что требует осмысления его современной парадигмы, адекватной особенностям современного искусства.

Безусловно, в восприятии различных видов искусства степень активности реципиента, ее сущностные особенности будут различны. Так, современные жанры искусства, такие как хэппенинг и перформанс, невозможны без непосредственного одновременного участия исполнителя и зрителя, но и в таком древнем виде искусства, как архитектура, постмодернистская культура также находит свое особенное проявление. Пространство архитектуры постмодерна активизирует «интерпретативные усилия» реципиента посредством «двойного кодирования», которое подразумевает «читаемость и узнаваемость архитектурного произведения для любого человека, готовность архитектуры «открыться» как для профессионала, так и для обывателя. В этом – глубокий диалогический потенциал постмодернистской архитектуры, способной к разнообразной, всеохватывающей коммуникации» [14, с. 30]. При этом важнейшими коммуникационными каналами интертекстуального взаимодействия в пространстве архитектуры становятся внешние для архитектуры элементы выразительного языка – метафора и цитата.

Отметим, что диалогические отношения между массовым зрителем и современным искусством отличаются неоднозначностью, часто непониманием, а порой и полным отрицанием. Реципиенту порой трудно проявить сопереживание, получить эстетическое удовольствие, а такое высшее проявление переживания, как катарсис, уходит в прошлое, и неклассическая эстетика отмечает это. Так, Г. Г. Гадамер отмечает, что эстетика долгое время развивалась как философия прекрасного [5]. Такое ее определение является недостаточным, поскольку классическая эстетика характеризует эстетические отношения как «духовную связь субъекта с объектом, основанную на *незаинтересованном интересе* к последнему и сопровождаемую *глубоким наслаждением* от общения с ним» [15]. Однако такие отношения, характеризующиеся как «чистое суждение вкуса», «целесообразность без цели», проанализированные И. Кантом, не характеризуют в полной мере процесс восприятия современного искусства. В современных исследованиях отмечается, что искусство «покидает узкую почву производства эстетического наслаждения и выходит в сферу, где совершается человеческое бытие» [12, с. 136]. Так, М. Хайдеггер характеризует искусство не как некий внешний предмет, на который мы могли бы смотреть со стороны, но как область бытия, в которой мы могли бы существовать: «Бытию творения принадлежит восстановление мира» [10]. Бытие, которое властвует в искусстве, должно захватить нас и унести в свое пространство, подарив нам новый бытийный опыт.

Традиционно в процессе восприятия искусства определяют три фазы: предкоммуникативную, коммуникативную и посткоммуникативную (Д. А. Леонтьев, Е. П. Крупник и др.). Д. А. Леонтьев характеризует предкоммуникативную фазу как бессознательную настройку на «волну данного произведения», как ожидание, основанное на эстетическом и художественном идеале личности воспринимающего [9]. Таким образом, первоначальная фаза восприятия искусства определяется как система установок личности, основанных на жизненном и художественном опыте, психологических особенностях.

Мы полагаем, что первоначальным компонентом восприятия искусства постмодерна должна быть *продиктованная интенциональностью субъекта эмпатическая настройка на восприятие*, которую можно охарактеризовать как желание сосредоточиться на художественном объекте, быть сопричастным. Особенностью данной деятельности является определенный на-



строй реципиента на декодирование (расшифровку) художественного текста, на постижение его сущности. Это требует от реципиента желания отыскать скрытый смысл и значение символов, сопоставить с другой реальностью (жизненной, художественной, виртуальной). Можно сказать, что данная позиция представляет собой вполне осознанный волевой акт со стороны воспринимающего произведение искусства, так как требует определенных усилий осуществить творческое прочтение художественного произведения.

Со способностью к эмпатии, характеризующей интенциональность художественного сознания, его направленность на эстетический объект, мы выделяем также *способность к подыгрыванию*. Настрой на подыгрывание необходим, так как связан с сущностной особенностью всей культуры постмодерна, главными функциями которой является не воспитательная и назидательная, как в классической традиции, а игровая и терапевтическая (Х. Ортега-и-Гассет, И. Хассан, Н. Б. Маньковская и др.). Так, постмодернизм характеризуют как философию «игрового очищения и ожидания» [7]. Способность к подыгрыванию включает согласие на коммуникативное действие, продиктованное самодвижением художественного мышления. В данной позиции просматривается герменевтическая сущность игры как модели взаимопонимания, когда происходит «движение навстречу, требующее ответного хода, что соответствует структуре диалога: вопрос – ответ» [2, с. 79]. Особенностью данных диалогических отношений является то, что «ни вопрос, ни ответ не известны заранее, они являются результатом свободного выбора» [2, с.79]. В связи с этим мы рассматриваем способность к подыгрыванию как необходимое условие наполнения художественной коммуникации позитивным настроением, открытостью, симпатией.

Эмпатическая настройка и подыгрывание способствуют вхождению реципиента в жизненный мир автора. В данной ситуации воспринимающий старается увидеть за изображением мира в художественном тексте образ мира конкретного человека. Такая организация художественно-творческой коммуникации адресанта (автора художественного произведения) и адресата, опосредованная жизнью, смысложизненными ситуациями, сопряжена с анализом воспринимающего своей внутренней сущности в сравнении себя с Другим (автором художественного произведения и его героями). В данной ситуации реципиент занимает *рефлексивную позицию* по отношению к автору и содержанию художественного произ-

ведения, что способствует обнаружению личностного смысла в явлениях культурной жизни в процессе сопоставления себя с автором и героями художественного произведения, а это в свою очередь запускает механизм конструирования смыслов.

Конструирование смыслов со стороны воспринимающего сопряжено с многократным обращением к художественному тексту, когда сознание воспринимающего движется от части к целому и от целого к частям, постоянно углубляясь в процессе неоднократного прочтения художественного произведения (герменевтическое движение). Мы понимаем герменевтическое движение в феноменолого-герменевтической традиции, разработанной М. Хайдеггером и Г. Г. Гадамером, где текст рассматривается как встреча двух сознаний (автора и воспринимающего), детерминированных предрассудками, т. е. заранее сложившимися мнениями. Автор и воспринимающий обращаются друг к другу с целью «договориться о сути дела», они сопричастны общей теме, проблеме. Воспринимающий, осознающий собственные мнения и предрассудки, способен к конструированию смыслов относительно инаковости автора. Отличительной чертой данной способности является многовариантность толкования художественного текста, так как современный художественный текст характеризуется незавершенностью и открытостью.

Обобщая представления о специфике современного искусства и особенностях его восприятия, можно сделать вывод о том, что современные практики художественного образования, чтобы быть адекватными вызовам искусства постмодерна, должны основываться на следующих принципах:

- принцип интерсубъективности художественного образования – нацелен на организацию полисубъектной коммуникации в процессе восприятия художественной реальности;

- принцип ценностно-смысловой направленности художественного образования – предполагает опору на экзистенциальную укорененность субъекта восприятия искусства, его личностный опыт;

- принцип диалогичности художественного образования – направлен на развитие внутреннего и внешнего диалога субъекта восприятия художественного произведения;

- принцип рефлексивности художественного образования – предполагает развитие способности самопонимания субъекта художественного восприятия, его личностной идентичности;

- принцип структурности художественного образования – реализуется в про-

странстве системно организованных ценностно-смысловых отношений «Я» с миром художественной реальности.

Наиболее адекватным для практической реализации данной парадигмы художественного образования является, на наш взгляд, *герменевтический подход*, нацеливающий субъектов художественного образования на понимание себя и других посредством постижения смысла художественного произведения и порождения собственного смысла.

Герменевтический подход позволяет рассматривать художественное образование как целостный интеллектуально-эмоциональный процесс, соединяющий субъективное переживание и понимание в единую смыслообразующую целостность, а художественное произведение – как дискурс, способствующий в процессе коммуникации с авторским смыслом обнаружению личностного смысла в явлениях культурной жизни общества. Герменевтический подход в художественном образовании основывается на признании учащегося субъектом, сопричастным и соотносящим себя с общечеловеческими, общекультурными ценностями, проявляющим открытость культурному наследию и признающим его личностную значимость.

На современном этапе развития общества, характеризующемся непостоянством и изменчивостью жизненных реалий, в условиях аксиологического плюрализма герменевтический подход, реализуя обозначенную выше современную парадигму художественного образования, позволяет посредством организованной с позиций понимающей педагогики *полисубъектной художественной коммуникации* нацеливать учащихся на *самопознание, самопонимание, ценностное самоопределение, т. е. на формирование личностной идентичности.*

На основе синтеза герменевтического и аксиологического подходов была определена *структура художественной коммуникации как системно организованная целостность ценностно-смысловых отношений*: «Я – мир художественной реальности»; «Я – автор художественного произведения»; «Я – для себя»; «Я – для других».

