

**ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени А. С. ПУШКИНА**

# **ВЕСТНИК**

**Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина**

*Научный журнал*

**№ 3**

**Том 3. Педагогика**

**Санкт-Петербург**

**2012**

**Вестник**  
**Ленинградского государственного университета**  
**имени А. С. Пушкина**

*Научный журнал*

№ 3. 2012  
Том 3. Педагогика  
Основан в 2006 году

---

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

*Редакционная коллегия:*

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);  
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, доцент (зам. гл. редактора);  
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);  
Л. Л. Букин, кандидат экономических наук, доцент;  
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;  
Г. П. Чепуренко, доктор педагогических наук, профессор

*Редакционный совет:*

Т. А. Бороненко, доктор педагогических наук, профессор;  
О. А. Денисова, доктор педагогических наук, доцент;  
Г. М. Ильина, кандидат педагогических наук, доцент;  
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, доцент (отв. за выпуск);  
Н. А. Лобанов, кандидат экономических наук, профессор;  
Е. Т. Логинова, доктор педагогических наук, доцент;  
В. Н. Максимова, доктор педагогических наук, профессор;  
М. И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор

**Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов,  
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты  
диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук,  
определенный Высшей аттестационной комиссией  
Министерства образования и науки Российской Федерации**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**  
Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:  
196605, Россия, Санкт-Петербург,  
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10  
тел. / факс: (812) 476-90-34  
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный  
университет (ЛГУ),  
имени А. С. Пушкина, 2012

## Содержание

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

*С.И. Черноморченко, С.Л. Смыслова*

Тобольская Мариинская женская школа (1854–1913)  
как центр элитного женского образования в Сибири ..... 7

*О. А. Харина*

Организационные аспекты решения проблемы подготовки  
учителей единой трудовой школы РСФСР первой ступени  
в Вятской губернии (1917–1935 гг.)..... 14

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Т.С. Комиссарова, А.В. Скворцов*

Актуальность проблематизации современного  
учебного материала при подготовке бакалавров  
педагогического образования (география, биология) ..... 25

*В. С. Бялт*

Психолого-педагогический аспект понятия «дисциплинарная  
ответственность» в профессиональном становлении будущего  
специалиста органов внутренних дел ..... 34

*С. Л. Волкова, Л. П. Маркушевская, М. В. Процуро*

Возможности развития познавательного интереса к иностранному  
языку студентов национального исследовательского университета.. 41

### АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*А. А. Лощилова*

Методические основы формирования экологической  
ответственности у учащихся при изучении курса  
«География России» (8 класс) ..... 50

### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ

*Г. В. Строева*

Гуманность среды исправительного учреждения  
как важное условие гуманитарно-образовательной системы  
самоисправления осужденных..... 58

*Л.Б. Филатова*

Субъективная готовность преподавателя высшей школы  
к решению современных педагогических задач ..... 68

### СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

*О. В. Елецкая*

Состояние познавательных процессов у учащихся  
с дизорфографией ..... 76

<i>Е. М. Старобина, Е. О. Гордиевская, Г. Б. Рачина</i> Технология оценки профессионально важных качеств с использованием профессиональных проб с учетом ограниченных возможностей здоровья .....	86
--	----

## **ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

<i>Т.К. Говорушина</i> Системно-оптимизационный подход к проектированию стратегического инновационного управления дополнительным образованием в сверхкрупном городе.....	94
<b>Сведения об авторах .....</b>	<b>101</b>

## CONTENTS

### PEDAGOGICS HISTORY

**S.I. Chernomorchenko, S.L. Smyslova**

Tobolsk Mariinskaya school for girls as a center of elite female education in Siberia (1854–1913).....7

**O.A. Kharina**

Organizational aspects of solving the problem of the RSFSR unified labor first step school teachers' preparation in Vyatka province (1917–1935)..... 14

### PROFESSIONAL EDUCATION

**T.S. Komissarova, A.V. Skvorcov**

Relevance of a problematization of a modern training material by preparation of bachelors of pedagogical education (geography, biology) .....24

**V.S. Byalt**

Psychological and pedagogical aspect of the concept "disciplinary responsibility" of professional formation of future specialist of law-enforcement bodies .....33

**S. L. Volkova, L. P. Markushevskaja, M. V. Procuto**

Possibilities of development of informative interest to a foreign language of students of national research university .....40

### TOPICAL ISSUES OF SECONDARY EDUCATION

**A.A. Loshhilova**

Methodical bases of formation of ecological responsibility at pupils when studying the course "geography of Russia" (the 8th class) .....49

### EDUCATION AND SELF-EDUCATION QUESTIONS

**G.V. Stroeva**

Humanity of the environment of correctional facility as a important condition humanitarian and educational system of convicts' self-correction .....57

**L.B. Filatova**

Subjective readiness of the teacher of the higher school for the solution of modern pedagogical tasks .....67

## **SPECIAL PEDAGOGICS**

***O.B. Eletsksya***

Condition of informative processes at  
pupils with a dizorfografiya.....75

***E. Starobina, E. Gordievskaya, G. Rachina***

Technology of evaluation of professionally  
important qualities with the use of professional  
tests considering the limitations of health .....85

***T.K. Govorushina***

System-optimization approach to designing  
innovative strategic management of  
supplementary education in extra-large city.....93

**AUTHORS** .....100

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.015.3

*С.И. Черноморченко, С.Л. Смыслова*

## **Тобольская Мариинская женская школа (1854–1913) как центр элитного женского образования в Сибири\***

Актуальность работы объяснена важностью изучения лучших традиций прошлого для того, чтобы организовать успешную деятельность учебного заведения в настоящем. На основе уникального, никем не изученного архивного материала рассматривается история становления Тобольской Мариинской женской школы – одного из первых и лучших женских учебных заведений в провинциальном регионе дореволюционной России, ставшего центром духовной культуры Тобольской губернии.

The research relevance can be explained by the necessity to study the best traditions of the past in order to facilitate the educational establishment successful functioning at present. The history of Mariinskaya School for Girls establishment in Tobolsk is studied on the basis of unique archive material that has never been used before. The School was one of the first and best female educational institutions in the provincial region of pre-revolutionary Russia that later became the center of spiritual culture of Tobolsk province.

*Ключевые слова:* история образования в Западной Сибири, элитное образование, женское образование, Мариинская женская школа, центр духовной культуры.

*Key words:* the history of Education in Western Siberia, elite education, female education, Mariinskaya School for Girls, the center of spiritual culture.

В последнее время гуманитарные науки ориентированы на исследование взаимодействия и взаимовлияния человека и общества, людей между собой. Но это взаимодействие изменчиво, преходяще. Поэтому так важно обращаться к историческим источникам как к средству не просто познания фактов, а расширения возможностей преодоления рамок пространства и времени во взаимодействии с людьми, с культурой других эпох. Архивные документы, отражая реальность своего времени, позволяют получить разнообразные сведения об организации учебного и воспитательного процессов, о быте учеников и учителей, о духовной

---

© Черноморченко С.И. , Смыслова С.Л., 2012

\* Работа выполнена при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы, ГК 14.740.11.1377

жизни школ и их месте в культурной жизни в образовательной системе того или иного времени.

Документы Тобольской Мариинской женской школы собраны в фонде 165 Государственного архива в городе Тобольске (ГБУТО ГА). 418 дел охватывают период с 1862 по 1919 гг. Наиболее информативными являются «Материалы об истории Тобольской Мариинской женской школы. Историческая записка 1854–1877 гг.» [4], «Дневник Тобольской Мариинской женской школы» [2] и протоколы заседаний педагогической конференции и попечительного совета.

В культурном отношении город Тобольск в XIX в. занимал позиции одного из ведущих культурных и духовных центров Западной Сибири, сформировавшегося раньше, чем в других сибирских городах. В то время как в Томске еще в 1852 г. продолжали обращать внимание на «несочувствие к образованию и неподвижность городского населения», в Тобольске уже «подобное не имело места» [3, с. 67]. Так, в 1743 г. на базе архиерейской школы была открыта Тобольская духовная семинария, а в 1810 г. из главного народного училища образована Тобольская мужская гимназия, известная именами декабриста Г. С. Батенькова, поэта и педагога П. П. Ершова, учёного и общественного деятеля Д. И. Менделеева.

Однако женское образование в Тобольской губернии до середины XIX в. не имело должного развития. «До 1851 года ни в Тобольске, ни в других городах Западной Сибири не было женского учебного заведения, и ни из чего не видно, чтобы в административной сфере или в среде местного общества возникала мысль о необходимости учредить такое заведение» [4, л. 19]. Первым обратил внимание на такой важный недостаток ревизовавший Западную Сибирь член Государственного совета Н. Н. Анненков. Обратившись к тобольскому губернатору К. Ф. Энгельке (губернатор с 4 апреля 1845 г. По 4 марта 1852 г.), он поручил «составить проект заведения и заботиться об изыскании средств к его содержанию» [Там же].

Проект Положения о Тобольской Мариинской женской школе был составлен к 9 июня 1851 г. (этот первоначальный проект отличался от впоследствии принятых). Но собранная для открытия школы сумма была недостаточна: по подсчетам Тобольского купеческого общества капитал на содержание школы должен был составлять 7 500 руб. серебром. Под председательством тобольского губернатора Т. Ф. Прокофьева (губернатор с 4 марта 1852 г. По 16 марта 1854 г.) был учрежден Комитет об устройстве в Тобольске женской школы. По архивным данным в члены этого комитета избрали супругу бывшего председателя Тобольской казенной палаты М. В. Львову, директора училищ П. М. Чигиренцова, депутата от купечества Н. С. Пиленкова и депутата от мещан К. Н. Николаева. Известно также, что в состав комитета по учреждению первого в Тобольске общедоступного женского учебного заведения во-



шёл декабрист А. М. Муравьёв. Сбор средств продолжался «иным путем и в иной среде». Так, А. В. Энгельке устраивала любительские спектакли и к концу июня 1851 г. собрала на покупку дома для женской школы 1 888 р. и 45 к. серебром. В октябре директор училищ П. М. Чигиренцов устроил в Омске два любительских спектакля и приобрел 520 р. Денежный вклад внесли декабристы А. М. Муравьёв, П. Н. Свистунов, М. А. Фонвизин.

В 1851 г. в связи с отсутствием необходимых средств Главный совет женских учебных заведений признал возможным открыть лишь первое отделение школы для дочерей лиц низшего сословия, тем более что «весь капитал на содержание и учреждение школы пожертвован купеческим и мещанским сословиями» [4, л. 24]. Вместе с тем Главный совет согласился с мнением генерал-адъютанта Н. Н. Анненкова, что «если предполагается учредить в Тобольске школу для девиц низших сословий, то тем полезнее было бы иметь там учебное заведение для девиц среднего состояния». Главный совет предложил генерал-губернатору Западной Сибири изыскать «особые способы на содержание второго отделения школы из каких-либо местных источников» [Там же].

Открытие школы требовало большой подготовки, но в связи с «большой необходимостью обучения девиц грамоте» 30 августа 1852 г. было открыто Тобольское девичье училище. Число учениц в училище «в короткое время дошло до 100, а потом ежегодно бывало более 120». «В этих новых рассадниках образования обучались девицы всех сословий безраздельно, что было допущено <...> в видах распространения народного образования во всех слоях местного общества и на основании Устава приходских училищ Ведомства Народного Просвещения» [6, л. 30].

Когда удалось собрать 21 000 р., дело об учреждении школы вновь было внесено в Главный совет женских учебных заведений, 30 марта 1854 г. признавший возможным учредить в Тобольске школу для девиц, которая «получает наименование Мариинской и состоит под ближайшим покровительством Государыни Цесаревны». 22 июля 1854 г. была открыта Мариинская школа. В ней было организовано два отделения: в первом отделении приходящих учениц 120, а во втором – 50. Было разрешено иметь в школе на полном содержании 10 девиц – круглых сирот из семей чиновников, купцов и духовных. В каждом отделении было два класса: низший и высший, с трехлетним курсом обучения в каждом. На первое отделение принимались девицы с 10 до 12 лет, в исключительных случаях – с 8 до 9 лет. На второе отделение в низший класс – с 10 до 12 лет, в высший – до 13 лет, чтобы по окончании учебного курса выпускницы были не моложе 16 лет. 30 августа 1855 г. второе отделение Мариинской женской школы отнесено ко 2 разряду, а первое – к 3 разряду. При этом руководствовались правилами из Устава женских учебных заведений ведомства императрицы Марии (приготовление в первом

отделении школы дочерей купцов, чиновников и духовных для поступления во второе отделение). По данным энциклопедии Брокгауза и Ефрона в конце XIX в. Тобольская Мариинская школа наряду с училищем св. Елены (в СПб.), Кубанским Мариинским женским училищем с пансионом в Екатеринодаре пользовалась правами институтов ведомства учреждений императрицы Марии [8, с. 244].

В перечне изучаемых дисциплин указаны: в первом отделении – чтение, чистописание, Закон Божий, начала арифметики, рукоделие, ремесло; во втором отделении – Закон Божий, русский язык, история, география России, арифметика, чистописание, рукоделие, домашнее хозяйство. Впоследствии были введены французский язык, всеобщая история и география, рисование и танцевание.

Для управления школой был учрежден под председательством губернатора Совет из попечительницы, директора училищ Тобольской губернии, доверенного лица от чиновников и депутата от купечества. Попечительница, избираемая из почетных в городе дам, «имела под особным наблюдением нравственное и физическое воспитание детей». В зависимости от попечительницы состояли надзирательница и ее помощницы. Директор училищ заведовал учебной частью, а доверенное лицо от чиновников – хозяйственной частью. Совет был подчинен генерал-губернатору Западной Сибири, который мог обращаться в Главный совет женских учебных заведений по делам, превышающим власть местного управления.

Школа содержалась на проценты с принадлежащего ей капитала 820 р., плюс оплата, взимаемая с учениц второго отделения по 12 р. в год с каждой, составляющая 600 р., а также 881 р. из процентов с общего запасного капитала женских учебных заведений; всего выделялось 2 301 р.

После двух лет успешной работы Совет Тобольской Мариинской женской школы, руководствуясь Высочайшим повелением об устройстве в губернских городах женских гимназий и Уставом женских учебных заведений, 12 апреля 1857 г. представил свои предложения в Главный совет. Эти предложения касались приближения курса обучения второго отделения к гимназическому, а первого отделения – к курсу уездных училищ. Предлагалось также, чтобы плата за право обучения на втором отделении была уменьшена до 5 р. в год, так как «прежняя оплата по 12 рублей была отяготительна для многих жителей Тобольска» [6, л. 9]. Совет предлагал принимать в заведение пансионеров из иногородних девиц «за самую умеренную плату по 75 рублей в год». Эти предложения были утверждены 5 ноября 1859 г. генерал-губернатором Западной Сибири А. Гасфордом.