Методика формирования личностной идентичности учащихся посредством педагогически организованной полисубъектной художественной коммуникации была разработана И. Г. Чугаевой и реализована в старших классах средней общеобразовательной школы на уроках мировой художественной культуры, где были задействованы ценностно-эмпатическая, рефлексивная, практико-поведенческая модели понимания, последняя из которых в процессе реализации трансформировалась в креативно-

деятельностную [13]. При этом было определено, что ценностно-эмпатическая модель понимания является ведущей в художественном образовании, так как искусство имеет характерную особенность «увлекать» воспринимающего субъекта, заставляя его двигаться в своем сознании от созерцания формы художественного произведения к ре-конструкции (дотраиванию) художественного образа и последующему его осмыслению. В современных исследованиях «эмпатийное взаимодействие» определяется как важный принцип личностно ориентированного эстетического и художественного образования. Так, Е. Ю. Волчегорская пишет о том, что «степень и глубина эмпатического взаимодействия определяют наиболее оптимальные педагогические решения (проявление доброжелательности, такта, чуткости), что, в конечном счете, усиливает эффективность усвоения учащимися эстетических ценностей» [4, с. 74].

Определение эмоционально-эмпатической стороны взаимодействия как ведущей на первоначальном этапе художественной коммуникации соответствует природе искусства, «задающей» духовную составляющую личности учащегося, способствующей возникновению вопросов, выдвиганию предположений, т. е. помогающей войти в герменевтический круг художественной реальности.

Однако в процессе художественного образования не только востребована ценностно-эмпатическая модель понимания художественного произведения, но и требуется подключение рефлексивной модели понимания художественного текста. Художественная коммуникация дает возможность через ценностно-смысловые отношения «Я – мир художественной реальности» и «Я – автор художественного произведения» организовать рефлексии особенностей миропонимания, мироощущения автора художественного произведения, своеобразия решения им основной проблемы (темы) в произведении.

Наблюдая за процессом художественного восприятия, мы отмечали, что нередко учащиеся могут открыто заявлять о непонимании художественного произведения, порой выражают раздражение и демонстрируют нежелание дальнейшего продолжения художественного взаимодействия. Возникает так называемый психологический барьер, причины которого могут быть различными.

И. И. Булычев и А. Н. Кирюшин рассматривают проблему отсутствия контакта между участниками коммуникации шире, называя данные барьеры коммуникативными, и причинами их определяют наряду

с психологической несовместимостью также непонимание культурного контекста, ценностного выбора, смысловых установок, различное мироощущение, миропонимание, мировоззрение людей: «Такого рода барьеры порождены объективными социальными причинами, принадлежностью партнеров по коммуникации к различным социальным группам; при их проявлении особенно отчетливо выступает включенность коммуникации в более широкую систему общественных отношений и деятельности. Естественно, что процесс коммуникации осуществляется и при наличии этих барьеров – даже военные противники ведут переговоры. Но вся ситуация коммуникативного акта значительно усложняется благодаря их наличию» [3, с. 100].

Практика художественного образования в школе показывает, что возникновение коммуникативных барьеров говорит не о невозможности коммуникации, а о начале вхождения в художественную коммуникацию. При правильной, методически обоснованной организации художественной коммуникации эти барьеры преодолимы. Понимание учащимся мироощущения, миропонимания автора художественного произведения, обращение к онтологии жизненного мира автора позволяют вызвать заинтересованное отношение к личности автора. Выход в пространство отношений автора с миром способствует углублению восприятия художественного произведения до понимания *смысловой реальности* (Д. А. Леонтьев) [9, с. 440]. В результате художественное произведение становится способом трансляции смыслов, а художественная коммуникация – средством обращения учащегося к миру автора и его героев, понимания культурного контекста художественного произведения, культурных доминант эпохи, своеобразия личности художника, его миропонимания, мироощущения, его индивидуальности. За изображением мира в художественном произведении важно увидеть образ мира конкретного человека и принять по отношению к нему понимающе-диалогическую позицию. Данный вид взаимодействия протекает в форме *внутреннего диалога*, опосредованного экзистенциальным опытом учащегося, активизирующим процессы самопознания и понимания себя в сравнении с Другим (автором и героями художественного произведения).

Рефлексия помогает учащемуся прийти к самопониманию в ценностно-смысловом отношении «Я – для себя». Он пытается «примерить» авторское решение проблемы на себя. Данный процесс сопряжен с оцениванием художественной реальности в категориях «близкое, соответствующее мне»,

«мое» и «не мое» и протекает в виде *внутреннего диалога* с самим собой. В результате учащийся осознает качества собственной личности, черты характера, что повышает уровень самопознания.

Активизации рефлексии способствует также составление диалога с воображаемой личностью автора художественного произведения, так как именно диалог является высшим проявлением коммуникации: «Реальность человеческой коммуникации в том, что диалог – это не утверждение одного мнения в противовес другому или простое сложение мнений. В разговоре они оба преобразуются. Диалог только тогда можно считать состоявшимся, когда вступившие в него уже не могут остановиться на разногласии, с которого их разговор начался» [5, с. 48]. Главным побудительным мотивом по созданию диалога является не составление реплик между собой и автором, а стремление построить коммуникацию (взаимодействие) относительно решения главной проблемы (темы) художественного произведения, желание «доискаться тайны чужой субъектности, чтобы знать, что и как происходит в чужом сознании» [8, с. 218].

В связи с этим на уроках педагогу необходимо создать атмосферу открытости, принятия личного мнения каждого ученика, а ученику – быть ответственным в своих высказываниях. *Взаимопонимание учителя и ученика* – это процесс развертывания человеческого отношения одного человека к другому. Оно осуществляется от имени «Я» и означает участвующее и со-участвующее отношение, реализующееся на основе *диалога*, раскрепощающего и развивающего гуманистический потенциал личности учащегося, формирующего идеалы свободы и ответственности, причастности личности ко всему происходящему в мире.

Таким образом, развитие ценностно-смыслового отношения «Я – для себя» направлено на формирование у учащихся умений рефлексии и саморефлексии – через умение формулировать и обосновывать современную актуальную проблему, связную художественному произведению, связывать данную проблему с собой, своим экзистенциальным опытом, самостоятельно выбирать способ решения проблемы.

Дальнейшее развертывание полисубъектной художественной коммуникации предполагает активизацию ценностно-смыслового отношения «Я – для других». Данное ценностно-смысловое отношение позволяет учащемуся осознать свою индивидуальность, своеобразие видения жизни в процессе *внешнего диалога* «учитель – ученик – учащиеся» по поводу обсуждаемых проблем. Данная деятельность носит

ярко выраженный индивидуально-творческий характер и направлена на формирование навыков творческого самовыражения.

Качественными изменениями в ходе взаимодействия в процессе художественной коммуникации считаем получение знания о себе, своей индивидуальности. Учащиеся, привыкшие в процессе образования к стандартному решению задач, сводимому к правильному ответу, начинают понимать великое разнообразие видения мира и способ его переживания человеком. Благодаря образовательной ситуации, сложившейся на уроке, они получают возможность увидеть, что у каждого человека существует собственный неповторимый способ бытия в мире, достойный понимания, начинают с большим интересом относиться к уникальности, индивидуальности собственной личности, своим сверстникам, учителю.

Таким образом, современные практики художественного образования, реализуя его

современную парадигму, адекватную особенностям искусства постмодерна, нацеливают на ценностно-смысловое восприятие искусства посредством художественной коммуникации на основе экзистенциальной укорененности субъекта. Художественная коммуникация как совокупность ценностно-смысловых отношений, активизируя механизмы интенциональности, эмпатии и рефлексии, актуализирует потребность учащихся в поиске ценностно-смысловых оснований собственной личности, углубляет их самопонимание посредством понимания Другого, развивает стремление к творческому самовыражению. При этом художественное произведение обогащается новыми смыслами, продлевая свою художественную жизнь, а учитель приобретает новое знание о личностных особенностях учеников, ученик же получает возможность дальнейшей корректировки своего «Я», формируя личностную идентичность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Л. А., Чугаева И. Г. Герменевтический подход как новая парадигма художественно-эстетического образования // Художественное образование: проблемы и перспективы развития : мат-лы междунар. заочн. науч.-практ. конф., г. Екатеринбург, 23-25 дек. 2014 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. С. 6-11.
2. Беляева Л. А., Новикова О. Н. Игра как способ конструирования личностной идентичности // Образование и наука. 2012. № 5. С. 73-82.
3. Бульчев И. И., Кирюшин А. Н. О базисных логико-философских константах теории коммуникации // Философия и общество. 2011. № 4. С. 97-116.
4. Волчегорская Е. Ю. Принципы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников // Философия — детям. Интеллект и творчество : мат-лы Пятой Междунар. науч.-практ. конф. (6—8 нояб. 2012). М., 2012.
5. Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного. М. : Искусство, 1991.
6. Грачев В. И. Феномен социокультурной коммуникации в современной художественной культуре (информационно-аксиологический анализ) : автореф. дис. ... д-ра культурологии. СПб., 2008.
7. Дианова В. М. Постмодернистская философия искусства: истоки и современность. СПб. : Петрополис, 1999.
8. Каган М. С. Искусство общения: проблема межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988.
9. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003.
10. Солодовников, Ю. А. Методическое пособие к учебнику-хрестоматии «Человек в мировой художественной культуре» : 9 кл. М. : Просвещение, 2002.
11. Хайдеггер М. Исток художественного творения. М. : Академический проект, 2008.
12. Черняк Н. А. Онтология понимания. Омск : Омск. гос. ун-т, 2011.
13. Чугаева, И. Г. Художественная коммуникация как средство формирования личностной идентичности старшеклассников на уроках МХК // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 179-183.
14. Шуб М. Л. Культура постмодернизма в пространстве архитектуры : дис. ... канд. культурологии. Челябинск, 2007.
15. Эстетическое отношение. URL: [http://aesthetics.academic.ru/329/ОТНОШЕНИЕ\\_ЭСТЕТИЧЕСКОЕ](http://aesthetics.academic.ru/329/ОТНОШЕНИЕ_ЭСТЕТИЧЕСКОЕ).

#### REFERENCES

1. Belyaeva L. A., Chugaeva I. G. Germenevticheskiy podkhod kak novaya paradigma khudozhestvenno-esteticheskogo obrazovaniya // Khudozhestvennoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya : mat-ly mezhdunar. zaochn. nauch.-prakt. konf., g. Ekaterinburg, 23-25 dek. 2014 g. / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2014. S. 6-11.
2. Belyaeva L. A., Novikova O. N. Igra kak sposob konstruirovaniya lichnostnoy identichnosti // Obrazovanie i nauka. 2012. № 5. S. 73-82.
3. Bulychev I. I., Kiryushin A. N. O bazisnykh logiko-filosofskikh konstantakh teorii kommunikatsii // Filosofiya i obshchestvo. 2011. № 4. S. 97-116.
4. Volchegorskaya E. Yu. Printsipy lichnostno orientirovannogo esteticheskogo vospitaniya mladshikh shkol'nikov // Filosofiya — detyam. Intellect i tvorchestvo : mat-ly Pyatoy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (6—8 noyab. 2012). M., 2012.
5. Gadamer G. G. Aktual'nost' prekrasnogo. M. : Iskustvo, 1991.

6. Grachev V. I. Fenomen sotsiokul'turnoy kommunikatsii v sovremennoy khudozhestvennoy kul'ture (informatsionno-aksiologicheskiy analiz) : avtoref. dis. ... d-ra kul'turologii. SPb., 2008.
7. Dianova V. M. Postmodernistskaya filosofiya iskusstva: istoki i sovremennost'. SPb. : Petropolis, 1999.
8. Kagan M. S. Iskusstvo obshcheniya: problema mezhsob"ektnykh otnosheniy. M. : Politizdat, 1988.
9. Leont'ev, D. A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti. M. : Smysl, 2003.
10. Solodovnikov, Yu. A. Metodicheskoe posobie k uchebniku-khrestomatii «Chelovek v mirovoy khudozhestvennoy kul'ture» : 9 kl. M. : Prosveshchenie, 2002.
11. Khaydegger M. Istok khudozhestvennogo tvoreniya. M. : Akademicheskiiy proekt, 2008.
12. Chernyak N. A. Ontologiya ponimaniya. Omsk : Omsk. gos. un-t, 2011.
13. Chugaeva, I. G. Khudozhestvennaya kommunikatsiya kak sredstvo formirovaniya lichnostnoy identichnosti starsheklassnikov na urokakh MKhK // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 3. S. 179-183.
14. Shub M. L. Kul'tura postmodernizma v prostranstve arkhitektury : dis. ... kand. kul'turologii. Chelyabinsk, 2007.
15. Esteticheskoe otnoshenie. URL: [http://aesthetics.academic.ru/329/OTNOSHENIE\\_ESTETICHESKOE](http://aesthetics.academic.ru/329/OTNOSHENIE_ESTETICHESKOE).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. Ф. Яфальян.

**Мурзин Андрей Эдуардович,**

кандидат философских наук, доцент, кафедра культурологии, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 254; e-mail: regionalbox@gmail.com

**Мурзина Ирина Яковлевна,**

доктор культурологии, профессор, заведующий кафедрой культурологии, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 254; e-mail: ekb-ural@yandex.ru

### **КОМПЛЕКС ГТО И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МАССОВОГО СПОРТИВНО-ФИЗКУЛЬТУРНОГО ДВИЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне (ГТО)»; здоровый образ жизни; массовое физкультурное движение; образ жизни; ценности личности.

**АННОТАЦИЯ.** Введение в последние годы всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне (ГТО)» обнаружило противоречия между декларируемыми идеями развития массового спорта, пропаганды здорового образа жизни и попыткой государственной организации массового физкультурно-оздоровительного движения в рамках комплекса ГТО, акцентирующей по преимуществу его нормативную сторону. Задача исследования состояла в выявлении исторических корней – анализе советского периода внедрения ГТО, определении перспектив его развития в современных условиях. В статье делается вывод о необходимости преодоления негативных черт, присущих советскому периоду истории ГТО, акцентируются ценности здорового образа жизни как индивидуального свободного выбора, предлагаются формы работы, актуализирующие развитие социальных навыков и приобретение опыта социального взаимодействия.

**Murzin Andrey Eduardovich,**

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Culturology, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University.

**Murzina Irina Yakovlevna,**

Doctor of Culture-study, Professor, Head of Department of Culturology, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University.

### **THE COMPLEX READY FOR LABOR AND DEFENSE (GTO) AND THE PERSPECTIVES OF DEVELOPMENT OF MASS SPORTS AND PHYSICAL CULTURE MOVEMENT IN MODERN RUSSIA**

**KEYWORDS:** Russian sports complex Ready for Labor and Defense (GTO); a healthy lifestyle; mass sports movement; lifestyle; values; personality.

**ABSTRACT.** Introduction in recent years of the Russian sports complex GTO found contradictions between the declared ideas of the development of mass sports, promotion of healthy lifestyles and the attempt of the state to organize mass sports movement within the complex of GTO, stressing mostly its normative aspect. The objective of the study was to identify the historical roots – the analysis of the Soviet period of the introduction of GTO, the determination of prospects of its development in modern conditions. The article makes conclusion about the need to overcome the negative features of the Soviet period in the history of GTO, to stress the values of a healthy lifestyle, to work out different forms of activity, which update the development of social skills and experience of social interaction.

Указ Президента Российской Федерации «О всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне (ГТО)»» от 24 марта 2014 г. был призван стать новым стимулом для развития массового спорта в стране. Необходимость внедрения комплекса ГТО в Указе связывалась с реализацией следующих заявленных целей: «увеличение числа граждан, систематически занимающихся физической культурой и спортом в Российской Федерации; повышение уровня физической подготовленности и продолжительности жизни граждан Российской Федерации; формирование у населения осознанных потребностей в систематических занятиях фи-

зической культурой и спортом, физическом самосовершенствовании и ведении здорового образа жизни; повышение общего уровня знаний населения о средствах, методах и формах организации самостоятельных занятий, в том числе с использованием современных информационных технологий; модернизация системы физического воспитания и системы развития массового, детско-юношеского, школьного и студенческого спорта в образовательных организациях, в том числе путем увеличения количества спортивных клубов» [12].

Имея в виду, что комплекс ГТО был разработан и существовал в Советском Союзе (что дало повод говорить о возрождении

этого комплекса на современном этапе), вопрос о его влиянии на развитие массового спортивно-физкультурного и оздоровительного движения в стране на нынешнем этапе связывается с отношением к советской практике, традициям и достижениям. Это тем более важно, что развитие массового физкультурно-оздоровительного движения должно определяться актуальными потребностями политического, экономического и социально-культурного развития государства и общества на современном этапе его развития [1; 2; 3; 4; 7].

Следует помнить, что советский комплекс ГТО создавался в конкретной исторической обстановке в начале 1930-х гг. с целью решения идеологических и политических задач советского государства (включавших, в частности, формирование мобилизационной готовности советского народа, воспитание его в духе коммунистической идеологии, воспитание физической культуры населения).

Комплекс ГТО в довоенный период имел ярко выраженную военно-прикладную направленность. В его практическом содержании в основных чертах воспроизводилась система общефизической подготовки российских дореволюционных военных училищ. Советский комплекс ГТО был разработан в качестве единой, унифицированной системы организации и управления массовой физической культурой в рамках государства. По форме он представлял собой набор стандартов физического воспитания и нормативов, призванных контролировать и направлять физическое развитие советских людей со стороны государства. К достижениям советского комплекса ГТО принято относить активное развитие массового физкультурного движения в стране, доступность занятий физической культурой и спортом, создание широкой базы для спорта высших достижений [13].

Предложение о внедрении комплекса ГТО в Российской Федерации в начале XXI века исходит из того, что можно отделить идеологическую сторону советского времени, отбросить прежние жесткие формы государственной организации массового спорта, учесть негативный опыт, связанный с заорганизованностью, формальным подходом, и реализовать его сильные стороны, такие как признание ценности здорового образа жизни, осознание необходимости активных занятий физкультурой и спортом, сочетающиеся с доступностью этих занятий. Однако развитие ситуации за прошедшее с момента объявления о внедрении комплекса ГТО время показывает, что освободиться от инерции советской традиции, преодолеть ее пока не удалось [9].