В 1858 г. было решено открыть приют при Тобольской Мариинской женской школе за счет благотворительных пожертвований. В этот приют предполагалось принимать сирот для обучения в первом отделении

школы. Тобольский детский приют был открыт 1 июля 1858 г. Сначала он помещался во флигеле, выстроенном для первого отделения; затем занимал дом, арендованный у купца Брагина. В связи с тем, что покупка этого дома под приют не состоялась, был надстроен деревянный этаж на каменном одноэтажном флигеле школы. В 1863 г. приют отделился от Мариинской школы, был помещен в отдельном доме, а впоследствии переименован Александровский детский приют.

7 февраля 1860 г. во втором отделении были открыты три класса с двухгодичными курсами (высшим, средним и низшим). Вместе с разделением второго отделения на три класса местный Совет постановил производить общие выпуски девиц из школы по окончании курса в декабре, а приемы в январе. 11 апреля 1870 г. сроки экзаменов и выпуск были перенесены с декабря на июнь.

Большое значение в Мариинской женской школе придавали музыкальному образованию как важной части художественно-эстетического образования, что было характерно для женского образования в дореволюционной России. В середине XIX – начале XX в. музыкальное образование в женских учебных заведениях получило значительное развитие: увеличилось число воспитанниц, обучающихся музыке, расширилась база учебного процесса. В некоторых учебных заведениях были найдены интересные решения методических и организационных проблем обучения музыке. В женских гимназиях и училищах музыкальное образование осуществлялось на основе идей и установок, изложенных в «Наставлении для образования воспитанниц женских учебных заведений», а также в циркулярных предписаниях, инструкциях и методических материалах Мариинского ведомства [7, с. 68–69]. Сведения о наличии единой, утвержденной министерством программы отсутствуют. Давались лишь рекомендации попечителям учебных округов уделять внимание музыкальному образованию, чаще всего преподаватели музыки сами разрабатывали программу. Такая программа обычно включала «разучивание общеупотребительных молитв и школьных песен, сообщение элементарных сведений из нотной грамоты» [Там же].

Поскольку музыка или пение отсутствовали в перечне изучаемых дисциплин, основной формой работы была организация хора. В Тобольской Мариинской женской школе существовал общий ученический хор, без выступлений которого не обходилось ни одно знаменательное событие: хор пел на выпускных вечерах, на официальных встречах высокопоставленных гостей, на литературно-художественных праздниках. Особое внимание к хору было связано и с необходимостью его участия в богослужениях [5, с. 638]. В репертуаре хора были не столько песнопения церковных служб, сколько народные песни, произведения русских и зарубежных композиторов, в том числе и оперные. Нередко хор Мариинской школы объединялся с хором мужской гимназии для выступления на общих вечерах и городских мероприятиях. Объединенный хор исполнял

музыку, написанную для смешанного состава голосов, например, финал оперы «Жизнь за царя» М. Глинки, хор поселян из оперы «Князь Игорь» А. Бородина [2, с. 10, 17, 24, 36, 44].

В учебном заведении осуществлялось индивидуальное обучение детей игре на музыкальных инструментах: фортепиано, гитаре. Уроки для желающих проводились на платной основе, так как отсутствовали специальные помещения и было недостаточным количество инструментов. Как отмечает В. И. Адищев в работе «Музыка в женских институтах России конца XIX – начала XX века», число учениц, занимавшихся «инструментальной музыкой», в большинстве средних учебных заведений России составляло 15–20 % от общего количества воспитанниц [1, с. 95]. Ученицы Тобольской Мариинской женской школы обучались игре на музыкальных инструментах не только в стенах учебных заведений, но и на дому. Содержание обучения было традиционным: играли гаммы, этюды, пьесы, ансамбли.

Обучение хоровому пению и музыке в Мариинской женской школе формировало навыки пения и игры на музыкальных инструментах, развивало художественный вкус, расширяло музыкальный кругозор учениц.

Учебный процесс регулярно корректировался попечительницами (обычно это были жены губернаторов): они тщательно изучали учебную документацию, ежемесячно посещали уроки, интересовались бытом учеников. Обязательным было присутствие попечительниц на всех вечерах, проводимых в школе. Попечительницы интересовались также жизнью учителей, условиями их работы. Труд учителей и служащих школы замечался и высоко оценивался городскими и губернскими властями.

Тобольская Мариинская женская школа играла большую роль в общественной, духовной жизни города. Торжественные вечера в школе проводились с участием жителей города. Так, 2 июля 1904 г. на юбилейном вечере в честь 50-летия школы присутствовало 300 почетных гостей из числа заслуженных людей города. Сохранившиеся архивные материалы подтверждают, что Тобольская Мариинская школа не жила изолированно. На праздничные вечера обычно приглашались учащиеся мужской гимназии и воспитанницы Епархиального женского училища.

Деятельностью Тобольской Мариинской школы и развитием образования в Тобольской губернии в целом интересовались не только губернские власти и местное общество, но и Главный совет учреждений императрицы Марии, собственная Его Величества канцелярия и представители царской семьи. Так, после пожара 3 сентября 1867 г., когда от здания второго отделения школы остались только обгорелые полуразрушенные стены, со все милостивейшего соизволения государыни императрицы 4-е отделение Собственной Его Величества канцелярии ассигновало 3 тыс. р., 14 ноября 1870 г. было направлено на ремонт зданий 12 тыс. р., 11 декабря 1871 г. – 7 тыс. р. В 1875 г. последовало Все милостивейшее соизволение императора и императрицы на повышение жалования учителям, надзирательнице, ее помощнице, классным дамам,

инспектору классов. В связи с этим прекратилось «прерывание преподавания из-за отсутствия безмездных учителей» [4, л. 16]. 24 июля 1868 г. Тобольская Мариинская женская школа была «осчастливлена посещением» его императорского высочества государя великого князя Владимира Александровича. В память об этом посещении при Тобольской Мариинской женской школе была учреждена стипендия имени великого князя Владимира Александровича. 1 июня 1873 г. Тобольскую Мариинскую женскую школу посетил его императорское высочество великий князь Александр Александрович.

Тобольская Мариинская женская школа вполне удовлетворяла учебно-воспитательным задачам того времени. Как свидетельствуют архивные источники, «по окончании полного курса наук из нее выходят девицы настолько образованные, что могут быть добрыми, умными матерями, а также разумными учительницами, которых значительнейшее число с успехом обучает во многих женских прогимназиях и сельских училищах Тобольской губернии» [Там же].

Роль Тобольской Мариинской женской школы в образовательном процессе в Западной Сибири была значительна, так как она долгое время оставалась единственным светским женским учебным заведением в Тобольской губернии. Другие женские учебные заведения в Тобольске, Туринске, Ялуторовске, Омске, Кургане, Березове существовали при церквях и монастырях. Обучение девиц в школах и училищах этого типа не отвечало потребностям времени в полной мере.

Успехи Тобольской Мариинской женской школы были замечены, и в связи с необходимостью создания женской гимназии в городе Тобольске Мариинская женская школа 1 августа 1913 г. была преобразована в гимназию. Весной 1919 г. Тобольская Мариинская женская гимназия осуществила последний выпуск, после установления советской власти в Тобольске она была закрыта, на ее базе сформирована советская школа №1.

#### **Список литературы**

1. Адищев В. И. Музыка в женских институтах России конца XIX – начала XX века. Теория и практика образования: моногр. – М., 2001.
2. Дневник Тобольской Мариинской женской школы // ГБУТО ГА. Ф. 165. Оп. 1. Ед. хр. 151.
3. Куприянов А. И. Русский город в первой половине XIX века: Общественный быт и культура горожан Западной Сибири. – М., 1995.
4. Материалы об истории Тобольской Мариинской женской школы. Историческая записка 1854–1877 гг. // ГБУТО ГА. Ф. 165. Оп. 1. Ед.хр. 30.
5. Тобольские епархиальные ведомости. – 1907. – № 22.
6. Устав учреждений ведомства императрицы Марии Федоровны // ГБУТО ГА. Ф. 165. Оп. 1. Ед. хр. 30.
7. Циркуляры по Ведомству учреждений императрицы Марии за 1880–1905 гг. – СПб, 1906.
8. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона: в 86 т. Т. 25. – СПб.: Типо-Литография И.А. Ефрона, 1894. – С. 244–245.

**Организационные аспекты  
решения проблемы подготовки учителей  
единой трудовой школы РСФСР первой ступени  
в Вятской губернии (1917–1935 гг.)**

В статье рассматривается решение задачи подготовки педагогических кадров к осуществлению всеобщего начального образования в Вятской губернии в начале XX века. Описаны трудности организации образовательного процесса, возникавшие в условиях переходного периода и реформирования образования, а также влияние региональных особенностей на решение проблемы.

The article covers the solution of the problem of teachers' preparation for realizing the general primary education in Vyatka Province at the beginning of the 20th century. The author describes difficulties of the educational process arising in the situation of transitional period and reforming the system of education as well as influence of regional factors on the solution of the problem.

**Ключевые слова:** система образования, педагогические курсы, педагогический техникум, единая трудовая школа, повышенная школа, учительская семинария, учитель школы первой ступени, земство.

**Key words:** the system of education, pedagogical courses, pedagogical technical school, the first step school teacher, unified labor school, higher school, teacher seminary, district council.

Масштабность и вариативность реформирования системы народного образования, определяемые целями и задачами политики нового Советского государства в начале XX в., закономерно обуславливали необходимость проведения существенных изменений в структуре и содержании образования. Потребовалось установление новых отношений между центральными и региональными органами управления образованием, развертывание инициативы на местах, обновление форм и методов организации учебной деятельности и, безусловно, подготовка учителя нового типа для общеобразовательной школы как неотъемлемая составляющая реформирования образования.

Основополагающая роль в воспитании и образовании подрастающего поколения во все времена отводилась учителю. В постреволюционный период новое правительство выдвигало такие задачи, для решения которых требовалось не только значительное увеличение числа

учителей, но и кардинальное изменение подходов к подготовке педагогических кадров.

Потребность в этом была обусловлена уже имевшимся практическим опытом работы земских школ второй половины XIX в., которые получили название «повышенных» в связи с тем, что с ними связывались большие надежды в области просвещения. Однако таковыми фактически становились лишь те из них, в которых работали педагоги, имевшие специальное образование.

Еще в начале XIX в. К.Н. Лебедев в рамках понятия «местная история» для обозначения генезиса территорий писал: «Дух народа определяет общее направление, а местность придает ему частное русло». Данное утверждение относится также к местной истории образования, изучение которой способствует формированию фактологической базы истории образования как отрасли научного знания и помогает установлению общих историко-педагогических закономерностей.

Исследование проблемы подготовки учителей в Вятской губернии приобретает особую актуальность в связи с богатым историко-культурным прошлым региона, опытом развития профессиональной школы и направлено на то, чтобы проанализировать основные направления, содержание, структуру, ход развития профессионального педагогического образования в конкретном регионе России, выявить специфику внутренних механизмов становления этой системы.

Следует отметить, что по своим показателям в сфере образования наряду с другими регионами Вятская губерния была в числе передовых. Во многом это объяснялось активностью органов местного самоуправления, хорошей подготовленностью учителей и потребностью населения в образовании.

Так, в 1913 г. в России начальных школ насчитывалось 101.917, а учащихся в них – 7.030.257 чел., что составляло лишь около 5 % детей школьного возраста. В Вятской губернии в 1913 г. 39,9 % детей школьного возраста имели возможность посещать учебные заведения. Эти цифры гораздо выше, чем в целом по стране, что во многом обеспечивалось активностью земств в развитии просвещения. Вместе с тем данный показатель свидетельствовал о незначительном охвате детей начальным обучением и, как следствие, – низком уровне грамотности населения губернии. Одна школа обслуживала в среднем территорию в 55 кв. верст.

Причина слабого состояния начального народного образования заключалась, по мнению А.Г. Безносова, в том, что земство, главный деятель по распространению народного образования в России в начале XX в., увлеклось решением задачи по увеличению количества школ, не приняв параллельно с этим меры к подготовке для школ учителей, обладающих достаточным как общим, так и специальным педагогическим образованием, в учительских семинариях, а также посредством преобразования гимназий. Поспешность земства по увеличению числа народных училищ объяснялась тем, что решение проблем образования могло

попасть в руки какого-либо сословия (в Вятской губернии – в руки духовенства), что признавалось земствами России крайне нежелательным.

Преобразование учительских семинарий и гимназий должно было быть направлено на подготовку кадров, способных вести учебно-воспитательный процесс в народных школах, т. е. в школах, которые готовили молодежь к разумной, честной, трудовой деятельности в условиях деревенской жизни [1].

Таким образом, одной из причин низкого уровня грамотности населения Вятской губернии являлся недостаток педагогических кадров.

До 1917 г. педагогическое образование в Вятской губернии представляли семь мужских и 17 женских гимназий (из них соответственно две и две в г. Вятке), одно коммерческое, два епархиальных и одно духовное училище, четыре учительских семинарии и учительский институт. Поэтому задача создания общедоступных учебных заведений, обеспечивающих высокий уровень общей и педагогической подготовки, была актуальной уже в то время.

Советская же педагогика видела в учителе нового типа центральную фигуру учебно-воспитательного процесса в качестве его руководителя, чей авторитет основывается на глубоком знании своего предмета, разносторонней эрудиции, тонком понимании психологических и возрастных особенностей детей, умении сплачивать их в дружный и организованный коллектив. В связи с этим обучение в советской школе требовало неустанного руководства и неустанной творческой работы учителя.

Таким образом, для достижения общих целей реформирования системы образования одной из первоочередных задач, стоящих на повестке дня в деле просвещения в Вятской губернии, была подготовка педагогических кадров, в особенности учителей школ первой ступени. Подготовка кадров учителей-руководителей единой трудовой школы РСФСР должны были обеспечить профессиональные педагогические учебные заведения.

Кроме того, при строительстве новой школы обязательным условием осуществления школьной реформы являлась соответствующая подготовка учительских кадров, способных направить свою работу от старых принципов обучения в сторону общего развития учащихся в целях готовности их к новой жизни, предполагающей также формирование трудовых навыков.

В результате такого положения дел к началу 1918–1919 учебного года в губернии было открыто три учительских семинарии – в Елабуге, Мултани, Малмыже [3]. С 1919 г. Вятский педагогический институт, преобразованный в образовательное учреждение нового типа – Институт народного образования, с целью обеспечения педагогическими кадрами всех отраслей народного образования, также стал вести подготовку учителей единой трудовой школы первой ступени.

Однако выполнить поставленные задачи в переходный период при смене одной власти другой, было непросто. Анализ архивных материа-



лов Вятской губернии, показал, что в решении проблемы подготовки педагогических кадров возникало немало трудностей.

В результате плохой связи центральных органов управления народным образованием с губерниями решения центра доходили до глубинки медленно, что приводило к разногласию по основным вопросам введения основ новой школы на местах. Отношения с подведомственными учреждениями часто ограничивались лаконичными распоряжениями (обычно по телеграфу), иногда даже сложными для понимания, а тем более для реализации на практике. Декреты, которые провинция старалась исполнять как можно точнее, не были адаптированы к региональным условиям.