В то же время сама идея развития массового спорта и в России, и за рубежом имеет свою историю [3; 5], обращение к которой позволяет по-новому взглянуть на цели и задачи введения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса, не только выявить существующие противоречия, но и увидеть перспективы для его развития.

*Цель исследования* – предложить пути решения возникшего противоречия между декларируемыми идеями развития массового спорта, пропаганды здорового образа жизни и попыткой государственной организации массового физкультурно-оздоровительного движения в рамках комплекса ГТО, акцентирующей по преимуществу его нормативную сторону. Исследование опирается на историко-генетический, аксиологический и социокультурный методы, используются методики контент-анализа документов, экспертного интервью, социокультурного моделирования.

К 1970-м годам система ГТО эволюционировала в сторону решения задач «внедрения физической культуры в повседневную жизнь советских людей, вовлечения в регулярные занятия физической культурой и спортом людей разного возраста; массового развития спорта и воспитания спортивных талантов» [14]. Сами по себе декларируемые цели не могли вызывать возражения, в то время как практика их реализации в позднесоветское время в конкретных формах и методах приводила к искажению целей. Признаками ГТО на всех этапах советской истории оставались идеологизированность, дух милитаризма, жесткая нормативность как проявление контроля государства над личностью, культивирование элементарных физических упражнений, приобретающих характер самоценности, оторванность от повседневного опыта национальной культуры, что в итоге привело к формализму, заорганизованности, выхолащиванию содержания, потере смысла.

Однако время внимание к организации массового спорта было свойственно не только СССР. Внимание к культуре тела и шире – к телесности как «одухотворенному телу» на протяжении второй половины XX века [8; 11; 16] приводит к переосмыслению значимости тела не только как «вместилища души», но и как самоценности – результату онтогенетического процесса и условию личностного роста. Идеи физического самосовершенствования все чаще увязываются с пониманием духовного развития [17].

Воспитание культуры тела, внимание к собственному здоровью постепенно не только становятся индивидуальным выбором, но и приобретает характер государственной политики. В Хартии Европейского

спорта (1975) нашло признание масштабное общеевропейское движение «Спорт для всех», ставящее своей целью вовлечение населения в массовые занятия физической культурой, чтобы обеспечить возможность продления творчески активной жизни. Ценностный аспект этой деятельности состоял не только в признании двигательной активности как важнейшего элемента образа жизни, но и в способности формировать активную жизненную позицию, опираясь на понимание гармонии и красоты, сформированное европейской культурой. Создание народных спортивных движений, поддержанное органами государственного управления, дало свои результаты: реализация общенациональных программ привела к росту числа занимающихся физической культурой (так, в Финляндии насчитывается около 6800 действующих физкультурных и спортивных клубов, членами которых является 25 % населения страны; более 26 млн французов регулярно занимаются спортом; во Франции действует 110 спортивных федераций; в Германии охват массовым спортом населения превышает 60 %, число людей, регулярно занимающихся физическими упражнениями, – более 36 млн [10]), и, как следствие, к изменениям в самом стиле жизни, ставшим более динамичным и энергичным. Для модернизированного образа жизни характерно понимание пользы физкультурных и спортивных занятий, двигательной активности для здоровья и полноценной жизни в сочетании готовностью к сотрудничеству, открытому общению, поиску путей личностного роста. Задачей государства становится обеспечение условий реализации поставленных целей и задач: обеспечение доступности спортивно-оздоровительной деятельности для широких слоев населения (например, удовлетворение потребностей в спортивных сооружениях по месту жительства), создание системы подготовки квалифицированных тренеров и руководителей программ физического воспитания для всех возрастных категорий. Целенаправленная деятельность органов государственной власти, муниципалитетов и спортивных организаций, волонтерских движений становится основой для разработки и реализации соответствующих общенациональных проектов и программ.

Примером может служить деятельность ассоциаций «Спорт для всех» в разных странах. Во Франции, например, в сферу деятельности Ассоциации входит разработка программ для спортивных клубов и программ активного отдыха, организация и проведение спортивных фестивалей, работа по массовой профилактике сердечно-сосудистых заболеваний, поддержка научно-ис-

следовательской работы в области оздоровительных практик.

Как отмечается в аналитическом обзоре «Особенности подготовки спортивного резерва в ведущих спортивных державах», подготовленном по заказу Москомспорта, «положительное влияние физических упражнений в государственном масштабе проявляется при охвате населения спортивными услугами в 30 %. В настоящее время по различным оценкам в России данный показатель составляет 7–8 % населения. Разница между отечественными и зарубежными показателями составляет более 50 %» [10].

Идеи «спорта для всех» в России найдутся скорее в зоне желаемого, нежели достигнутого. Движение «Спорт для всех» создано, задачи изменения стиля жизни обозначены, но результатов пока нет. Связь с внедрением комплекса ГТО движения «Спорт для всех» носит скорее номинальный характер.

В 2015 г. завершился первый организационно-экспериментальный этап внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». Вместо поиска путей повышения эффективности использования возможностей физической культуры и спорта в укреплении здоровья нации и создания необходимых для этого условий акцент оказался смещен в сторону реализации нормативно-тестирующей части Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса, предусматривающий «выполнение государственных требований к уровню физической подготовленности населения на основании выполнения нормативов и оценки уровня знаний и умений» [3].

Внедрение комплекса ГТО на практике пока не оборачивается разворачиванием программ (федеральных, региональных, муниципальных) по поддержке массового физкультурно-оздоровительного движения, поиску форм и механизмов его организации и финансирования, массового строительства спортивных площадок, активизации пропаганды здорового образа жизни. Ключевое место в реализации комплекса ГТО повсюду заняли создаваемые Центры по сдаче норм ГТО (в стране создано 2070 центров тестирования населения). Вопрос о сдаче норм ГТО принял исключительное, если не сказать самодовлеющее значение.

Характерно, что в 2015 г. субсидии из федерального бюджета на общую сумму 127,4 млн. рублей были направлены в 61 субъект Российской Федерации на создание 195 центров тестирования. Тогда как на обучение кадров, вовлеченных в реализацию комплекса ГТО, лишь в 2016 г. еще



только планируется направить в регионы в виде субсидий около 120 млн. рублей.

При этом Федеральный закон от 5 октября 2015 г. № 274, которым внесены изменения в Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» и в отдельные законодательные акты, закрепляя понятие комплекса ГТО, деятельность физкультурно-спортивных клубов по месту жительства, работы и учебы, предусматривает оказание этим клубам государственной поддержки. Однако субъекты Федерации состоят между собой в количестве сдавших нормативы ГТО, но не в условиях, созданных для подготовки к сдаче этих норм, строительстве спортивных площадок, организации спортивных клубов по месту жительства и т. д.

Например, в Свердловской области, являющейся признанным лидером по массовости и темпам внедрения комплекса ГТО среди двенадцати регионов России, которые выделены в качестве «пилотных субъектов» согласно указу Президента, учителя физкультуры сетуют, что «в школах отсутствуют беговые дорожки на 100 метров, помосты для выполнения упражнения «рывок гири», прыжковые ямы, секторы для метания гранаты и мяча, возможности для катания на лыжах (особенно в школах в центре Екатеринбурга), бассейны и тиры» [5]. Эксперты, с которыми проводились интервью по вопросам внедрения комплекса ГТО, констатировали, что вопросы развития массового спорта и пропаганды здорового образа жизни решаются не в одночасье, а создание в Свердловской области центра тестирования для сдачи норм ГТО можно рассматривать как первый шаг к решению этой задачи.

Очевидно, что возрождение комплекса ГТО не может происходить механически. Чтобы соответствовать современным реалиям, оно прежде всего должно предполагать широкий поиск новых организационных форм, механизмов финансовой поддержки массового спорта, призванных сделать доступными физкультурно-оздоровительные занятия для широких кругов населения Российской Федерации.

Если сегодня, по данным Минспорта России, активно занимаются физической культурой и спортом 29 % населения, то к 2020 г. эту цифру предполагается увеличить до 40 %. Внедрение комплекса ГТО рассматривается в качестве основного инструмента достижения устанавливаемых показателей. Нормы комплекса ГТО выполнили около пяти миллионов человек.

По данным Министерства спорта РФ, в 2015 г. «необходимое количество испытаний на бронзовый, серебряный и золотой знаки отличия комплекса ГТО успешно вы-

полнили 29519 школьников. По итогам Декады 236773 обучающихся (38,2 % от общего числа принявших участие) выполнили нормативы отдельных испытаний (тестов) комплекса ГТО на знаки отличия. В августе 2015 г. в г. Белгороде состоялся финал Фестиваля ГТО, в котором приняли участие 567 обучающихся из 75 субъектов Российской Федерации. Центральным событием Фестиваля стало первое награждение золотыми знаками отличия комплекса ГТО» [6].