Согласно п. 2 временного положения об учительских семинариях от 05.10.1918 г. в семинариях устанавливался 5-летний срок обучения, что являлось необходимым в условиях военного времени. Об увеличении срока обучения ходатайствовали и сами учащиеся. Например, такое ходатайство было составлено воспитанниками Советской учительской семинарии. Общее собрание учащихся 3-го класса семинарии от 14.11.1918 г. приняло решение ходатайствовать перед педагогическим советом учебного заведения о продлении третьего года обучения в полном объеме, «так как предыдущий период обучения был сокращен (первые два года учились по 6 месяцев). А для того, чтобы быть учителем школы первой ступени, необходимо знание таких наук, с которыми мы еще не знакомы. При этом мы так слабы, что строить жизнь на новых началах в скором времени мы не в силах».

Таким образом, учительские семинарии не в состоянии были обеспечить своевременность подготовки педагогических кадров.

Принимая это во внимание, Вятский губернский отдел народного образования предложил открыть годовые педагогические курсы для подготовки учителей единой трудовой школы первой ступени в уездах губернии. На устройство двенадцати годовых курсов ГубОНО направил ходатайство в комиссариат по народному просвещению с просьбой открыть кредит на сумму 2.712.672 р. [4].

Однако сложные условия зачастую не давали возможности осуществить работу педагогических курсов так, как она намечалась. Из краткой сводки работы Орловских годовых педагогических курсов по программе первой ступени единой трудовой школы, которые проходили с 24.01.1918 г. по 12.02.1919 г.: «Не удалось получить лекторов по “Родоведению”, “Школоведению” и “Методике трудовых процессов”, а некоторых лекторов пришлось заменить другими. Например, на “Педагогическое рисование и лепку” был приглашен М. А. Демидов, преподаватель Педагогического Института, а вел А. И. Столбов; на “Педагогическую психологию” намечался В. Е. Сеземан, преподаватель Педагогического Института, а вел Г. Ф. Шубин; по практическому курсу “Природоведения” намечался Н. И. Чистяков, преподаватель Педагогического Института, а вел А. В. Теймер. Не удалось так же получить всего необходимого материала для работ по “Физике”, заказанному в мастерскую учебных посо-

бий Вятского Совета Народного хозяйства, что дало большое препятствие для преподавания предмета» [5].

Одной из трудностей в деле народного образования Вятской губернии в начале 1919 г. была проблема «квартирного голода». Несмотря на то что в центральной и местной прессе говорилось о колоссальном увеличении расходов на народное образование как доказательство того, что советская власть придает делу просвещения весьма большое значение, некоторые факты доказывали обратное. В городах Вятке, Советске, Котельниче и др. учебные заведения закрывались самым бесцеремонным образом, а здания занимали различные учреждения. Ответственным работникам и заведующим курсами часто приходилось искать место для их проведения. Нередки были случаи, когда с трудом найденное помещение отдавалось для решения более существенных вопросов того времени и всю работу по поиску приходилось начинать сначала. Многие курсы разного рода не могли развернуться только потому, что не было подходящих помещений. Все бесчинствования оправдывались близостью фронта и нуждами Красной армии. Иногда здания отчуждались и не для военных нужд [11]. Когда же учебные заведения передавались другим учреждениям, мастерские, лаборатории, библиотеки «гибли», расхищались и уничтожались, оборудование приходило в негодность. В результате, учебные заведения, налаженные упорным трудом, не подлежали восстановлению. Такое положение дел порождало неуверенность в работе, так как не позволяло создать необходимых условий для осуществления учебного процесса [2].

Спустя год после начала школьной реформы, в 1919 г. положительные результаты реформирования общеобразовательной школы были слабо ощутимы. По новому Положению о единой трудовой школе РСФСР от нее требовалось очень многое, но удовлетворить этим требованиям она не могла.

В Вятской губернии, как и в целом по стране, многие школы закрывались только потому, что не хватало учителей. На 01.09.1919 г. в школах первой ступени по уездам губернии было свободно следующее количество мест: Глазовский – 350, Вятский – 300, Нолинский – 200, Котельнический – 250, Орловский – 100, Сарапульский – 100, Советский – 80, Слободской – 140, Уржумский – 140, Малмыжский – 100, Яранский – 100. Итого: 1860 мест. Если к этому числу прибавить недостаток учителей Ижевского и Боткинского уездов, то общее количество недостающих учителей составляло около 2000 человек.

В связи со сложившейся ситуацией Губернский отдел народного образования вынужден был издать обязательное Постановление «Об извлечении учителей из канцелярий», которое было опубликовано в газете «Деревенский коммунист» от 07.11.1919 г. № 227/445. В результате ряды учителей пополнились, примерно, на 200–300 человек.

Проблема подготовки работников народного просвещения, в том числе и учителей школ первой ступени, интенсивно решалась также в

летний период, о чем говорится в Постановлении Отдела народного образования губернии от 11.06.1919 г. № 43 [10]:

«- летний вака́т работникам по народному просвещению в 1919 г. отменяется (Примечание к ст. 14 «Положения о Единой Трудовой Школе РСФСР);

- взамен вака́та устанавливаются отпуска продолжительностью не более 2 недель;

- летнее время (за вычетом 2-недельного отпуска) должно быть использовано работниками по просвещению преимущественно по их специальностям на продолжение образования на курсах, съездах, самообразовательных кружках. Летний сезон длится до 15 августа;

- уездным, заводским и городским Отделам Народного Образования предоставляется право привлекать работников по просвещению на культурно-просветительную работу и не по их специальности;

- предлагается всем работникам вести дневники, сводки которых сообщать в уездные, заводские и городские отделы народного образования к 5 сентября 1919 г.».

Ответственность за выполнение данного постановления возлагалась на уездные, заводские, городские, волостные отделы народного образования, а также школьные и библиотечные советы.

Предпринимались также меры и по привлечению учителей из других губерний (Петербургской, Московской, Костромской, Вологодской, Ярославской и др.).

Проблема дефицита учителей решалась отчасти за счет студентов и курсисток, которые «двинулись» в начальные школы в виду трудной по экономическим условиям жизни в городе. В результате чего работавшему учительству была составлена серьезная конкуренция.

Тем не менее, свободных учительских мест по уездам губернии на 20.11.1919 г. оставалось много: Глазовский – 258, Вятский – 120, Ижевский – 50, Нолинский – 190, Котельничский – 261, Орловский – 60, Сарапульский – 100, Советский – 11, Слободской – 100, Уржумский – 146 (из них 43 учителя требовались для мусульманских школ), Малмыжский – 178, Яранский – 100 [9].

По статистическим данным к концу 1919 г. в Вятской губернии насчитывалось 2.885 школ первой ступени, с контингентом учащихся 211.716 чел, количеством учителей 6.690 чел. [13]. Всего на тот момент по школам губернии не хватало 1.574 учителя. Недостатка в учителях школ первой ступени почти не было лишь в г. Вятке. Таким образом, принятые меры задачу обеспечения образовательного процесса педагогическими кадрами до конца не решили.

Причины, в результате которых сложилась такая ситуация, были следующие:

- мобилизация (часть учителей была мобилизована в ряды Красной армии, значительная часть была задействована политотделами различных красноармейских частей для культурно-просветительной работы);

- переход в оппозицию советской власти (в некоторых местностях до половины учителей присоединились к белогвардейцам);
- быстрый рост новых школ или открытие новых классов;
- вместо 3-годичной начальной школы была организована школа первой ступени с 5-летним сроком обучения;
- недостаточное количество учебных заведений, занимающихся подготовкой педагогических кадров.

Сложное положение обеспеченности учебного процесса Единой трудовой школы РСФСР педагогическими кадрами еще более усугублялось проводимыми в стране их перевыборами. Из отчета особой комиссии для ознакомления с делом народного образования в Глазовском уезде Вятской губернии за 1919 г.: «Нехватка школьных учителей стала еще острее после перевыборов учащихся, в результате которых 222 человека переведены в другие школы, 107 человек уволены, из которых 57 были отстранены от работы по причине недостаточного образовательного ценза. Итого 329 человек учащихся сдвинуто с места». Многие считали несправедливой постигшую их судьбу, поскольку остались без хлеба, без работы притом, что у большинства из них были семьи, дети [7].

Такая постановка дела перевыборов учащихся и избранию новых, грозила крахом реформируемой школы на первых же шагах ее обновления теми неопытными, только что начинающими свою педагогическую деятельность лицами, которые волею судьбы очутились во главе новой трудовой школы. Им не под силу было справиться с предстоящей реформой. Для этого следовало пересмотреть в соответствии с инструкцией государственной Комиссии народного просвещения и указаний губернского Совета народного образования проведенные перевыборы и восстановить во имя интереса школы тех, кто был удален из нее без достаточных оснований. При этом также важно было учесть характеристики общественной деятельности данных лиц как со стороны учащихся и их родителей, так и педагогических коллегий [8].

Из заключения специальной комиссии по результатам перевыборов учащихся следует:

1) в интересах учебного дела необходимо установление определенных рамок для переизбрания учащихся. Необходимо общее положение, устанавливающее единообразие в проведении перевыборов для всей губернии. Решение по вопросу перевыборов должен принимать губернский Совет народного образования;

2) для учителей, не имеющих необходимого образовательного ценза, но получивших положительный отзыв о работе, необходимо создать подходящие условия для повышения уровня образования;

3) принять все меры для общего подъема развития всех учащихся уезда устройством педагогических курсов, районных совещаний и районных учительских библиотек [12].

Для выправления сложившейся ситуации первым Губернским съездом учителей-коммунистов, состоявшемся 21–22.12.1919 г., был принят

ряд решений по профессиональной подготовке педагогических кадров в губернии:

«- спешно озаботиться подготовкой нового кадра учительства через устройство Отделами просвещения специальных курсов;

- поднять политический и педагогический уровень оставшейся после перевыборов части учительства при помощи периодических учительских курсов, а также созданием на местах ячеек учителей-коммунистов, которые постоянно бы будировали политическую мысль учительства;

- открыть новые учительские семинарии, доведя их общее число по одной на каждый уезд» [6].

Таким образом, результаты проведенной кампании «чистки», с одной стороны, лишили общеобразовательную школу части кадров, имевших педагогический опыт работы, ухудшили социальное положение некоторых работавших учителей, в то же время вызвали усиление профессиональной педагогической подготовки (организация учительских съездов, конференций, всевозможных педагогических курсов) и расширение сети педагогических учебных заведений.

Постепенно в Вятской губернии на базе учительских семинарий, преобразованных впоследствии в постоянные педагогические курсы, создается сеть педагогических техникумов, по подготовке учителей школ первой ступени: в 1920 г. открыт Яранский педтехникум, в 1921 г. – Советский (один из старейших педтехникумов страны с 1903 г.), Уржумский и Сарапульский в 1922 г. – Малмыжский (нацмен), в 1927 г. – Нолинский, в 1930 г. – Слободской и Шабалинский, в 1931 г. – Санчурский, Халтуринский, Бело-Холуницкий, Воткинский, Котельнический, Омутнинский.

Наибольшее количество контингента обучающихся в педагогических техникумах прогнозировалось от 797 человек в 1928–1929 учебном году, до 1420 человек в 1932–1933 учебном году. Но даже с намеченной перспективой планомерного развития сети специальных учебных заведений задача обеспечения школ квалифицированными педагогическими кадрами в полном объеме не решалась. По прогнозам 1925 г., к концу первой пятилетки (1932–1933 уч. год) дефицит учителей первой ступени составлял 656 человек. В связи с этим, система подготовки учителей для школ первой ступени посредством педагогических курсов продолжала существовать параллельно с развитием сети педагогических техникумов [14].

Целевой установкой 1925–1926 учебного года ставилось закрепление всех достигнутых результатов, особенно в учебном отношении и отражение во всей работе вновь выдвинутых задач, стоящих перед всей советской общественностью, в частности:

- переустройство сельского хозяйства на принципах коллективизации;

- необходимость подготовки квалифицированных специалистов не только в педагогическом отношении, что касается учителей, но и в общественно-политическом развитии, проводящих классовую политику пролетариата.

В связи с этим педагогические техникумы и курсы в своей работе не могли обойти «молчанием» вопросы коллективизации сельского хозяйства. Данная проблема раскрывалась при изучении таких дисциплин как «Обществоведение» и «Энциклопедия сельского хозяйства», а также при прохождении учащимися сельскохозяйственной практики, проведении общественной и кружковой работы.

По выполнению призыва партии – «Борьба за повышенное качество выпускаемого специалиста», приходится констатировать наличие следующих неблагоприятных условий для его практического осуществления:

- слабая подготовка поступающих, что свидетельствовало о неурегулированности во взаимоотношениях школ 2-й ступени и техникумов в вопросе предварительной подготовки учащихся;

- недостаточное обеспечение образовательного процесса учебным оборудованием;

- наличие целого ряда препятствий по проведению практики вообще и производственной (сельскохозяйственной) в частности;

- плохое материальное обеспечение учащихся.

В связи с этим техникумам предлагалось сделать определенные выводы о подготовке поступающих и сообщить их школам и ГубОНО. Кроме этого, вводилось требование считать итоговые выпускные экзамены в школе как определение пригодности поступающих для учебы в техникуме.

Что касается материального и социального обеспечения, то согласно проекту пятилетнего плана среднего профтехнического образования значительную часть средств предполагалось израсходовать на новое строительство, стипендии и учебное оборудование, которое было обозначено в плане как «Капитальные вложения». Планом предусматривалось «возведение новых построек и проведение крупных ремонтов учебных заведений». Стипендии начислялись из предположения обеспечения семидесяти пяти процентов от общего числа учащихся с доведением суммы ежемесячной выплаты к конечному году плана до 240 р. Статья «Прочие расходы» включала расходы на научные командировки преподавательского персонала, экскурсии учащихся, помощь учащимся педтехникумов, отправляющимся на практику [15].

И несмотря на то что указанные препятствия из года в год теряли свою остроту, еще были необходимы значительные усилия для их окончательного устранения.

При дальнейшем развитии сети профессиональных учебных заведений количество выпускаемых педагогических кадров для школ первой ступени в Вятской губернии было достаточным для покрытия потребностей начальной школы с 1936 г., в связи с чем постоянные педагогические курсы были упразднены.

Из всего сказанного следует, что проблема подготовки учителей единой трудовой школы РСФСР первой ступени как условия развития региональной системы образования на протяжении длительного перио-

да времени не могла оставаться неизменной. Ее динамика зависела от наличия и степени выраженности ряда социально-экономических, политических, хозяйственных, культурных, этнографических и других объективных факторов и субъективных обстоятельств. К наиболее существенным объективным факторам относятся: природно-климатическое и географическое положение региона, уровень развития в нем производительных сил, национальный состав населения и степень его грамотности.

Субъективные обстоятельства также оказывали существенное влияние на развитие профессионального педагогического образования, в частности на подготовку учителей единой трудовой школы РСФСР первой степени в Вятской губернии. К ним относятся: социально-политические преобразования общественного строя в результате Октябрьской революции, историческая трансформация общественно-политической и педагогической мысли, материальное обеспечение образовательного процесса и условий его осуществления.