Второй этап внедрения комплекса ГТО начался в 2016 г. Он предусматривает внедрение комплекса ГТО среди обучающихся всех образовательных организаций страны, а также других групп населения. Третий этап предусматривает с 2017 г. повсеместное внедрение комплекса ГТО среди всех категорий населения во всех субъектах Российской Федерации.

Остается актуальным поиск таких организационных форм, механизмов финансирования, пропагандистской направленности и т. п., которые на практике обеспечили бы реализацию заявленных целей о необходимости продвижения ценностей здорового образа жизни, приобщении молодежи к занятиям спортом, укрепления здоровья нации применительно к сегодняшним потребностям. Интересы развития современного российского общества предполагают утверждение ценности здорового образа жизни человека и социума как фундаментальной нормы культуры и свободного выбора индивида. Задачи спортивно-оздоровительных занятий шире, чем просто совершенствование физических способностей, такие занятия становятся пространством свободы и самореализации личности, идет развитие не только морально-волевых качеств, но и нравственных ориентиров, коммуникативных навыков, восстановление целостности как гармонии духа и тела.

Необходимо создание условий для того, чтобы больше внимания уделялось культурным основам физической активности, что возможно, например, в рамках проведения фестивалей, сочетающих спортивные состязания с культурной программой, выступлениями творческих коллективов; синхронизацию календаря спортивных мероприятий и памятных дат историко-культурных событий. Физическое самосовершенствование тем самым превращается для человека в норму культуры, становится неотъемлемой частью образа жизни, формой его деятельного приобщения к национальной традиции, а для молодежи – еще и условием социализации, решением задач духовно-нравственного и патриотического воспитания, формированием целостной личности с устойчивыми нравственными ориентирами, ответст-

венной гражданской позицией. Достижение индивидом нормативных показателей должно сопровождаться увеличением количества командных подвижных игр и состязаний, предполагающих, что занятия физической культурой одновременно выступают в качестве досуговой деятельности, формой социализации подростков и молодежи. Такие занятия обеспечивают возможность приобретения опыта взаимодействия в разновозрастных коллективах, развитие социальных навыков. Включенность в разнообразные спортивные практики может рассматриваться в том числе и в контексте свободного личностного выбора, формирования ответственности.

Перспективы комплекса ГТО зависят от того, удастся ли преодолеть негативные черты, присущие советскому периоду его истории, возникнет ли ситуация, в которой не государство будет «задавать» жизненные ориентиры и требовать выполнения тех или иных нормативных показателей, а граждане осознанно и ответственно будут относиться к своей жизни. Возможно, одним из вариантов решения данной задачи будет превращение комплекса ГТО в своего рода многоборье, нацеленное на приобретение и укрепление здоровья людей всех возрастов, реализацию потребностей в повышении физической культуры населения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бауэр В. Г. Социальная значимость физической культуры и спорта в современных условиях развития России // Теория и практика физической культуры. 2001. №1. С. 50–56.
2. Визитей Н. Н. Теория физической культуры: к корректировке базовых представлений. М. : Советский спорт, 2009.
3. Выдрин В. М. Физическая культура вид культуры личности и общества (Опыт ист.-методол. анализа пробл.). Омск : СибАДИ, 2003.
4. Гостев Г. Р., Лотоненко А. В., Струк П. П. Физическая культура в субъектах Российской Федерации : монография. М. : Теория и практика физической культуры, 2004.
5. Деметер Г. С. Очерки по истории отечественной физической культуры и олимпийского движения. М. : Советский спорт, 2005.
6. Итоги внедрения Всероссийского физкультурно–спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) в 2015 году. URL: [http://www.minsport.gov.ru/press-centre/news/28042/?sphrase\\_id=321586](http://www.minsport.gov.ru/press-centre/news/28042/?sphrase_id=321586).
7. Кузнецов П. К. Массовый спорт в современной России: социальные факторы воспроизводства и развития : автореф. дис. ... канд. социол. наук. СПб., 2013.
8. Мерло-Понти М. Око и дух. М. : Искусство, 1992.
9. Новокрещенов В. В., Коляскина Т. Ю. Методическое пособие по подготовке граждан, в том числе по самостоятельной подготовке граждан и по подготовке лиц, подлежащих призыву на военную службу, к выполнению нормативов и требований Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) для физкультурно-спортивных работников и организаторов тестовых мероприятий : метод. пособие. М. : Советский спорт, 2014.
10. Особенности подготовки спортивного резерва в ведущих спортивных державах: аналитический обзор; Центр инновационных спортивных технологий Москомспорта. М. : ЦСКИСТ Москомспорта, 2009 // Библиотека международной спортивной информации. URL: <http://bmsi.ru/source/ec870d73-a70d-4118-833c-87e04b55a0f8>.
11. Подорога В. Феноменология тела: Введение в философскую антропологию. М. : Ad Mazginem, 1995.
12. Положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО): Постановление Правительства Российской Федерации от 11 июня 2014 г. № 540. URL: <http://www.gto-normy.ru/polozhenie-o-vserossijskom-fizkulturno-sportivnom-kompleks-gto/>.
13. Попов В. Ф. Наследие бывшего СССР: миражи в массовой физической культуре и миф о комплексе ГТО // Вестник Тамбов. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. 1997. № 1. С. 65–70.
14. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 17 января 1972 г. №61 «О введении нового всесоюзного физкультурного комплекса "Готов к труду и обороне СССР" (ГТО)». URL: [lawmix.ru>docs\\_cccp/5745](http://lawmix.ru/docs_cccp/5745).
15. Свердловские педагоги пожаловались в ОНФ на ГТО. URL: <http://ura.ru/articles/1036267168>.
16. Фуко М. Власть и тело // Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью / пер. с франц. С. Ч. Офертаса под общей ред. В. П. Визгина и Б. М. Скуратова. М. : Праксис, 2002. С. 161–171.
17. Цветус-сальхова Т. Э. «Тело» и «телесность» в культурологических исследованиях // Вестник Томск. гос. ун-та. 2011. № 351. С. 70–73.

#### REFERENCES

1. Bauer V. G. Sotsial'naya znachimost' fizicheskoy kul'tury i sporta v sovremennykh usloviyakh razvitiya Rossii // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. 2001. №1. S. 50–56.
2. Vizitey N. N. Teoriya fizicheskoy kul'tury: k korrektyrovke bazovykh predstavleniy. M. : Sovet-skiy sport, 2009.
3. Vydrin V. M. Fizicheskaya kul'tura vid kul'tury lichnosti i obshchestva (Opyt ist.-metodol. analiza probl.). Omsk : SibADI, 2003.
4. Gostev G. R., Lotonenko A. V., Struk P. P. Fizicheskaya kul'tura v sub"ektakh Rossiyskoy Federatsii : monografiya. M. : Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury, 2004.

5. Demeter G. S. Ocherki po istorii otechestvennoy fizicheskoy kul'tury i olimpiyskogo dvizheniya. M. : Sovetskiy sport, 2005.
6. Itogi vnedreniya Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» (GTO) v 2015 godu. URL: [http://www.minsport.gov.ru/press-centre/news/28042/?sphrase\\_id=321586](http://www.minsport.gov.ru/press-centre/news/28042/?sphrase_id=321586).
7. Kuznetsov P. K. Massovyy sport v sovremennoy Rossii: sotsial'nye faktory vosпроизводства i razvitiya : avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk. SPb., 2013.
8. Merlo-Ponti M. Oko i dukh. M. : Iskusstvo, 1992.
9. Novokreshchenov V. V., Kolyaskina T. Yu. Metodicheskoe posobie po podgotovke grazhdan, v tom chisle po samostoyatel'noy podgotovke grazhdan i po podgotovke lits, podlezhashchikh prizyvu na voennuyu sluzhbu, k vypolneniyu normativov i trebovaniy Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» (GTO) dlya fizkul'turno-sportivnykh rabotnikov i organizatorov testovykh meropriya-tiy : metod. posobie. M. : Sovetskiy sport, 2014.
10. Osobennosti podgotovki sportivnogo rezerva v vedushchikh sportivnykh derzhavakh: analiticheskiy obzor; Tsentr innovatsionnykh sportivnykh tekhnologiy Moskomспорта. M. : TsSKiST Moskomспорта, 2009 // Biblioteka mezhdunarodnoy sportivnoy informatsii. URL: <http://bmsi.ru/source/ec870d73-a70d-4118-833c-87e04b55a0f8>.
11. Podoroga V. Fenomenologiya tela: Vvedenie v filosofskuyu antropologiyu. M. : Ad Mazginem, 1995.
12. Polozhenie o Vserossiyskom fizkul'turno-sportivnom komplekse «Gotov k trudu i oborone» (GTO): Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 11 iyunya 2014 g. № 540. URL: <http://www.gto-normy.ru/polozhenie-o-vserossiyskom-fizkulturno-sportivnom-kompleks-gto/>.
13. Popov V. F. Nasledie byvshego SSSR: mirazhi v massovoy fizicheskoy kul'ture i mif o kompleks-se GTO // Vestnik Tambov. un-ta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 1997. № 1. S. 65–70.
14. Postanovlenie TsK KPSS i Soveta Ministrov SSSR ot 17 yanvarya 1972 g. №61 «O vvedenii novogo vsesoyuznogo fizkul'turnogo kompleksa "Gotov k trudu i oborone SSSR" (GTO)». URL: [lawmix.ru>docs\\_cccp/5745](http://lawmix.ru/docs_cccp/5745).
15. Sverdlovskie pedagogi pozhalovali' v ONF na GTO. URL: <http://ura.ru/articles/1036267168>.
16. Fuko M. Vlast' i telo // Intellektualy i vlast': Izbrannye politicheskie stat'i, vystupleniya i interv'yu / per. s frants. S. Ch. Ofertasa pod obshchey red. V. P. Vizgina i B. M. Skuratova. M. : Praksis, 2002. S. 161–171.
17. Tsvetus-sal'khova T. E. «Telo» i «telesnost'» v kul'turologicheskikh issledovaniyakh // Vestnik Tomsk. gos. un-ta. 2011. № 351. S. 70–73.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. А. Ахъямова.

УДК 378.14  
ББК 4448.043

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

**Байлук Владимир Васильевич,**

доктор философских наук, профессор, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д.26, e-mail: nina5940@mail.ru

**МОНОГРАФИЯ «ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ»: ВЗГЛЯД АВТОРА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональная самореализация; готовность студентов к профессиональной самореализации; процесс формирования готовности студентов к профессиональной самореализации; самостоятельная деятельность студентов; субъектность.

**АННОТАЦИЯ.** В первых четырех главах монографии рассматриваются теоретико-методологические вопросы исследования формирования готовности студентов к профессиональной самореализации: раскрывается природа профессиональной самореализации, ее ценности и функции, сущность профессионального самоопределения личности, готовность к профессиональной самореализации. В 5-й и 15-й главах исследуется образовательный процесс в вузе, включающий подготовку преподавателя к формированию готовности студентов к профессиональной самореализации – воздействие преподавателя на студентов – взаимодействие преподавателя и студентов – самостоятельную деятельность студентов (СДС). В работе впервые СДС исследуется как система, в которой выделены подсистема эзотерических видов деятельности (самопознавательная деятельность, самоуправленческая, самовоспитательная и самооздоровительная) и подсистема экзотерических видов деятельности (учебно-познавательная, исследовательская, учебно-практическая и социокультурная). Доказывается, что самопознание личности является интегративным фактором не только в системе СДС, но и в образовательном процессе в вузе в целом, т. к. им обеспечивается сознательный характер деятельности как преподавателей, так и субъектов управления образовательным процессом.

**Bayluk Vladimir Vasilievich,**

Doctor of Philosophy, Professor, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**THE MONOGRAPH “FORMATION OF READINESS OF FUTURE SPECIALISTS  
IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION TO PROFESSIONAL SELF-REALIZATION”:  
THE AUTHOR’S VIEW**

**KEYWORDS:** professional self-realization; readiness of students to professional self-realization; the process of formation of students’ readiness to professional self-realization; independent work of students; subjectivity.

**ABSTRACT.** The first four parts of the monograph discuss theoretical and methodological issues of the study of formation of the students’ readiness to professional self-realization: the essence of professional self-realization, its value and functions, the essence of professional self-determination of a person and readiness to professional self-realization. Chapters five to fifteen study the educational process in higher school including training of the teaching staff to form the students’ readiness to professional self-realization – the influence of a teacher on students – cooperation of teachers and students – independent work of students (IWS). The monograph is the first attempt to view IWS as a system, which is divided into sub-systems of esoteric types of activity (self-cognition activity, self-managing, self-educational and health-improving) and sub-systems of esoteric types of activity (educational, research, practical and socio-cultural). It is proved that self-cognition of a person is an integral factor not only in IWS, but in the educational process in higher school as well, because it ensures conscious activity of both teachers and managers of the higher school.

**О**сновная задача высшего образования – формирование духовно-творческой личности специалиста, способного к продуктивной профессиональной и личностной самореализации в интересах общества и самого себя. Но решение этой задачи практически невозможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя студенту. В литературе отмечается, что для этого необходимо перевести студен-

та из пассивного потребителя знаний в их активного творца, умеющего формировать проблемы, анализировать пути их решения, находить оптимальный результат и доказывать его правильность. Другими словами, основной движущей силой в познании студентом окружающего мира должен быть поиск истины. Однако это для будущей профессиональной самореализации необходимое, но далеко не достаточное условие.

Студентам на основе усвоенных теоретических и прикладных знаний о человеке вообще необходимо также научиться познавать самих себя. Однако в настоящее время курс «Основы самопознания личности» не читается ни в общеобразовательной школе, ни в средних и высших профессиональных образовательных организациях. Результат – сегодня преобладающее большинство абитуриентов поступают в вузы исходя не из познания своих склонностей и способностей, т. е. не в соответствии со своим призванием, а в силу разного рода случайных факторов. А педагогической ответственностью и субъектами управления образованием пока не осознается то, что практически все науки (учебные дисциплины), которые изучаются в образовательных организациях, являются и науками о самопознании обучающихся. Усваивая теоретические и прикладные знания этих наук, обучающиеся вначале познают в себе то универсальное, общее, что присуще им и объединяет их со всеми другими людьми и явлениями природы, а затем, используя эти знания в качестве методологии, они познают в себе уникальное, индивидуальное, т. е. то, что присуще только каждому из них. На базе этих знаний они строят свои Я-концепции, выступающие основой их сознательного отношения ко всем видам своей самостоятельной деятельности в вузе и вне его.

Мы исходим из того, что в настоящее время в едином образовательном процессе в вузе преподавателям принадлежит определяющая роль в создании условий для самостоятельной деятельности студентов (СДС) или, другими словами, для формирования у них профессиональной и личностной субъектности. Но выполнение преподавателями этой роли возможно только тогда, когда они будут сами сознательно заниматься почти всеми теми видами деятельности, которыми должны заниматься студенты: самообразованием, самопознанием, самовоспитанием, самоуправлением, самооздоровлением, исследовательской и социокультурной деятельностью. Иначе говоря, чтобы преподаватели продуктивно формировали у студентов готовность к профессиональной самореализации, они должны сами полноценно самореализоваться в профессии.

Системе самостоятельной деятельности студентов принадлежит определяющая роль в самом процессе созидания, производства своей профессиональной и личностной субъектности. Это означает, что весь образовательный процесс в вузе должен быть нацелен не только на приобретение студентами предметных знаний по учебным дисциплинам, непосредственно относящихся к профессии, но и на приобретение зна-

ний о всех видах самостоятельной деятельности студентов и, самое главное, на использование тех и других знаний в своей самостоятельной деятельности.

В первых четырех главах монографии рассматриваются теоретико-методологические вопросы исследования формирования готовности студентов к профессиональной самореализации: раскрывается природа профессиональной самореализации, ее ценности и функции, сущность профессионального самоопределения личности в довузовский период как формы самопознания и готовности к профессиональной самореализации, сконструирована модель формирования готовности студентов к профессиональной самореализации.

В 5-й и 15-й главах исследуется образовательный процесс в вузе, включающий подготовку преподавателя к формированию готовности студентов к профессиональной самореализации, воздействие преподавателя на студентов, взаимодействие преподавателя и студентов, самостоятельную деятельность студентов. При этом учитывается то, что между этапами образовательного процесса в вузе имеются не только прямые, но и обратные связи. Отмечается также то, что в настоящее время трактовка назначения педагогического взаимодействия, даже в виде сотрудничества, остается во многом усеченной. Сегодня в центре внимания педвзаимодействия, как правило, находится прежде всего предметное знание различных учебных дисциплин, которое усваивается обучающимися не простым запоминанием, а преимущественно посредством решения искусственно созданных проблемных ситуаций. Следствием этой деятельности является развитие у обучающихся креативности, рефлексивности, культуры мышления, коммуникативности и ряда других социально-психологических качеств. Однако этой подготовки для продуктивного занятия самостоятельной деятельностью студентам совершенно недостаточно. По мнению автора, в центре внимания педвзаимодействия должны находиться также вопросы освоения студентами знаний о всех видах СДС и, самое главное, обучение студентов использованию знаний, освоенных при изучении различных дисциплин по учебной программе, и знаний о видах СДС, самой этой деятельности. В настоящее же время в вузах в большей или меньшей мере студентов вооружают знаниями преимущественно об учебно-познавательной и отчасти об учебно-практической и исследовательской деятельности, но в вопросах самопознания, самовоспитания, самоуправления, самооздоровления, социокультурной деятельности

студенты остаются практически невежественными.