В ходе исследования выявлено, что организационные аспекты решения проблемы соответствующей подготовки педагогических кадров для единой трудовой школы РСФСР первой степени носили локальный характер. При этом региональные особенности на процесс решения поставленных задач оказали как положительное влияние, выразившееся в увеличении числа профессиональных педагогических учебных заведений, ведущих подготовку педагогических кадров для школ первой степени; в возможности получения высшего педагогического образования; в доступности получения педагогического образования беднейшим слоям населения и др., так и негативное воздействие: изолированность от общероссийских процессов; отставание от прогрессивного развития передовых губерний; провинциальная ограниченность.

#### **Список литературы**

1. ГАКО Ф Р-1137, Оп.1. Д.39. Л.484, 485.
2. ГАКО Ф Р-1137, Оп. 1. Д 44. Л. 306.
3. ГАКО Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 44. С. 314.
4. ГАКО Ф Р-1137, Оп. 1. Д. 94. Л. 308.
5. ГАКО Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 110. Л. 108.
6. ГАКО Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 177. Л. 17.
7. ГАКО Ф. Р-1137 Оп. 1 Д. 180 Л. 55.
8. ГАКО Ф. Р-1137 Оп. 1 Д. 180 Л. 56.
9. ГАКО Ф Р-1137, Оп. 1. Д. 180. Л. 270.
10. ГАКО Ф Р-1137, Оп. 1. Д. 181. Л. 32.
11. ГАКО, Ф Р-1137, Оп. 1. Д. 226. Л. 28.
12. ГАКО Ф Р-1137, Оп. 1. Д. 240. Л. 135, 138, 139.
13. ГАКО Ф. Р-1137 Оп. 1 Д. 327 Л. 215
14. ГАКО Ф. Р-1137, Оп. 1. Д. 2266. Л. 110.
15. ГАКО Ф. Р-1137, Оп. 1. Д. 2266. Л. 113.
16. Земцова О.Б. Становление и развитие подготовки педагогических кадров для школ 1 степени в 1917-1941 гг. в Марийском крае: дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола. – С.103–104.

17. Зиновьев С.И. Педагогическое образование / Педагогическая энциклопедия: в 4 т. Т. 3. – М., 1996. С. 348.
18. Милюков, П.Н. Главные течения русской исторической мысли. – СПб., 1913. С. 290.
19. Фаворов М.А., Дьяконов В.М., Суханов К.П. и др. Вятский педагогический институт им. В.И. Ленина 1918–1928 / X лет. Вятка: Вятский педагогический институт им. В.И. Ленина, 1928. С. 9.



# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК (528.9+528.4)075.8

*Т.С. Комиссарова, А.В. Скворцов*

## **Актуальность проблематизации современного учебного материала при подготовке бакалавров педагогического образования (география, биология)**

В статье анализируются и используются понятия «компетенция» и «компетентность», являющиеся базой для ФГОС третьего поколения, рассматривается проблематизация современного учебного материала как наиболее перспективный способ усвоения знаний студентами в рамках реализации компетентностного подхода в образовании.

In article the concepts "competence" and "competence" being base for FGOS of the third generation are analyzed and used, the problematization of a modern training material as the most perspective way of assimilation of knowledge by students within realization of competence-based approach in education is considered.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, проблемный подход, проблематизация учебного материала, ФГОС третьего поколения.

**Key words:** competence, competence, problematic approach, problematization of a training material, FGOS of the third generation.

Характерные для конца XX – начала XXI в. изменения целей, форм и содержания образования связаны с вхождением России в мировое образовательное пространство. Приоритетным направлением государственной политики нашего государства в сфере образования в целом и высшего профессионального в частности является реализация принципов Болонской декларации. В рамках мероприятий по внедрению указанного протокола в систему ВПО РФ за 2005–2010 гг. были разработаны и введены в действие федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения, отличительными чертами которых является опора на компетентностный подход при определении требований к содержанию и уровню подготовки выпускников. В соответствии с этими стандартами, итогом образовательного процесса является не только наличие у выпускника определённых знаний, умений и навыков (ЗУН), но в первую очередь готовность к практической деятельности на основе имеющихся знаний. Иными словами, они ориентированы не на процесс (направленность ЗУНов), а на результат (направленность ком-

петенций). Такая ориентированность определяет переход от строго академических норм оценки вуза к внешним оценкам готовности выпускников к профессиональной и социальной деятельности в условиях современного общества.

Таким образом, ФГОС ВПО третьего поколения представляет собой систему требований к уровню компетентности выпускника как субъекта педагогической деятельности, обеспечивающему качественную, успешную профессиональную деятельность.

Компетентностный подход - это не просто качественный сдвиг в проектировании стандартов от системы базовых знаний к общекультурным и профессиональным компетенциям, но прежде всего использование компетенций как своеобразного «строительного материала» сильных субъективно-личностных потенциалов личности [1].

Следует отметить, что сегодня ни с точки зрения науки, ни с точки зрения практики не существует единого мнения по вопросу классификации компетенций и определению объёма понятий «компетенция» и «компетентность». Приведём несколько определений понятия «компетенция».

- компетенции – *базовые требования* к профессиональной деятельности (Т.М. Ковалева, 2003) [8];

- компетенция — *индивидуальная характеристика степени соответствия* требованиям профессии (А.К. Маркова, 1996) [13];

- компетенция — *рациональное сочетание знаний и способностей*, которыми владеет работник (Н.А. Волгин, 2003) [18];

- компетенция – *готовность использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности* в жизни для решения практических и теоретических задач (В.Д. Шадриков, Э.Д. Днепров, 2002) [14];

- компетенция – *совокупность знаний, умений и навыков*, которые необходимы для выполнения конкретной работы (З.Н. Сафина, 2005) [16];

- компетенция – это *возможность установления связей* между знаниями и ситуацией или, в более широком смысле, *способность найти процедуру* (знания и действия), подходящую для решения проблемы (С.Е. Шишов, И.В. Агапов, 2002) [21];

- компетенция – *готовность к осуществлению практической деятельности и готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы* для достижения цели (В. Колобова, А.Г. Каспаржак, 2002) [9];

- компетенция есть *способность мобилизовать* знания, умения в конкретной социально-профессиональной ситуации (Э.Ф. Зеер, 2005) [5];

- компетенция – *способность к актуальному выполнению деятельности*, которая предполагает значение триады «знания, умения, навыки», служит связующим звеном между ними (М.А. Чошанов, 1996) [20];

- компетенция – *внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования*, которые включают в себя знания, представления, программы (алгоритмы) действий, а также системы отношений (И.А. Зимняя, 2004) [6].

В результате анализа понятия «компетенция» в представлении разных авторов разделяем их на две группы. Авторы первой группы трактуют компетенцию как определённую совокупность, набор знаний, умений и навыков (Ковалёва Т.М., Волгин Н.А., Сафина З.Н., и др.). Авторы второй группы трактуют компетенцию как некую личностную, деятельностно-психологическую, индивидуальную характеристику, способность индивида к решению определённых задач в различных ситуациях (Маркова А.К., Шадриков В.Д., Днепров Э.Д., Каспаржак А.Г. Чошанов М.А. и др.)

Проанализировав определения понятия «компетенция», мы склонны присоединиться к первой группе исследователей, но дополнить понятие и рассматривать компетенцию как комплекс знаний, умений и навыков, направленный на умение принимать соответствующие решения в проблемной ситуации.

Аналогично приведём несколько определений понятия «компетентность»:

- компетентность есть *способность к созданию собственного продукта*, выполненного и представленного с ориентацией на восприятие другим человеком (Н.Ф. Казакова, 2004) [7];

- компетентность — наличие знаний, набор умений, алгоритмы решения задач и творческий подход для осуществления успешной деятельности (В.Ю. Кричевский, 2004) [11];

- компетентность – *многофакторное явление, включающее в себя систему знаний и умений учителя, его ценностные ориентации, мотивы деятельности*, интегрированные показатели культуры (речь, стиль, общение, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знаний) (Т.Г. Браже, 1995) [2];

- компетентность — это интегральная характеристика специалиста, которая определяет его *способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи*, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний и жизненного опыта, ценностей и наклонностей (О.Е. Лебедев, А.П. Тряпицына, 2004) [12];

- компетентность — процесс развития индивидуального своеобразия субъекта деятельности, обеспечивающий *формирование индивидуаль-*

*ных способов самоутверждения в профессиональной среде* (Л.В. Васильченко, И.В. Гришина, 2006) [4];

- компетентность — *совокупность знаний, а также владение способами выполнения деятельности* (Н.А. Волгин, 2003) [18];

- компетентность — *субъективный опыт человека, эффективно реализуемый посредством интериоризованных компетенций. Компетентность — совокупность компетенций, включающая личное отношение к профессии и предмету деятельности, а также способность и готовность решать проблемы и задачи, возникающие в профессиональной деятельности* (Т.М. Ковалёва, 2003) [8];

- компетентность представляет собой *интегральное профессиональное качество, сплав опыта, умений и навыков, показатель готовности к работе и способности принимать обоснованные решения* (В. И. Слободчиков, 2000) [17];

- компетентность — *это владение оперативными и мобильными знаниями; это гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность выбирать наиболее оптимальные и эффективные решения и отвергать ложные* (М.А. Чошанов, 1996) [20];

- компетентность – *специальная способность человека, необходимая для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающая узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия* (Дж. Равен, 2002) [15];

- компетентность – *основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обоснованный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека* (И.А. Зимняя, 2004) [6].

Проанализировав приведённые понятия, можно сделать вывод о том, что наиболее оптимальными являются определения компетентности В.Ю Кричевского, О.Е. Лебедева и А.П. Тряпицыной и мы будем считать, что компетентность – это индивидуальное свойство личности, которая, опираясь на знания, умения и навыки, способна принять профессиональное решение на основе личностных ценностей.

Указанные разночтения в дефинициях и их классификациях не могли не сказаться на разработке ФГОС ВПО. Так, Министерством образования первоначально в макете ФГОС ВПО третьего поколения была предложена классификация компетенций, в которой выделялись два основных вида: универсальные и профессиональные. В свою очередь, универсальные компетенции подразделялись на общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные. Позднее, после того, как были разработаны ФГОС ВПО по ряду направлений, в макет стандартов были внесены изменения, в соответствии с которыми классификация компетенций была сведена к выделению только двух видов: общекультурных (универсальных, ключевых, надпрофессиональных) и профессиональных (предметно-специализированных).

Бакалавриат педагогического образования реализуется в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). Согласно стандарту, бакалавр на выходе должен обладать 16 общекультурными и 11 профессиональными компетенциями. [19]

По своей сути компетентностный подход не изменяет коренным образом современную образовательную систему, в основе которой по-прежнему лежат знания, умения и навыки, а дополняет её понятием компетентности, складывающейся из разного рода компетенций и представляющей собой индивидуальное свойство личности.

Формирование компетенций в процессе экологической подготовки бакалавров естествознания происходит как во время обязательных часов аудиторной работы (лекций, семинаров, лабораторных и практических работ), так и во время самостоятельной работы студентов. Подготовка студентов ведётся в соответствии с материалом учебников, имеющихся в библиотеке вуза и отвечающих материалу учебного курса.

Однако, зачастую, знания, содержащиеся в материале учебника, предлагаются в непроблемной современной форме, даются в традиционном, догматическом, констатирующем факты виде. Это не способствует творческому мышлению студентов и формированию таких компетенций, как:

ОК-1 – владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;

ОК-4 – способность использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования;

ПК-6 – способность организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников,

и некоторых других компетенций [19].

Чтобы вывести получаемые знания, содержащиеся в учебнике, в область действия компетентностного принципа, необходима проблематизация учебного материала.

В процессе исследования мы выяснили, что учебников экологии, ориентированных непосредственно на подготовку бакалавров, пока не существует. Подготовка бакалавров ведётся по учебникам, ориентированным на студентов-специалистов. Это не является фактором, снижающим уровень подготовки студентов, но для более качественного усвоения знаний и формирования готовности применить полученные знания на практике необходима адаптация учебного материала к ФГОС третьего поколения и, соответственно, его проблематизация.

По содержанию материала учебники экологии можно подразделить на:

содержащие учебный текст (Новиков Ю.В. Экология, окружающая среда и человек: Учебное пособие для вузов, а также учащихся средних школ и колледжей. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 320 с.);

содержащие учебный текст и задания к нему (Розанов С.И. Общая экология: учебник для технических направлений и специальностей. – СПб.: Издательство «Лань», 2001. – 288 с.; Акимова Т.А., Хаскин В.В. Экология. Человек – Экономика – Биота – Среда: Учебник для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – 566 с.; Коробкин В.И., Передельский Л.В. Экология: учебник для вузов. – изд. 12-е, доп. и перераб. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 602, [1] с.).

Рассматривались учебники, имеющиеся в библиотеке Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина.

Проблематизацию учебного текста необходимо вести в двух направлениях:

- а) проблематизация содержания;
- б) проблематизация формы.

В процессе анализа современных вузовских учебников экологии, были выведены четыре основных типа учебных текстов (табл. 1).

*Таблица 1*

Типы учебных заданий  
современного учебника экологии для вузов

	Форма	Содержание
Учебный текст 1 типа	проблемная	проблемное
Учебный текст 2 типа	непроблемная	проблемное
Учебный текст 3 типа	проблемная	непроблемное
Учебный текст 4 типа	непроблемная	непроблемное

Оптимальным для обучения бакалавров естествознания является учебный текст 1 типа, проблемный как по форме, так и по содержанию. На сегодняшний день такого типа учебников не существует, но в этом, может быть, и нет необходимости, так как возможна проблематизация материала, предлагаемого в учебниках любого типа. Целью нашего исследования является разработка приёмов проблематизации текста и заданий к нему.

Понятие «задание» подразумевает под собой поручение что-то сделать. Учебное задание состоит из:

- а) формулировки задания;

б) содержательной части задания.

Проблематизация учебных заданий в учебниках экологии должна вестись как в направлении формулировки, так и содержательной части задания. В соответствии с формулировочно-содержательным принципом организации задания были выведены 4 типа заданий (табл. 2).

Таблица 2

Типы ученых заданий согласно формулировочно-содержательному принципу организации заданий современного учебника экологии для вузов

	формулировка	содержательная часть
Учебное задание 1 типа	проблемная	проблемная
Учебное задание 2 типа	непроблемная	проблемная
Учебное задание 3 типа	проблемная	непроблемная
Учебное задание 4 типа	непроблемная	непроблемная

Оптимальным для студентов является первый тип учебных заданий, проблематизированный как по формулировке, так и по содержанию. В процессе исследования такой тип не встречался.

Иными словами, для успешной реализации компетентного подхода при подготовке бакалавров естествознания необходима проблематизация материала учебников как с точки зрения учебного текста, так и учебных заданий (в соответствии с формулировочно-содержательным принципом).