На последнем этапе образовательного процесса рассмотрена самостоятельная деятельность студентов. В литературе справедливо отмечается, что в настоящее время, с одной стороны, удельный вес и образовательное значение СДС неуклонно возрастают, а с другой – теоретические и технологические основы продуктивной организации ее не разработаны и в имеющейся литературе СДС ограничивается преимущественно учебно-познавательной деятельностью, ориентированной на освоение новых знаний и определенных умений.

В данной работе впервые СДС исследуется как система, в которой выделены подсистема эзотерических видов деятельности (самопознавательная деятельность, самоуправленческая, самовоспитательная, и самооздоровительная) и подсистема экзотерических видов деятельности (учебно-познавательная деятельность, исследовательская, учебно-практическая и социокультурная). Во всех видах СДС выявляется их сущность, внешняя и внутренняя детерминация, технологии и методы и роль их в подготовке студентов к продуктивной профессиональной самореализации. Выявлена универсальная технология каждого вида СДС, включающая следующие этапы: самообразование (приобретение знаний о данном виде деятельности), самопознание себя в отношении данного вида деятельности, самовоспитание (формирование системы качеств, необходимых для этого вида деятельности), самоуправление этим видом деятельности.

Доказывается, что в системе видов СДС исходным видом является их учебно-познавательная деятельность (самообразование), интегративным – самопознавательная деятельность студентов, поскольку научным самопознанием обеспечивается не только сознательный характер каждого вида СДС, но и их взаимосвязи между собой, а системообразующим видом СДС – учебно-практическая деятельность, т. к. в ней используются результаты всех других видов СДС, вследствие чего она выступает своеобразным критерием их эффективности. Доказывается также и то, что самопознание является интегративным

фактором не только в системе СДС, но и в системе образовательного процесса в вузе в целом, т. к. им обеспечивается сознательный характер деятельности как преподавателей, так и субъектов управления образовательным процессом.

Внедрение концепции СДС как системы в образовательный процесс в высшей школе, на наш взгляд, потребует кардинальной перестройки всех звеньев высшего образования – как деятельности студентов, так и деятельности педагогов и, разумеется, деятельности субъектов управления образованием.

В данной работе автор стремился сочетать строго научный подход к рассматриваемым проблемам с доступностью изложения. С этой целью ограничено число ссылок на научную литературу, использованную при ее написании и привлекается разнообразный фактический материал.

Особенность работы состоит в том, что в ней теоретическая сторона рассматриваемых проблем раскрывается в сочетании с их прикладной стороной, с описанием технологий, методов практического действия.

Во всей работе широко используются изречения, афоризмы многих деятелей мировой культуры, ведь **«результаты мышления великих людей просеяны через решето и сито времени»** (Л. Н. Толстой). Автор использовал афоризмы в тех случаях, когда сказать лучше не мог, в качестве аргументов и выразительных средств и с целью актуализации знания опыта, который продуцируется вне академической науки и нередко дает более полное представление о предмете исследования.

Обсуждаемые в настоящей работе вопросы сложны и малоразработаны. Поэтому предлагаемое автором решение их может оказаться не бесспорным, дискуссионным. Автор будет рад обсудить их с читателями.

Автор выражает благодарность ректору Уральского государственного педагогического университета, доктору педагогических наук, профессору Алевтине Александровне Силовой и директору Института социального образования, доктору педагогических наук, профессору Ирине Анатольевне Ларионовой за содействие в издании этой книги.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Байлук В. В. Формирование готовности будущих специалистов в вузе к профессиональной самореализации : монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2016.

#### REFERENCES

1. Bayluk V. V. Formirovanie gotovnosti budushchikh spetsialistov v vuze k professional'noy samorealizatsii : monografiya / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2016.

УДК 378.14(049.32)  
ББК 4448.043

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

**Поздняк Светлана Николаевна,**

доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: pozdnyak\_sn@mail.ru.

### **РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ ДОКТОРА ФИЛОСОФСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА В. В. БАЙЛУКА «ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ»**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональная самореализация; готовность студентов к профессиональной самореализации; процесс формирования готовности студентов к профессиональной самореализации; самостоятельная деятельность студентов, субъектность.

**АННОТАЦИЯ.** Предлагается краткая характеристика книги доктора философских наук, профессора, преподавателя Института социального образования Уральского государственного педагогического университета В. В. Байлука «Формирование готовности будущих специалистов в вузе к профессиональной самореализации» (Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, 2016). Монография включает две части. В первой представлена интересная, хорошо продуманная, фактически новаторская концепция профессиональной самореализации, содержательную основу которой составляет самопознание личности, предложена модель формирования готовности и профессиональной самореализации, описан процесс ее практической реализации. Вторая часть монографии, не менее оригинальная и новаторская, посвящена анализу самостоятельной деятельности студентов, выступающей основой формирования готовности к профессиональной самореализации. Исследование автором проблемы организации самостоятельной деятельности студентов, нацеленной на процессы профессиональной самореализации, имеет уникальный характер по глубине проработки и полученным новым результатам. В целом, монография В. В. Байлука представляет собой целостное исследование одной из наиболее сложных и актуальных проблем педагогики.

**Pozdnyak Svetlana Nikolayevna,**

Doctor of Pedagogy, professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

### **REVIEW OF THE MONOGRAPH “FORMATION OF READINESS OF FUTURE SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION TO PROFESSIONAL SELF-REALIZATION” WRITTEN BY DOCTOR OF PHILOSOPHY, PROFESSOR V.V. BAYLUK**

**KEYWORDS:** professional self-realization; readiness of students to professional self-realization; the process of formation of readiness of students to professional self-realization; independent work of students; subjectivity.

**ABSTRACT.** This is a review of the book “Formation of Readiness of Future Specialists in Higher Educational Institution to Professional Self-realization” (Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, 2016) written by Doctor of Philosophy, Professor, Lecturer of the Institute of Social Education of the Ural State Pedagogical University, V.V. Bayluk. The monograph has two parts. The first part discusses an interesting, well-thought and even innovative concept of professional self-realization, the essence of which is self-knowledge; it also presents the model of formation of readiness and professional self-realization and describes the process of its practical application. The second part of the monograph is also very innovative; it is devoted to the analysis of independent work of students, which is the basis for formation of readiness to professional self-realization. The research of the problem of independent work of students, aimed at the processes of professional self-realization, is unique in its depth and its results. In general the monograph by V.V. Bayluk is a holistic research of one of the most difficult and urgent problems in modern Pedagogy.

**В** современных условиях социально-экономического развития страны теория и практика высшего образования испытывают острейшую потребность в новых теоретико-методологических подходах, способных ответить на социальные вызовы в плане существенного повышения качества подготовки выпускника вуза. В. В. Байлук предлагает один из таких подходов, состоящий в формировании и развитии готовности студентов к профессиональной самореализации в образовательном процессе вуза. Знакомство с монографией убедительно показывает, что предлагаемый под-

ход научно обоснован, выражен концептуально, сопровождается методологическим инструментарием, что позволяет широко реализовать этот подход в системе профессионального образования.

Исследовательский поиск автора концентрируется в двух основных взаимодействующих направлениях. Первое связано с анализом сущности профессиональной самореализации личности, ее профессиональным самоопределением и факторами, детерминирующими эти процессы. Второе направление конкретизирует и углубляет первое и охватывает широкий круг вопро-

сов, связанных с теоретико-методологическим анализом сущности самостоятельной деятельности студентов. Сложнейшие, полифакторные, разнонаправленные процессы самопознавательной деятельности выступают исходной опорной точкой сознательной, целенаправленной деятельности преподавателя и студента, в том числе деятельности, связанной с их проектированием и управлением.

Фундаментальное, базовое основание исследования состоит в представлении образовательного процесса как системы различных видов деятельности, каждая из которых имеет свою цель, средства, способы, инструментарий и в целом направлена на обеспечение духовно-творческого становления и развития будущего профессионала. На наш взгляд, автору удастся блестяще обосновать системогенез профессионального самореализации, убедительно раскрыть научно-теоретические, мировоззренческие, методологические основы этого чрезвычайно сложного процесса – важнейшего для современной образовательной практики на всех уровнях ее организации, но крайне слабо изученного.

Следует подчеркнуть, что доктор философских наук, профессор В. В. Байлук – один из видных отечественных специалистов по исследованию сложнейшей проблемной области, связанной с человекознанием, прежде всего с вопросами самопознания человека. Разработанная автором концепция самопознания опубликована в ряде монографий. Основные идеи этой концепции составили теоретический фундамент исследования автором сущности процессов формирования и развития готовности студентов к профессиональной самореализации в образовательном процессе вуза. Иначе говоря, появлению настоящей монографии предшествовал многолетний и напряженный труд автора, скрупулезная апробация научных идей в практике вузовского обучения.

Важнейший результат представленного в монографии исследования состоит в переосмыслении сущности, масштабов образовательного процесса в высшей школе, его целевых установок и аксиологических ориентиров. Автору удается смоделировать образовательный процесс как «лично развивающее пространство», формирующее как для преподавателя, так и для студента широкое «поле возможностей», проявления их деятельной активности, свободного целеполагания, способствующее продуктивному развитию субъектов образовательного процесса. Целостная, последовательно и убедительно изложенная концепция автора освобождает профессиональную педагогику от традици-

онно сложившегося редукционизма в понимании сущности целей и ценностей образовательного процесса в вузе, сведению учебной деятельности студентов лишь к освоению профессиональных знаний и умений.

В. В. Байлук, широко привлекая философские, общенаучные идеи, понятия, принципы, продуктивно сочетает фундаментальный и прикладной уровень научного исследования, что позволяет последовательно и полно реализовать в исследовании научно-теоретическую, проектно-конструктивную функции научного знания. Автор предлагает читателю методологический инструментарий реализации обсуждаемых положений в практике обучения.

Монография включает две основные части. В первой (объединяет первую – пятую главы включительно) представлена интересная, хорошо продуманная, фактически новаторская концепция профессиональной самореализации, содержательную основу которой составляет самопознавательная деятельность личности. Далее рассматривается проблема, связанная с формированием готовности к профессиональной самореализации. Полученные результаты исследования автор интерпретирует в рамках модели формирования готовности будущего специалиста к профессиональной самореализации. При этом автор четко и последовательно рассматривает необходимые условия, принципы, методы, образовательные технологии формирования искомой готовности, анализирует деятельность педагога в рамках заданной модели. Текст монографии открывает совершенно новые смыслы профессиональной деятельности педагога, предоставляет возможность читателю понять всю глубину, ответственность, целевые и ценностные ориентиры деятельности современного педагога высшей школы.

Вторая часть монографии (шестая – пятнадцатая главы), не менее оригинальная и новаторская, посвящена анализу самостоятельной деятельности студентов, выступающей основой формирования их готовности к профессиональной самореализации. В современных условиях модернизации высшего образования проблема эффективной организации самостоятельной деятельности студентов выступает одной из наиболее актуальных, относится к числу проблем «передового края» педагогической науки. Поскольку, согласно установкам федерального государственного образовательного стандарта, цель и смысл высшего образования состоят прежде всего в духовном развитии личности, становлении субъектности обучающихся, предполагается развитие общих и профессиональных способностей, личностных качеств студентов, освое-



ние обобщенных способов деятельности и мышления, превращающих образование в самообразование и саморазвитие человека. Во всех документах, сопровождающих внедрение образовательного стандарта, самостоятельная работа оценивается как важнейший способ достижения поставленной цели.

Предпринятое автором исследование проблемы организации самостоятельной деятельности студентов, нацеленной на процессы профессиональной самореализации, имеет уникальный характер по глубине проработки проблемы, полученным новым исследовательским результатам. Полученные результаты направлены на решение узлового противоречия современного образовательного процесса в высшей школе. С одной стороны, удельный вес и образовательное значение самостоятельной деятельности студентов неуклонно и существенно возрастают, с другой стороны, теоретические и технологические основы ее продуктивной организации не разработаны. В имеющихся изданиях по этой проблематике самостоятельная работа ограничивается преимущественно учебно-познавательной деятельностью и ориентирована на освоение студентом новых знаний и умений, что затрудняет достижение новых образовательных результатов, определяемых ФГОС ВО, в полной мере. В этой связи монография В. В. Байлука представляется чрезвычайно своевременной и значимой.

Эвристические возможности системного подхода, принятого автором в качестве методологической основы исследования феномена самостоятельной деятельности, позволили представить ее как сложную, динамично развивающуюся, полифункциональную систему. Впервые в исследовательской практике в качестве взаимосвязанных подструктур этой системы выделены две подсистемы и соответствующие виды деятельности: внутренняя подсистема, определяемая автором как эзотерическая, включающая самопознавательную, самовоспитательную, самоуправленческую и самооздоровительную деятельность студентов, и внешняя, экзотерическая подсистема. Последняя объединяет учебно-познавательную, исследовательскую, учебно-практическую, социокультурную деятельность. Все виды деятельности взаимосвязаны. Организованные на системной основе, они обладают чрезвычайно высоким воспитательным и развивающим потенциалом. Организация самостоятельной деятельности студентов в соответствии с установками, которые развиваются в рецензируемой монографии, без сомнения, будет способствовать освоению и интеграции в деятельности каждого студента различных видов

практик и типов опыта, обеспечивающих личностное и профессиональное становление и развитие.

Ученый убедительно доказывает разную функциональную нагрузку каждого вида деятельности в образовательном процессе и в порождении процессов профессиональной самореализации. Так, по мнению автора, в системе самостоятельной деятельности студентов исходным видом является учебно-познавательная деятельность, основным – учебно-практическая, а интегративным – самопознавательная деятельность. Вместе с тем, в тексте монографии последовательно развивается идея о необходимости реализации самостоятельной деятельности как целостной системы разных видов деятельности, освоение которых студентами за годы обучения в вузе становится прочным фундаментом продуктивной социализации и профессионализации.

Каждый вид деятельности, выделенный автором, глубоко анализируется, что позволяет четко понять ее сущность, причины и механизмы формирования и условия развития. Все вопросы рассматриваются в контексте идей подготовки студентов к продуктивной самореализации в профессии.

Следует отметить особый вклад исследования В. В. Байлука в разработку вопросов, имеющих сегодня для молодых поколений особое значение, но не получивших должного представления в литературе, – это вопросы самовоспитания, самоуправления, здоровьесбережения, которые рассмотрены так, что могут быть «прямым руководством к действию» не только для преподавателя, но и каждого студента.

Сказанное позволяет считать, что познавательно-исследовательский потенциал авторского подхода выступает значимым источником развития педагогической теории профессионального образования, дает основания для уточнения/коррекции предмета исследования профессиональной педагогики в двух направлениях: 1) существенное расширение масштабов образовательного пространства вуза как условие достижения новых образовательных результатов, определяемых ФГОС ВО; 2) представление учебной деятельности студентов на системной основе – как системы взаимосвязанных соподчиненных видов деятельности, интегративную основу которых составляет самопознавательная деятельность. На наш взгляд, это направление имеет перспективное будущее для всех уровней образования.

Представляется, что разработанная автором методология изучения сущности самостоятельной деятельности обладает высоким объяснительным и исследователь-

ским потенциалом. Опираясь на эту методологию, специалисты разных профилей, в частности, педагоги, психологи, методисты, получают возможность определить специфику организации, содержания, форм, технологий осуществления самостоятельной работы студентов в процессе изучения конкретной учебной дисциплины.

Чрезвычайно интересные и полезные практико-ориентированные предложения автора по организации различных видов самостоятельной деятельности, имеющие технико-технологический характер, обладают качеством универсальности: они не только реализуемы в высшей школе, но и легко могут быть адаптированы ко всем образовательным ступеням системы отечественного образования, прежде всего основного общего образования.

Текст монографии логически выстроен, хорошо структурирован, четко представлено содержание основных понятий исследуемой проблемы, показано их соотношение. Несмотря на глобальность, чрезвычайную сложность исследуемой проблемы и философский уровень ее исследования, текст написан доступным, понятным языком, сопровождается поясняющими примерами. Безусловным «украшением» и достоинством оформления текста выступают

«золотые россыпи мудрых мыслей» замечательных людей, которые концентрируют опыт многих поколений по рассматриваемой в монографии проблематике. Эти обстоятельства существенно расширяют круг «потребителей» монографии – от научного работника до учителя-практика, разных категорий обучающихся.

Нет сомнений в том, что издание монографии положит начало большой, научно обоснованной, концептуально выстроенной и потому согласованной работе педагогов вузов по качественному совершенствованию УМК различных дисциплин не только в плане организации самостоятельной работы студентов, но и в организации образовательного процесса в целом.

Изложенное выше позволяет заключить, что монография В. В. Байлука «Формирование готовности будущих специалистов к профессиональной самореализации в вузе» представляет собой оригинальное, целостное, законченное исследование одной из наиболее сложных и актуальных проблем педагогики, обладает высокой научной новизной и практической значимостью, соответствует требованиям, предъявляемым ФГОС ВО к научно-методическому обеспечению образовательного процесса в вузе и рекомендуется к изданию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Байлук В. В. Формирование готовности будущих специалистов в вузе к профессиональной самореализации : монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2016.

#### REFERENCES

1. Bayluk V. V. Formirovanie gotovnosti budushchikh spetsialistov v vuze k professional'noy samorealizatsii : monografiya / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2016.

## Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** (≈ **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**  
полное и точное **место работы; подразделение организации;**  
**контактная информация** (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (150—200 слов, или 1500—2000 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы (15—20 источников) приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24, с. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5—2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ journals.uspu.ru



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: pedobraz@uspu.ru

**АДРЕС РЕДАКЦИИ**

620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ  
2016. № 6

Редактор: кандидат филологических наук А. А. Баранова  
Компьютерная верстка А. А. Барановой

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.  
Подписано в печать 27.06.16. Формат 60×84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 24,43. Усл. п. л. 30,1. Тираж 500 экз. Заказ № 4714

Тираж отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
E-mail: pedobraz@uspu.ru