Несмотря на оптимальность и универсальность компетентного подхода, его внедрение в российском образовании происходит на всех ступенях с большими затруднениями. По словам Б.С. Гершунского (2003), одной из причин этого является сосуществование в реальности «двух образований» – нормативного, то есть обязательного для освоения, и реального, которое обнаруживается в жизненных результатах обучающихся.

Чтобы вывести полученные в процессе аудиторной и самостоятельной подготовки знания в область действия компетентного принципа, необходимо применение проблемного подхода в образовании. Предъявление новых знаний при этом происходит в виде эвристических задач, создающих проблемные ситуации, а их усвоение – в процессе решения таковых. При этом процесс познания протекает в рамках

научного поиска, диалога и сотрудничества с преподавателем в процессе анализа и сопоставления разных точек зрения.

Актуальность проблемного подхода соотносится с четырьмя приоритетными направлениями, которые определены Институтом образования совета Европы и лежат в основе компетентностного подхода. Предполагается, что четыре приоритетные направления развития современного образования помогают современному человеку:

1. научиться познавать (развитие творческого мышления);
2. научиться жить (развитие творческой личности);
3. научиться жить вместе (развитие межличностных творческих отношений);
4. научиться делать вместе (развитие в процессе совместной творческой деятельности).

Иными словами, данное направление современного образования, ориентированного на развитие творческой личности, умеющей ставить и решать проблемы социального и профессионального характера, реализуется на основе проблемного подхода.

#### **Список литературы**

1. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие. – М., 2005.
2. Браже Т. Г. Современная аттестация учителей: цели и тенденции // Педагогика. 1995. № 3.
3. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. – М.: Флинта; Наука, 2003.
4. Гришина И.В., Васильченко Л.В. Профессиональная компетентность руководителя школы. – Харьков: Вид. группа Основа, 2006. – 270 с.
5. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. – М., 2005.
6. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. / И.А. Зимняя // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: тр. методол. семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
7. Казакова Н. Ф. Формирование компетенции старшеклассников в сфере экологического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ижевск, 2004. – 185 с.
8. Ковалёва Т. М. Школьные умения и ключевые компетентности – что общего и в чем различие // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы IX науч.-практ. конф. Красноярск, 2003. 67 с.
9. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования: материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. (А. Каспаржак, К. Митрофанов). – М. 2002.



10. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына и др. – СПб., 2005. 392 с.
11. Кричевский В. Ю. Профессия директор школы. – СПб, 2004. 271с.
12. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. – № 5.
13. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд Знание, 1996. – 312 с.
14. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Часть I. Начальная школа. Основная школа / под ред. Э. Д. Днепров и В. Д. Шадрикова. Временный научный коллектив «Образовательный стандарт» Минобразования РФ. – Москва: 2002.
15. Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М., 2002.
16. Сафина Зульфия Нурмухаметовна. Инновационные тенденции в становлении региональной системы образования взрослых: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Великий Новгород, 2005. – 441 с.
17. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М.: Экопсицентр РОСС, 2000.
18. Социальная политика: учебник для вузов / под общ. ред. Волгина Н.А. – М.: Экзамен, 2003.
19. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) "бакалавр").
20. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие. – М., 1996.
21. Шишов, С. Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость / Шишов С. Е., Агапов И. Г // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. – № 2.

**Психолого-педагогический аспект понятия «дисциплинарная ответственность» в профессиональном становлении будущего специалиста органов внутренних дел**

В статье рассмотрено понятие «дисциплинарная ответственность» с позиции психолого-педагогического обоснования процесса профессионального обучения будущих специалистов органов внутренних дел. Указано, что освоение будущей деятельности связано с самовоспитанием и совершенствованием личностных свойств, обусловленных не только степенью профессиональной ответственности, но и нравственно-этическими установками личности.

In the article the concept «disciplinary responsibility» from a position of a psihologo-pedagogical substantiation of process of vocational training of the future experts of law-enforcement bodies is considered. It is specified that development of the future activity is connected with self-education and perfection of the personal properties caused not only degree of professional responsibility, but also moral-ethical installations of the person.

*Ключевые слова:* личность, профессиональное обучение, специалист органов внутренних дел, дисциплина, ответственность, дисциплинарная ответственность.

*Key words:* the person, vocational training, the expert of law-enforcement bodies, discipline, responsibility, a disciplinary responsibility.

Вопросы подготовки специалистов органов внутренних дел рассматриваются в психолого-педагогической литературе с различных позиций: профессиональной подготовки в средних и высших учебных заведениях, курсах повышения квалификации и переквалификации [6, 12–13, 15]. В этой связи концепция непрерывного профессионального образования является приоритетной, поскольку учитывает особенности возрастного развития человека, в том числе и в плане профессионального становления [17]. При этом выделяется такой важный критерий перехода к каждой последующей стадии профессионального развития, как «изменение ценностного отношения к самому себе», что обусловлено не только профессиональным ростом, но и личностным развитием в самой профессии, ее значимости для общества [10–11]. По утверждению Л.К. Марковой [11], высшим этапом в развитии профессионализма следует считать возможности личности к «самосозиданию», когда развитое представление о себе совпадает с достаточным уровнем критичности и самосознания, повышающим профессиональную ответственность субъекта деятельности перед обществом. Становление профессионального самоопределения и профессионального самосознания закладывается в

период профессионального выбора и обретения знаний, навыков и умений будущей профессиональной деятельности и характеризуется в дальнейшем этапами взросления самой личности [8, 14].

В рамках акмеологического подхода к развитию и профессиональному становлению личности следует отметить проблему неравномерности социально-психологического созревания будущего субъекта деятельности. А. А. Бодалев [1] указывает на некоторое несоответствие индивидуального (природного) и личностного (социального) в человеке, когда, например, физически человек созрел для труда, а психологические установки личности остаются инфантильными, и наоборот. Личностное развитие человека всегда выступает мерилем его социальной зрелости. Все это не может не отразиться на проблеме профессионального образования, подготовки будущих специалистов.

Анализ ситуации, сложившейся в системе подготовки квалифицированных кадров, по мнению Л. А. Верещагиной и соавт. [5], свидетельствует, что она испытывает в настоящее время серьезный кризис, выход из которого следует искать в процессе создания целостной психолого-педагогической теории профессионального становления личности, призванной объединить исследования в области профориентации и профессионального отбора, профессионального обучения и воспитания, повышения квалификации и профессиональной аттестации в единую систему на основе учета всего комплекса факторов, действующих на человека в ходе профессионального становления.

Такая теория должна включать:

- во-первых, психолого-педагогическую концепцию становления личности и деятельности на различных этапах профессионализации. В рамках этой концепции решается задача выявления психологических закономерностей формирования, развития личности и деятельности специалиста как в целом, так и на различных этапах обучения и профессионализации. Решение этой задачи позволит создать единый концептуальный аппарат для объяснения и описания процесса профессионализации, обеспечить объяснительную преемственность между ее отдельными этапами;
- во-вторых, концепцию управления процессом профессионализации, в рамках которой разрабатываются эффективные методы профессионального воздействия и взаимодействия с субъектом профессионализации на различных стадиях освоения профессии. Решение этой задачи позволит обеспечить единство и преемственность в методах и способах формирования личности как профессионала.

Профессиональная подготовка будущих специалистов – сотрудников органов внутренних дел, в отличие от подготовки специалистов в других сферах профессиональной деятельности основывается на четко регламентируемых уставных требованиях в поведении и деятельности сотрудников полиции, что само по себе характеризует нормативно-

правовые аспекты их поведения как профессионально важные качества, воспитание которых закладывается задолго до поступления в соответствующее высшее учебное заведение, а также такое воспитание продолжается в период учебы и дальнейшей профессионализации личности сотрудника полиции.

Нормативно-правовые аспекты поведения человека в обществе были предметом и объектом специальных исследований в философии [7, 19], социологии [12], педагогике [13, 15], психологии [2, 9, 18], юриспруденции [16–17]. Целенаправленная и эффективная деятельность любого сообщества невозможна без соблюдения каждым из его членов требований дисциплины – определенного и точного порядка поведения, установленного как для членов общества в целом, так и для какой-либо определенной образом организованной социальной группы, коллектива и являющегося для них обязательным. Особые требования к соблюдению дисциплины предъявляются к коллективам и организациям, сотрудники которых выполняют обязанности, связанные с высокой общественной значимостью, где отклонения от этих требований могут привести к тяжелым последствиям: срыву заданий, гибели людей, нарушениям их прав и свобод. К организациям подобного рода в первую очередь относятся силовые структуры общества: вооруженные силы, органы внутренних дел, другие государственные органы, а также организации, сотрудники которых выполняют свои обязанности с оружием. К сожалению, и в этих коллективах нередки случаи отступления от требований дисциплины, когда сотрудники совершают различные дисциплинарные проступки [3–4].

Одним из эффективных способов поддержания служебной дисциплины в органах внутренних дел является дисциплинарная практика, представляющая собой совокупность деятельности должностных лиц органов внутренних дел, наделенных дисциплинарной властью, выраженной, как правило, в форме издания приказов по применению дисциплинарных взысканий и поощрений, направленной на поддержание в подразделении определенного уровня служебной дисциплины и обобщенной статистической информации о применении различных видов дисциплинарных взысканий и поощрений [3]. Дисциплинарная практика в органах внутренних дел формирует определенную систему мотивационной направленности сотрудников на исполнение и соблюдение всех правовых предписаний, адресованных им. Исполнение правовых предписаний сотрудниками органов внутренних дел во многом предопределяется их подготовленностью к несению службы, особенностями обучения и воспитания на этапах профессионализации личности в период учебы в образовательных учреждениях МВД и непосредственной профессиональной деятельности.

Система обучения и воспитания будущих полицейских выстроена с учетом уставных требований, предъявляемых к лицам, которые посвятили себя служению в вооруженных силах, в частности в рядах отечест-

венной полиции. Профессиональное обучение курсантов Университета МВД России реализуется в соответствии с государственным стандартом по подготовке будущих специалистов [13]. Уже на начальных этапах обучения курсанты принимают присягу и становятся полноправными сотрудниками органов внутренних дел. Однако, «факт принятия присяги»<sup>3</sup> – это всего лишь начало реализации интереса к выбору профессии, тогда как субъекту учения еще предстоит длительный путь профессионального становления на различных этапах освоения знаний, навыков и умений в избранном виде профессиональной деятельности.

Одним из важных компонентов будущего профессионализма сотрудника органов внутренних дел выступает уровень сформированности и рефлексивный опыт в отражении понятия «дисциплинарная ответственность» [4], выступающая интегративным свойством личности [2]. Термин «дисциплина» (лат. *disciplina* – выдержанность, строгость, в свою очередь от лат. *discipulus* – студент) содержит в себе субъектную направленность поведения человека в конкретных условиях, например, ученика в школе (школьная дисциплина), рабочего на производстве (трудовая дисциплина), военнослужащего при исполнении служебных обязанностей (воинская дисциплина) и т. д. Соблюдение правил поведения, распорядка жизнедеятельности личностью принятым в обществе нормам или требованиям поддерживается (корректируется) с помощью наказаний или поощрений в соответствии с нарушением поведения или его соблюдением. Важным личностным компонентом, позволяющим избегать нарушений правопорядка является самодисциплина, с которой связывают контроль собственного поведения, воспитание в себе силы воли [2].

Однако симбиоз понятий «дисциплина» и «ответственность» с позиций норм и правил поведения человека чаще всего рассматриваются в практической деятельности учреждений, регулирующих систему отношений субъектов образовательной или производственной сферы. С учетом сказанного, понятие «дисциплинарная ответственность» содержит в себе и юридический, и психологический контекст, применимый к вопросам регуляции нормального и делинквентного поведения человека в инкриминируемых ситуациях деликта. В этой связи очень важно, чтобы сотрудник полиции на рефлексивном уровне мог отличать явления, характеризующие когнитивное поведение индивида, т. е. его мотивационные установки, и воспитанные качества «ответственности», которые не столько регламентируются уставными требованиями или статьями административной, уголовной и др. ответственности, сколько нравственно-

---

<sup>3</sup> См. текст Присяги: ст. 28 Федеральный закон от 30 ноября 2011 года № 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации».

этическими, ценностными и социально-зрелыми установками личности, формирующимися задолго до выбора личностью будущей профессии.

Поэтому получение профессионального образования в условиях высшего учебного заведения МВД РФ ставит перед субъектом учения ряд задач, относящихся к вопросам развития и становления личности, самовоспитания и совершенствования качеств, составляющих основу социальной зрелости, гражданственности и патриотизма человека, чья дальнейшая жизнь, служение Отечеству и профессиональная деятельность становятся образцом и мерилем нравственности, когда понятие и явления дисциплинарной ответственности теряют свой смысл с точки зрения юридической практики. «Идеальный аспект» воспитанности человека, избравшего профессию полицейского, далек от нормативных требований, но в то же время присутствие устава\* является направляющим и регулирующим вектором в мотивированности поступков сотрудников органов внутренних дел. Именно усвоение «Дисциплинарного устава органов внутренних дел» является началом и постоянным критерием оценки соответствия поступков и поведения в целом сотрудника полиции уровню дисциплинарной ответственности.

Объектом теории и методики профессионального образования в условиях учебных заведений, подведомственных МВД России, становится формирующаяся личность сотрудника органов полиции, так как процесс становления уровня профессионализма затрагивает не только обретение знаний в различных областях юриспруденции, психологии и других социальных наук, но и усвоение навыков и методов работы, т. е. практического опыта, являющегося венцом сложного пути результата профессионального обучения и воспитания в вузе. Обучение и воспитание курсантов и слушателей в Университете МВД является основной задачей педагогического коллектива, которая прописывается в учебных планах предметно-профессиональной подготовки и реализуется в повседневной жизни образовательного учреждения. При этом основным ориентиром, служащим также критерием будущей профессиональной пригодности сотрудника органов полиции, выступает способность обучающегося соотносить свои поступки и поведение в целом с дисциплинарной ответственностью, то есть с недопустимостью совершения таких поступков, которые бы становились предметом их изучения с точки зрения делинквентного поведения.

Иными словами, имеет ли право сотрудник органов полиции на совершение поступков, порочащих профессиональный статус лиц правоохранительной деятельности? Если да, то о какой дисциплинарной ответственности может идти речь? По всей видимости, использование по-

---

\* См.: Дисциплинарный устав органов внутренних дел Российской Федерации: утвержден Указом Президента РФ от 14 октября 2012 года № 1377.

нения «дисциплинарная ответственность» в рамках деятельности данного ведомства обусловлено тем, чтобы регулировать с помощью методов поощрения и наказания особенности поведения обучающихся профессии полицейского и лиц, занятых правоохранительной деятельностью. В то же время, следует согласиться с тем, что поведение человека определяется целым рядом факторов его внутренней и внешней среды, порой не зависящих от него, что может повлиять на совершение проступков. А поэтому обучение и воспитание курсантов Университета МВД, обретение опыта профессиональной деятельности сотрудником полиции представляет собой предмет педагогики высшей школы – изучение условий, выявление социальных факторов, психологических характеристик, детерминирующих развитие и становление личности, ее потребностно-мотивационную, эмоционально-волевою, когнитивную и нравственную сферы, что в целом позволяет судить о развитости вершинных образований личности. К таким образованиям можно отнести, например, критичность, альтруизм, эмпатию и др., воспитание и формирование которых в условиях образовательной среды Университета МВД должно осуществляться с учетом разрабатываемого в юридической науке и практике понятия «дисциплинарная ответственность».

#### **Список литературы**

1. Бодалёв, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения. – М.: Наука, 1998. — 168 с.
2. Быков, С. В. Проблемы психологии ответственности личности / под общ. ред. Г.В. Аكوпова. – Тольятти: Изд-во Волж. ун-та им. В. Н. Татищева, 2004. –213 с.
3. Бялт, В. С. Административно-правовое регулирование дисциплинарной ответственности сотрудников органов внутренних дел: моногр. – Псков: ПГПУ. 2009. – 208 с.
4. Бялт В.С. Институт дисциплинарной ответственности сотрудников полиции: моногр. Междунар. изд-во LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 238 с.
5. Верицагина, Л. А., Карелина, И. М. Психология потребностей и мотивация персонала. – Харьков: Гуманитар. Центр, 2005. – 154 с.
6. Дудкина, Е. И. Личностно ориентированная подготовка курсантов и слушателей в образовательных учреждениях МВД России: учеб. пособие. – Воронеж: ВИ МВД РФ, 2002. – 77 с.
7. Карпухин, С. В. Социальная ответственность личности как философская проблема. – СПб.: Ступени, 1999. – 168 с.
8. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 509 с.
9. Куренков, И. А. Психология ответственности: учеб.-метод. пособие. – Балашов: Изд-во БГПИ, 2002. — 58 с.
10. Ливехуд, Б. Кризисы жизни – шансы жизни. – Калуга: Духовное познание, 1994. – 217 с.
11. Маркова, А. К. Психология профессионализма. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

12. Назарова, Ю. С. Социологический анализ мотивационной сферы сознания курсантов вузов МВД Российской Федерации: учеб. пособие / под ред. А. Г. Кузнецова. — Саратов: Изд-во юрид. ин-т МВД России, 2001. — 59 с.
13. Обучение курсантов и слушателей ВА МВД России в условиях образовательных стандартов третьего поколения: компетентностный подход в профессиональной подготовке сотрудников полиции: сб. науч. ст. / М-во внутр. дел Рос. Федерации, Волгогр. акад.; [редкол.: Ю. С. Чичерин (отв. ред.) и др.]. — Волгоград: ВА МВД России, 2011. — 302 с.
14. Пряжников, Н. С., Пряжникова, Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие. — М.: Академия, 2004. — 480 с.
15. Рассказов, Ф. Д. Морально-психологическое обеспечение образовательного процесса курсантов военного вуза. — Курган: Изд-во Курганск. гос. ун-та, 1999. — 365 с.
16. Служебная дисциплина, законность и противодействие коррупции в органах внутренних дел: учебное пособие. — СПб.: Изд-во С-Петербур ун-та МВД России, 2010. — 64 с.
17. Стрижов, Е. Ю. Психологические условия совершенствования деятельности офицеров-воспитателей по формированию дисциплинированности у слушателей вузов МВД России: учеб.- метод. пособие. — М.: Моск. юрид. ин-т., 1998. — 38 с.
18. Сухинин, А. В. Делинквентное поведение (правонарушения) и юридическая ответственность сотрудников милиции: учеб. пособие. — М.: Акад. упр. МВД РФ, 2000. — 71 с.
19. Томашов, В. В. Ответственность как экзистенциальная проблема: Историко-философские очерки. — М.: Моск. гос. пед. ун-т, 1998. — 120 с.



*С. Л. Волкова, Л. П. Маркушевская,  
М. В. Процито*

**Возможности развития познавательного интереса  
к иностранному языку студентов национального  
исследовательского университета**

В статье рассматриваются особенности становления и развития познавательного интереса к иностранному языку средствами лингвострановедения и предлагаются пути решения проблемы вовлечения студентов в познавательную деятельность.

The author observes different approaches to cognitive interest development and country and cultural study and proposes the method of involving of students in cognitive activity using country and cultural study. The solving of this problem may be of great interest to teachers of secondary school and universities.

**Ключевые слова:** познавательная деятельность, познавательный интерес, становление и развитие познавательного интереса, лингвострановедение, иностранный язык.

**Key words:** cognitive activity, cognitive interest, formation and development of cognitive interest, country study, foreign language.

Требования к повышению качества выпускаемых специалистов в последнее десятилетие привело к необходимости совершенствования российской системы высшего образования, в результате чего ряд вузов России был преобразован в национальные исследовательские университеты (НИУ). Одной из особенностей этих учреждений высшего образования является то, что к выпускаемым ими бакалаврам и магистрам предъявляются повышенные требования по владению иностранными языками, поскольку многие из них в своей будущей профессиональной деятельности будут связаны с участием в различных международных проектах.

Образование в современном обществе стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. Заметно повысилась социальная роль образования: от его направленности и эффективности се-

годня во многом зависят перспективы развития человечества. В последнее десятилетие мир изменяет свое отношение ко всем видам образования. Образование, особенно высшее, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

Формирование новых ценностей, потребностей, целей личности студента как субъекта учебной деятельности в условиях современной образовательной ситуации неразрывно связано с новой политической и социально-экономической обстановкой в нашей стране и за рубежом. Два типа мотивов преимущественно определяют учебную деятельность – мотивация достижения и познавательная мотивация. Последняя является основой учебно-познавательной деятельности человека, соответствуя природе его мыслительной деятельности. Познавательная мотивация возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии и отношениях студентов и преподавателей. В обучении мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации, так как во время обучения в вузе формируется прочный фундамент трудовой, профессиональной деятельности.

В основе профессионального самоопределения в юношеском возрасте лежат познавательные интересы, возникающие из потребности личности ориентироваться в действительности и являющиеся побудительной силой и источником действенных устремлений студента как субъекта учебной деятельности. Познавательный интерес вызывается деятельностью и реализуется в ней [4]. Интерес к познанию является одним из элементов, растормаживающих механизм восприятия и создающих условия для активизации познавательной деятельности. Познавательный интерес представляет собой интерес действия, целеустремленный поиск лучших путей и решений познавательных задач, связанный с усилиями в преодолении препятствий и являющийся важным стимулом в развитии таких качеств личности, как целеустремленность, настойчивость и трудолюбие, столь необходимых для изучения иностранного языка.

Специальные исследования по формированию познавательного интереса показывают, что он характеризуется во всех видах и на всех этапах развития следующими обязательными компонентами:

- 1) положительной эмоцией по отношению к деятельности;
- 2) наличием познавательной стороны этой эмоции;
- 3) наличием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности [4].

Познавательный интерес устраняет противоречия, вызванные трудностями адаптации студентов к условиям НИУ, т. е. противоречия между

старыми представлениями учащихся о целях обучения, сформировавшимися до поступления в вуз (НИУ), и новыми требованиями, которые способствуют усовершенствованию учебно-познавательной деятельности обучаемых. Познавательный интерес обеспечивает выбор для решения трудных заданий, имеющих существенную познавательную ценность. Ситуация повышенного интереса к учебному предмету значительно уменьшает количество ошибок при выполнении заданий и предотвращает возникновение возможных нежелательных конфликтов.

Профессиональный интерес, являющийся избирательным, активно-положительным отношением к определенному виду профессиональной деятельности, связанным с желанием ею заниматься, возникает из познавательного интереса, который основывается на мотиве, связанном, прежде всего с необходимостью выбора деятельности. На развитие профессионального интереса студентов в процессе обучения в высшей школе традиционно обращается особое внимание, так как данный интерес предполагает удовлетворение потребности к познанию определенной профессии.

Формирование профессионального интереса невозможно без наличия фундаментального познавательного интереса, на базе которого развивается система знаний и представлений о будущей профессии. Профессиональный интерес наряду со способностями, сознанием, мировоззрением и профессиональным идеалом определяет направленность личности, являясь в период обучения ведущим компонентом. Профессиональный интерес создает определенные условия и предпосылки для развития познавательного интереса к отдельным предметам в НИУ, в том числе и к иностранному языку. Так, если при изучении основ наук главное – интерес к теоретическим положениям науки, ее сущности, методам, роли в жизни общества, а интерес к истории научных идей направлен и на личность тех людей, которые отстаивали свои убеждения, то изучаемый иноязычный материал должен быть связан с этими фактами.

Для того чтобы вызвать у обучаемых интерес к учебной деятельности и сформировать познавательный интерес, Г. И. Щукина предлагает:

- выявлять в педагогическом процессе объективные возможности интересных сторон, явлений окружающей жизни;
- раскрывать и постоянно поддерживать у учащихся состояние активной заинтересованности окружающими предметами, явлениями, моральными, научными ценностями;
- всей системой обучения и воспитания целенаправленно развивать интерес как ценное свойство личности, соответствующее ее творческой активности, ее целостному развитию.

Для целенаправленного формирования и развития познавательного интереса особенно важно, чтобы преподаватель передал студентам понимание цели, значения, ценности учебных предметов как для личной,

так и для общественной жизни. При этом цель играет определяющую роль в успешном формировании познавательного интереса и познавательной учебной деятельности студентов, направляя их при получении и использовании знания. Выделяют два типа условий, которые способствуют формированию и развитию познавательного интереса. Внешние условия – это качество, поведение и манеры преподавателя. К внутренним условиям относят умение преподавателя вызвать у учащихся живой интерес к учебному предмету, разработать четкий план учебного занятия и такой метод преподавания, при котором обучаемым было бы легко усваивать предлагаемый материал.

Познавательный интерес успешно формируется в том случае, если новый материал легко и ясно воспринимается умом, когда имеющиеся в сознании обучаемых представления совпадают и ассоциируются с большим или меньшим числом элементов нового материала. Важным для развития познавательного интереса является наглядный характер предметов изучения. Знания, воспринимаемые посредством органов чувств, легче и прочнее удерживаются в памяти. В вузе наглядность обучения служит основным источником самых отчетливых и прочных представлений. Также формированию и развитию познавательного интереса способствует заинтересованность обучаемых в конечном результате.

Развитие познавательного интереса проходит три основные стадии:

1) ситуативный познавательный интерес, возникающий в условиях новизны, неопределенности;

2) устойчивый, стабильный интерес к определенному предметному содержанию деятельности;

3) заключение познавательных интересов в общую направленность личности, в систему ее жизненных целей и планов.

Обычно в начале учебной деятельности познавательные интересы обучаемых еще неустойчивы и эпизодичны, но по мере продвижения учебного процесса они становятся более устойчивыми и дифференцируются по отдельным областям знаний, где интерес перестает быть эпизодическим, а возрастает по мере его удовлетворения. Познавательные интересы в отличие от эпизодических характеризуются своей ненасыщаемостью: чем больше они могут быть удовлетворены, тем более устойчивыми и направленными становятся, чем больше учащиеся узнают об интересующем их предмете, тем сильнее становится у них потребность в получении новой информации.

О проявлении познавательного интереса можно судить по активности обучаемых, которая наблюдается в процессе познавательной деятельности и характеризует устойчивость и интенсивность интереса:

1) выведение причинных связей, зависимостей, закономерностей самими студентами;

2) вопросы студентов;

3) стремление обучаемых обмениваться с преподавателями интересными фактами, научными данными, почерпнутыми ими за пределами фактических занятий по предмету;

4) самостоятельность сделанных студентами выводов и обобщений;

5) участие студентов по собственной инициативе в анализе, исправлениях и дополнениях ответов сокурсников;

6) реакция на звонок как свидетельство интересного и неинтересного занятия.

Познавательный интерес – основная предпосылка и источник постоянного повышения процесса обучения любому учебному предмету высшей школы, в том числе и иностранному языку. Интерес к иностранному языку формирует устойчивую направленность мыслей, чувств и воли обучаемого на овладение глубинными знаниями и прочными практическими навыками, на достижение в языке высокой степени мастерства. Проблема формирования и развития познавательного интереса у студентов, изучающих иностранный язык в вузе, в том числе и неязыковом, крайне важна в силу высоких требований, предъявляемых к уровню владения иностранным языком выпускников высшей школы в наши дни.

Сейчас трудно переоценить роль иностранного языка (особенно английского) в современном обществе. Значимость практического изучения данного учебного предмета возрастает совместно с потребностью в языке как средстве общения. Поэтому нам представляется важным выявлять заинтересованность обучаемых в том или ином языке, а также находить выход в реальную коммуникацию и возможные языковые контакты в своей стране и за рубежом. На практике иноязычное общение может быть успешно осуществлено в случае оформленности у учащихся знаний, умений и навыков, владение которыми позволит им приобщиться к социокультурным ценностям страны изучаемого языка в условиях межкультурной коммуникации и будет способствовать формированию надлежащей коммуникативной компетентности [2, с. 17–18].

Необходимо добиваться максимальной эффективности обучения иностранному языку. Для этого преподавателю недостаточно просто излагать учебную информацию; нужно вызвать у учащихся интерес к данной области знаний и учения вообще, так как управлять обучением и всей учебно-познавательной деятельностью обучаемых целесообразно с позиций их интересов. Познавательный интерес в качестве носителя внешних и внутренних ресурсов объективных и субъективных сторон совместной учебной деятельности является, по Г. И. Щукиной, важнейшим фактором совершенствования обучения [4, с. 27]. Формирование и развитие познавательных интересов в юношеском возрасте связано с тем, что юность считается завершающим этапом первоначальной социализации. Большинство юношей и девушек в данный период ещё являются учащимися, но деятельность и ролевая структура личности на этом этапе уже приобретают ряд новых качеств, присущих взрослым. Главная

социальная задача этого возраста – выбор профессии. Общее образование дополняется специальным, профессиональным. Выбор профессии и типа учебного заведения предопределяет жизненные пути юношей и девушек. Наряду с дифференциацией умственных способностей и интересов, без которой затруднителен выбор профессии, это требует развития механизмов самосознания, выработки мировоззрения и жизненной позиции.

Учитывая специфику преподавания иностранного языка, мы считаем наиболее целесообразным использование лингвострановедческого аспекта для развития познавательных интересов учащихся. Применение лингвострановедческого аспекта при обучении иностранному языку подразумевает, по Е. М. Верещагину и В. Г. Костомарову, соединение в учебном процессе собственно языкового материала и сведений из сферы национальной культуры [1, с. 34–35]. Такое сочетание элементов страноведения с языковыми явлениями, выступающими не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления с новой действительностью, является необходимым для практического овладения иностранным языком, которое неразрывно связано с наличием реального выхода на иную культуру и её представителей. Выделяют следующие формы культуры: этническая, соционормативная, художественная и мировоззренческая. Это выделение форм культуры может быть положено в основу классификации сфер культуры для её преподавания студентам при обучении английскому языку, который, в свою очередь, является одним из основных компонентов культуры и служит для её объяснения или выражения. Понимание мыслей, чувств, поведения и привычек людей, чей язык изучают студенты, создаёт важный контекст, для того чтобы правильно говорить на изучаемом языке, и более эффективного взаимодействия с носителями данного языка, тем самым способствуя развитию познавательного интереса обучаемых к иностранному языку.

Успех обучения иностранным языкам во многом определяется умственной работоспособностью обучаемого, которая находится под влиянием таких факторов, как мотивация, наличие цели и интерес. Эти факторы делают процесс познания увлекательным, интересным и лично значимым для учащихся, повышают темпы и объем усвоения материала, снимают или уменьшают учебные нагрузки. Поэтому важно использовать средства, которые будут способствовать развитию познавательных интересов учащихся при обучении иностранным языкам. Одним из таких средств, по нашему мнению, является лингвострановедческий аспект изучения языка.

Студенты первых курсов неязыковых вузов, изучающие иностранный язык, имеют лингвострановедческие знания разного уровня:

- первый – знания представлены в виде информации о названии страны, учащиеся осознают, что её жители используют для общения другой язык, и их образ жизни отличается от жизни обучаемых;

- второй – имеется информация об образе жизни зарубежных сверстников и особенностях жизни в их стране, учащиеся умеют самостоятельно выделять отличия в жизни двух стран и двух культур.

- третий – продолжается процесс накопления знаний о культуре своей и другой стран; учащиеся умеют использовать эти знания в продуктивной речи;

- четвертый – учащиеся могут выделять не только отличительные, но и объединяющие признаки культур (процесс накопления знаний продолжается как на этом, так и на всех последующих уровнях);

- пятый характеризуется умением сравнивать две изучаемые культуры на уровне продуктивной речи.

В результате проведённых исследований нами было установлено, что применение лингвострановедческого аспекта при изучении иностранного языка способствует развитию познавательных интересов студентов. В процессе обучения иностранным языкам большое значение имеет моделирование у учащихся базовых фоновых знаний о стране изучаемого языка. Отбор страноведческого материала производится с учётом целей и задач обучения, определяемых коммуникативно-познавательными потребностями студентов. Лингвострановедческий аспект при изучении иностранного языка следует учитывать как в коллективных, групповых, так и в индивидуальных формах работы по развитию познавательного интереса к данному учебному предмету.

Для развития познавательного интереса к иностранному языку у студентов неязыкового вуза нами применялся комплекс средств педагогического руководства по двум направлениям: эмоционально-познавательному и творческому [3, с. 11–12]. Для первого направления – эмоционально-познавательного – были использованы лекции по страноведческой тематике, практические занятия, встречи и беседы со специалистами, владеющими иностранным языком в рамках профессионально ориентированной деятельности, беседы в учебных группах о роли иностранного языка в обучении и развитии личности. Практические занятия оставались основной формой обучения, благодаря которой студенты приобретали знания, умения и навыки во всех видах иноязычной речевой коммуникативной деятельности и совершенствовали самостоятельную работу.

Второе, творческое, направление включало подготовку, написание и защиту рефератов по страноведению, выступления с сообщениями и докладами по профессиональной тематике в учебных группах и на конференциях студенческого научного общества, тематические викторины и лингвистические олимпиады, участие в лекторской группе, конкурсы на лучший перевод.

Формы работы по активизации интереса к иностранному языку носили различный характер (коллективный, групповой, индивидуальный) в зависимости от конкретных учебных целей и задач на разных этапах

обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Разная степень сформированности интереса к иностранному языку у студентов создавала необходимость дифференцированного подхода к проводимой работе. Обучение иностранному языку студентов с наличием интереса к данному учебному предмету опиралась на более углублённую и самостоятельную работу по изучению иностранного языка и на расширение практической деятельности по его использованию. Со студентами, у которых интерес к иностранному языку отсутствовал, работа начиналась с ликвидации пробелов в знаниях, включающей работу с учебником, словарём, методическими разработками для самостоятельной работы, дополнительную работу на консультациях. В проведении этой работы нам оказывали помощь студенты с наличием познавательного интереса к иностранному языку, которых мы привлекали к осуществлению взаимоконтроля и оказания взаимопомощи своим сокурсникам в группе. Особенность работы по формированию и развитию познавательного интереса к иностранному языку у студентов неязыкового вуза состояла в том, что обязательно учитывалась интеграция данной учебной дисциплины с предметами профессионального цикла.

Обычно учащиеся относятся к иностранному языку так же, как и к любому другому учебному предмету, и это отношение может быть положительным, отрицательным или нейтральным. Введение лингвострановедческого компонента в процессе обучения иностранному языку студентов привело к следующим результатам:

- изменились мотивы изучения иностранного языка;
- повысился интерес к изучению иностранных языков, что выразилось в повышении успеваемости и качества знаний по данной дисциплине;
- проявилось более активное участие обучаемых во внеклассной и внеаудиторной работе по данному учебному предмету;
- значительно повысилось желание учащихся изучать иностранный язык;
- повысился уровень лингвистических знаний учащихся.

Положительное влияние лингвострановедческого аспекта на процесс изучения иностранных языков выразилось в повышении познавательного интереса и к другим учебным предметам, что привело к общему повышению успеваемости и качества знаний.

Применение инновационных технологий, в том числе компьютерных (что является необходимым в условиях современной образовательной среды), в процессе обучения иностранному языку также значительно способствует повышению уровня познавательного интереса к данному учебному предмету (см. табл. 1) и как следствие, приводит к оптимизации всего учебного процесса.

Для сравнения логично привести данные по результатам изучения отношения студентов к иностранному языку до и после активного применения компьютерных технологий в обучении.



Таблица 1

Результаты изучения отношения студентов к иностранному языку до и после применения компьютерных технологий в обучении

Отношение студентов к иностранному языку	Результаты констатирующего эксперимента, баллы		Результаты контрольного эксперимента, баллы	
	ЭГ (n=90)	КГ (n=90)	ЭГ (n=90)	КГ (n=90)
Интерес к иностранному языку	2,888	2,862	4,845	2,856
Важность изучения иностранного языка	3,754	3,746	4,789	3,764
Трудность изучения иностранного языка	4,878	4,278	2,756	4,256

*Примечания:*

*n* – количество студентов, участвующих в эксперименте;

*ЭГ* – экспериментальная группа студентов;

*КГ* – контрольная группа студентов.

Из табл. 1 видно, что отношение студентов к иностранному языку значительно улучшилось после применения компьютерных технологий, повысился их интерес к данному учебному предмету, усилилось осознание ими важности изучения иностранного языка, а в результате отмечается снижение трудности усвоения данной учебной дисциплины у студентов контрольных групп (КГ), что доказывает целесообразность применения данного подхода в процессе обучения.

Развитие познавательного интереса к иностранному языку с опорой на лингвострановедческий аспект изучения данного предмета не ослабевает за годы обучения в НИУ (по данным опроса студентов неязыковых вузов), что выражается в стремлении выпускников изучать другие языки и является необходимой предпосылкой для полноценного участия в межкультурной коммуникации.

### Список литературы

1. Верещагин Е. М. Костомаров В.Г. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский яз., 1990.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2010.
3. Иванова Е. А. Комплекс средств педагогического руководства по формированию и развитию у студентов познавательного интереса к иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1997.
4. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988.

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.1.02:372.8 (14.25.09)

А. А. Лощилова

## Методические основы формирования экологической ответственности у учащихся при изучении курса «География России» (8 класс)

В статье рассмотрены методические основы формирования экологической ответственности у учащихся при изучении курса «География России», представлена авторская методическая система, включающая теоретико-методологический и методический уровни.

In article methodical bases of formation of ecological responsibility at pupils are considered at course studying «Geography of Russia», the author's methodical system including teoretiko-methodological and methodical levels is presented.

**Ключевые слова:** географическое образование, ответственность, экологическая ответственность, методическая система, личностно-ориентированные задачи, ответственные дела.

**Key words:** geographical formation, responsibility, ecological responsibility, the methodical system, the lichnostno-focused problems, responsible affairs.

Существенные изменения в российском образовании, вызванные его модернизацией, предъявляют особые требования к субъективным свойствам личности. Государству необходим гражданин, готовый самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, обладающий ответственностью. Данный социальный заказ отражен в новых образовательных стандартах второго поколения, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. В Концепции общего экологического образования в интересах устойчивого развития (2010) одной из приоритетных задач является *воспитание у учащихся* экологической ответственности, приверженности общенациональным ценностям, гражданственности [2].

Необходимость формирования экологической ответственности подчеркивают и отечественные ученые, сформировавшие базовые теоретико-методологические основы экологического образования: И.Д. Зверев,

А.Н. Захлебный, С.В. Алексеев, Н.М. Мамедов, И.Н. Пономарева, С.Н. Глазачев, Е.С. Слостенина, И.Т. Суравегина, и др.

Среди них, наиболее значимыми для нашего исследования являются труды И.Т. Суравегиной, внесшей большой теоретический и практический вклад в решение проблемы воспитания экологической ответственности школьников с позиций междисциплинарного подхода, с акцентом на изучение биологии.

В географии проблема формирования у учащихся экологической ответственности недостаточно исследована, хотя она имеет значительный культурно-экологический и нравственно-воспитательный потенциал. Наиболее ярко он проявляется в курсе «География России», который нацелен на развитие у школьников патриотизма, гражданственности, нравственных норм и ответственного отношения к природе своей Родины [1], что соответствует идеям культурологической личностно-ориентированной парадигмы современного образования, его гуманизации, экологизации, которые находят своё отражение в работах Г. П. Аксакаловой, И. И. Бариновой, Н. Ф. Винокуровой, В. П. Дронова, И. В. Душиной, Н. Н. Демидовой, Г. С. Камериловой, В. В. Николиной, В. Д. Сухорукова, Д. П. Финарова, В. А. Щенёва.

В методике обучения географии проблемами формирования личности и отдельных аспектов воспитания экологической ответственности занимались Н. Ф. Винокурова, В.В. Николина, Н. Н. Демидова, А. В. Зулхарнаева, М. А. Кардышевская, О. А. Панасенкова, О.В. Смирнова, О.И. Исайков и др. В нашей работе продолжены исследования в этом направлении. Они связаны с разработкой целостной методической системы формирования экологической ответственности у учащихся при изучении курса «География России». В таком интегрированном виде данная задача в теории и методике обучения географии ранее не ставилась.

Анализ философских и психолого-педагогических исследований позволил выявить сущность понятий «ответственность» и «экологическая ответственность», механизмы формирования данного качества у учащихся. В философских исследованиях ответственность трактуется через категории свобода, мораль, духовность (И.А. Ильин, Л.В. Коган, М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.П. Сартр, А.Г. Мысливченко, В.П. Тугаринов, пр.), как осознание нравственного долга и правовых норм (Л.Н. Архангельский, И.А. Головки); как факт сознания, внутренняя ответственность, подразумевающая самооценку, самоуправление, саморегулирование, самоограничение действий личности (А.Г. Спиркин).

Одним словом, ответственность, с позиции философии, является фактором нравственной необходимости общественного развития, гражданским долженствованием и обусловлена определенными объективными требованиями, выступающими в виде интересов, идеалов, ценностей, норм, установок. Обладая свободой воли и выбора, человек несет

ответственность за то или иное решение и действие. Границы ответственности определяются внешней и внутренней свободой.

Анализ психолого-педагогической литературы (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, З.Н. Борисова, К.А. Климова, В.С. Мухина А.И. Крупнов, Б.Ф. Ломов, В.П. Прядеин, Л.И. Дементий, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, И.Т. Суравегиной, С.Б. Елканов, В.В. Севостьянова, Е.И. Сахарчук, и др.) показал, что содержание понятий «ответственность» и «экологическая ответственность» являются предметом широкого научного обсуждения.

Значимыми для нашего исследования являются выводы А.Ф. Плaxотного о том, что ответственность является социально-психологической и мировоззренческой категорией, качеством и отношением, которое, выполняя познавательную, оценочную и регулятивную функцию, выступает как единство рационального, волевого и эмоционального моментов. [5] Сходных позиций в определении структуры экологической ответственности придерживаются И.Т. Суравенина, И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный.

Часть исследователей (Г.Н. Каропа, И.А. Куренков, В.В. Севостьянов) указывают на важную роль мотивационно-ценностного компонента в структуре экологической ответственности.

В нашем исследовании мы придерживаемся понятия экологической ответственности, предложенного Г.Н. Каропа. Экологическая ответственность, по его мнению, представляет собой интегративное нравственно-экологическое качество, проявляющееся, прежде всего в адекватном, то есть ответственном отношении личности к природе и «вбирающее» в себя все основные признаки таких категорий, как отзывчивость, бережливость, рачительность, рациональность и др., но, в то же время, существенно отличающееся от названных качеств более высоким уровнем обобщенности, а также некоторыми содержательными, в том числе правовыми аспектами. Структура экологической ответственности, разработанная Г.Н. Каропа представляет собой взаимодействие мотивационно-ценностного, содержательно-операционного (процессуального) и оценочно-результативного компонентов. Стержневым, среди которых, автор выделяет мотивационно-ценностный компонент (социально-значимые мотивы, понимание ценности природы, интерес к экологическим проблемам, установка на природоохранную деятельность) [3].

Критический анализ работ по изучению структуры экологической ответственности позволил сделать вывод, что экологическая ответственность сложное в структурном отношении качество, отражающее, многообразие сфер развития личности: *мотивационной, когнитивной, эмоционально-ценностной, волевой (поведенческой, рефлексивно-смысловой)*.

В соответствии с данными философскими, научными, психолого-педагогическими и методическими основаниями, нами была разработана методическая система формирования экологической ответственности учащихся при изучении курса «География России». Структура разработанной нами методической системы базируется на двух уровнях: теоретико-методологическом и методическом (см. рисунок).

*Теоретико-методологический уровень* характеризуется философскими, психолого-педагогическими и методическими основами. Данный уровень представлен аксиологическим, культурно-экологическим, личностно-ориентированным, системно-средовым, ситуативным, задачным подходами и рядом дидактических принципов, обеспечивающих их реализацию в школьном курсе «География России»: экологизации, субъектности и социальности, прогностичности, интеграции, единства познания, переживания и действия, нравственного выбора, свободного выбора, проблемности, самостоятельности, нравственного долженствования, заботы о сохранении и приумножении природы, перемены ролей, природо- и культуросообразности, диалогичности, патриотизма, родиноведения, единства слова и дела, рефлексии.

*Методический уровень* включает раскрытие особенностей целевого, содержательного, процессуального, технологического и результативно-оценочного компонентов.

Целевой компонент представлен трехкомпонентной целью. Стратегическая цель (цель идеал) выражена в становлении географической и экологической культуры личности; цель-средство ориентирована на планируемые результаты усвоения научного содержания; цель-субъект предполагает формирование у учащихся экологической ответственности к природе.

Содержательный компонент предусматривает отбор информации, направленной на формирование экологической ответственности к природе. В структуру содержательного компонента входят мотивационный, познавательный, аксиологический, практико-созидательный и личностный аспекты, выделенные на основании стратегической цели – формирование географической и экологической культуры личности. *Мотивационный* аспект раскрывает этическое и правовое содержание экологической ответственности, значимость данного качества, важность изучения объектов, явлений и экологических проблем, существующих на территории России, что является условием активизации потребностей и мотивов ответственного отношения и поведения в природе. *Познавательный аспект* подразумевает знания об культурно-географических объектах, процессах, экологических проблемах своей Родины, а также нравственно-экологических понятий, норм, правил, требований экологически ответственного поведения, методов и способов решения экологических проблем.

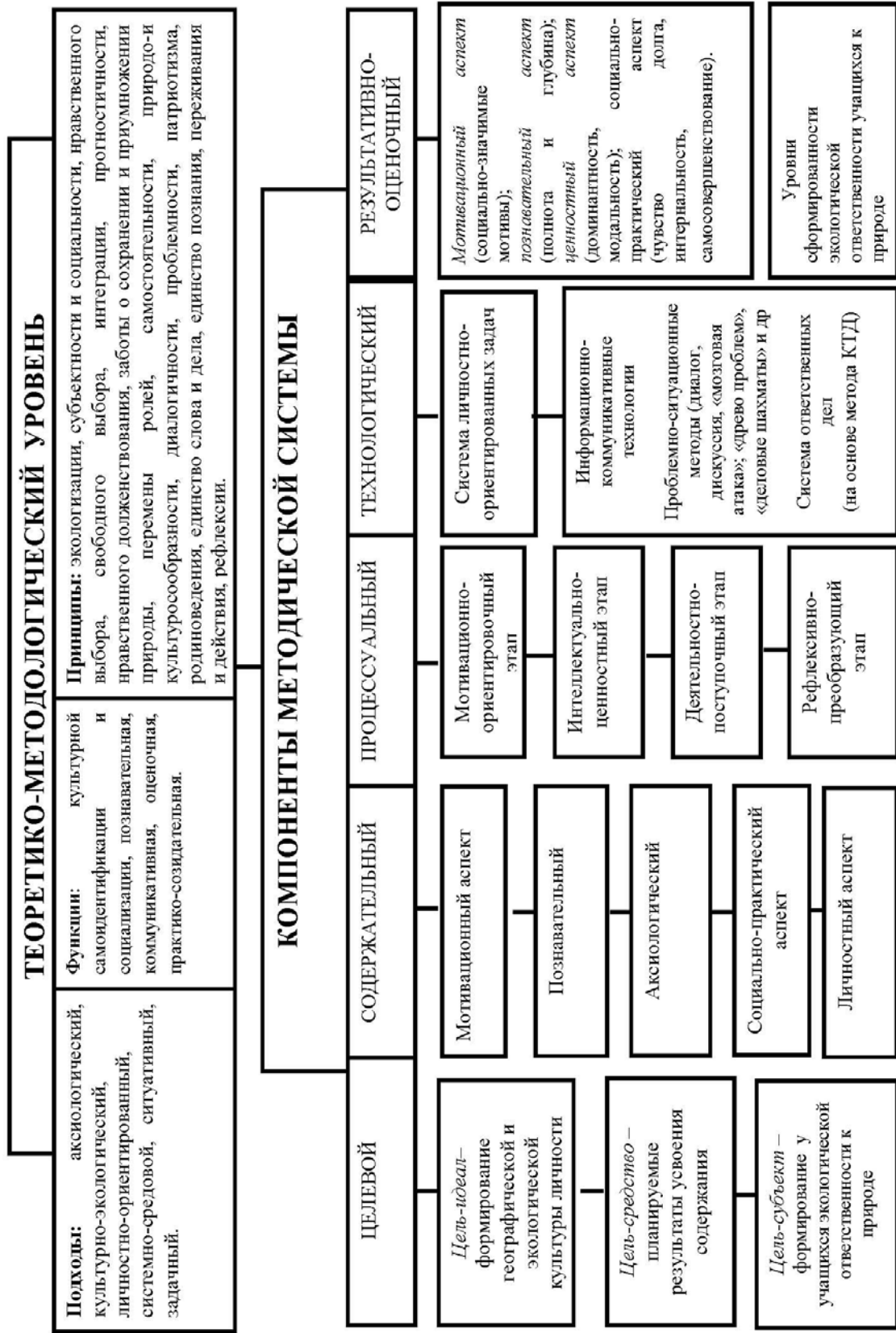


Рис. 1. Методическая система формирования экологической ответственности в курсе «География России» (8 класс)

*Аксиологический аспект* включает эмоционально-ценностное и ценностно-правовое содержание. Это объекты природного и культурного наследия России, ценностные идеи патриотизма, гражданственности и ответственности, идеи нравственного должностования. Данный аспект представлен контекстно в мотивационном и познавательном блоках содержания. *Социально-практический аспект* представлен содержанием, связанным с проявлением практико-созидательной, творческой экологически ответственной деятельности и поведения, самоконтроля, самооценки в решении экологических проблем России. *Личностный аспект* демонстрирует единство объектного и субъектного, перевод общественных культурно-экологических смыслов через самосознание в личностные, самоидентификацию личности как части природной системы. Трансформация содержания в *личностное* достигается на основе включения учащихся в решение личностно-ориентированных задач.

Процессуальный компонент методической системы курса базируется на поэтапном формировании экологической ответственности к природе. Процесс воспитания экологической ответственности к природе состоит (на основании исследований Г.Н. Каропа) из четырех этапов:

I - Мотивационно-ориентировочный; II - Интеллектуально-ценностный; III – Деятельностно-поступочный; IV – Рефлексивно-преобразующий.

Технологический компонент предполагает формирование экологической ответственности к природе посредством системы технологий: «задачной – информационно-коммуникативной – коллективно-творческих дел». Технология задачного подхода представлена системой личностно-ориентированных задач, разработанной в соответствии с логикой развития компонентов экологической ответственности. Включение учащихся в решение задач реализуется посредством информационно-коммуникативных технологий, проблемно-ситуационных методов и системы ответственных дел, разработанной нами на базе технологии КТД Иванова И.П.

Рассмотрим *последовательное взаимодействие процессуально-технологического компонента с содержанием* курса «География России» (8 класс) учебной линии «Полярная звезда» (под ред. А.И. Алексеева).

На первом ***мотивационно-ориентировочном этапе*** при изучении Введения и первого раздела курса: «Россия в мире» создаются условия для развития социально ценных мотивов отношения к природе, осознания важности экологической ответственности; формируются представления об экологической ответственности, интерес к вопросам экологии и современным экологическим проблемам.

На данном этапе применяются *мотивационные личностно-ориентированные задачи*, направленные на погружение учащихся в изучение и осмысление экологической ответственности, ее правового и

этического содержания. В процессе решения задач целесообразно применение проблемно-ситуационных методов (смыслопорождающий диалог, диалог-толкование, дискуссия), интернет-технологий и *мотивационно-стимулирующих ответственных дел*.

На втором *интеллектуально-ценностном этапе*, которому соответствует второй раздел курса: «Россияне», происходит более глубокое осмысление и осознание ценности экологической ответственности к природе и важности решения экологических проблем своей Родины. Осуществляется самостоятельное планирование и целеполагание будущей деятельности. Учащиеся усваивают систему экологических, нравственно-экологических понятий и умений как побуждающих начал поведения и деятельности личности в окружающей природной среде.

На данном этапе целесообразно использование *познавательных и эмоционально-ценностных личностно-ориентированных задач*, направленных на «порождение» личностного смысла познания и оценивания, на развитие познавательно-практического опыта, осмысление ценности коэволюционных отношений человека и природы, сущности экологических проблем. Включение учащихся решение задач реализуется посредством интернет- и мультимедийных технологий, проблемно-ситуационных методов: «деловые шахматы» (Т.Г. Григорьевой), «мозговой штурм», «древо проблем», «древо решений», а также участия учащихся в организации *ценностно-ориентированных и эколого-просветительских ответственных делах*.

На третьем *деятельностно-поступочном этапе* при изучении разделов: «Природа», «Хозяйство», «Природно-хозяйственные зоны» курса «География России» (8 класс) учащиеся реализуют систему экологических и нравственно-экологических знаний, способы и формы решения экологических проблем в практической деятельности, проявляют самостоятельность в планировании и реализации деятельности, осуществляют ее оценку и прогноз, выражают свою нравственную позицию, осуществляя тем самым нравственный выбор.

Для реализации данных условий используются *практические и поисково-творческие личностно-ориентированные задачи*, которые через мультимедийные и интернет-технологии (интернет-акции, интернет проекты), проблемно-ситуационные методы и *ответственные практико-созидательные дела*, способствуют включению учащихся в практическое решение экологических проблем.

На завершающем четвертом *рефлексивно-преобразующем этапе*, которому соответствует пятый раздел курса «География России»: «Наше наследие», подразумевается проявление учащимися рефлексивного анализа результатов собственной деятельности и поступков, а также умения анализировать поступки своих товарищей, брать на себя ответственность за результат, прогнозировать и моделировать свою деятель-



ность, высказывать собственную позицию по вопросам экологической ответственности.

Данному этапу соответствуют *нравственно-оценочные личностно-ориентированные задачи*, решение которых подразумевает использование мультимедийных технологий, проблемно-ситуационных методов (диалог, дискуссия, мозговая атака), методов групповых оценок и моральной дилеммы, привлечение учащихся к организации и участию в *оценочно-смысловых ответственных делах*.

*Результативно-оценочный компонент* методической системы предполагает диагностику планируемых результатов усвоения аспектов содержания по различным критериям: мотивационного аспекта (социально-значимые мотивы), познавательного аспекта (полнота и глубина), ценностного аспекта (доминантность, модальность), социально-практического аспекта (чувство долга, самореализация - самосовершенствование, интернальность-экстернальность), а также диагностику уровня экологической ответственности учащихся к природе.

Таким образом, сконструированная нами методическая система формирования экологической ответственности у учащихся при изучении курса «География России» (8 класс), отражающая философские, научно-географические, психолого-педагогические и методические основы отвечает современным направлениям модернизации образования, и в настоящее время проходит апробацию в школах Нижегородской области, вызывая заинтересованность, как учащихся, так и учителей

### **Список литературы**

1. Винокурова Н.Ф. Экологизация географического образования: теория, методология, методика // Проблемы физической географии Нижегородской области: научные и педагогические аспекты: коллективная моногр. / под ред. Б.И. Фридмана, Н.Ф. Винокуровой. - Н. Новгород: Деловая полиграфия, 2008. - С. 128-129.
2. Захлебный А.Н. О реализации концепции общего экологического образования в государственном общеобразовательном стандарте нового поколения / А.Н. Захлебный.// Информационные материалы VI Всерос. науч.-практич. конф. «Экологическое образование и просвещение в интересах устойчивого развития». – Сургут: Винчера, 2011. – С.26.
3. Каропа Г.Н. К созданию методики экологического образования школьников / Г.Н. Каропа// Вопросы психологии. – 1995, № 1. – С.69-73.
4. Мясищев В.Н. Психология отношений / под. ред. А.А. Бодалева. – М., 1995. – С. 156-158.
5. Плахотный А.Ф. Проблема социальной ответственности/ А.Ф. Плахотный. – Харьков: Вища школа. Изд-во при Харьковском ун-те, 1981. – С.131.
6. Суравегина И.Т. Междисциплинарный характер экологических знаний // Советская педагогика. – 1984. – № 12. – С.21.

## ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ

УДК 343.8:37.037.5

*Г. В. Строева*

### **Гуманность среды исправительного учреждения как важное условие гуманитарно-образовательной системы самоисправления осужденных**

В статье рассматривается один из аспектов проблемы самоисправления осужденных: повышение уровня активности осужденных в собственном исправлении в зависимости от среды исправительного учреждения, гуманности профессиональной позиции сотрудников исправительного учреждения, которая формируется в процессе повышения уровня их функциональной грамотности.

The article explains such moment of the problem of convicts' self-correction as the following: level of convicts' activity in their own correction depends on how much humane are environment of correctional facility, correctional facilities officers in their attitudes which having been composed in a process of those ones functional competence development.

**Ключевые слова:** Самоисправление осужденных, гуманная среда, гуманная профессиональная позиция сотрудника, функциональная грамотность сотрудников.

**Key words:** Convicts' self-correction, humanitarian environment, humane attitude of an officer as professional, officers functional competence.

Современная отечественная исправительная система в отношении осужденных стремится реализовать гуманитарную парадигму, которая проявляется в гуманизации исполнения наказаний, улучшении условий содержания, расширении прав осужденных. Однако гуманизация должна представлять собой, на наш взгляд, не только (и не столько) улучшение материальных условий, сколько создание такой среды, которая способствовала бы формированию социально ответственной и активной личности осужденного.

Другими словами, гуманизм к самому человеку должен проявляться в предоставлении ему больших возможностей для подготовки к законопослушной и социально успешной жизни на свободе. При этом свою социальную ответственность и активность осужденные должны демонст-

рировать уже во время отбывания наказания, в том числе в процессе собственного исправления – самоисправления.

Самоисправление – это самодетерминированная, значимая для самого осужденного деятельность, в ходе которой он избавляется от характерных черт осужденных за счет развития положительных качеств личности и способностей посредством изменения мировоззрения (насыщения его нравственными понятиями, категориями, идеями и т.д.), повышения уровня нравственности и просоциальной субъектности, формирования необходимых для успешной жизни социальных навыков с целью стать активным и полезным гражданином своей страны.

Отметим, что некоторыми учеными указывается на необходимость изменения содержательного наполнения принципа гуманизма. Так, в докторской диссертации А.Г. Сломчинский (2009), пишет, что гуманизация должна быть ориентирована на создание условий, которые позволяли бы приобретать жизненный опыт, расширяли бы сферу преобразующей активности субъектов процесса [10, с. 24]. В исследовании Н.А. Ивановой (2011) указывается, что гуманизация исполнения и отбывания наказаний должна быть направлена не только на улучшение качества и условий исполнения и отбывания наказаний, но и «на мобилизацию всего потенциала личности осужденной в целях самоисправления» [5, с. 186] и т.д.

Для выявления, в том числе условий самоисправления взрослых осужденных нами было проведено исследование «Гуманитарно-образовательная система самоисправления осужденных». Под гуманитарно-образовательной системой самоисправления осужденных подразумевается совокупность теоретических, содержательных, процессуальных, деятельностных компонентов, а также система внутренних и внешних условий и показателей позитивных личностных изменений, что помогает осужденному стать субъектом собственного исправления. Это интегративный комплекс, предусматривающий расширение гуманитарных принципов с параллельным повышением роли образования и просвещения в исправительном процессе.

В качестве одной из рабочих гипотез исследования было выдвинуто предположение о том, что важным условием повышения заинтересованности осужденных в собственном исправлении, их активности и инициативности в этом процессе (как показателей самоисправления) является гуманность среды исправительного учреждения (ИУ), которая зависит от гуманной профессиональной позиции сотрудников. Последнее, в свою очередь, находится в прямой зависимости от уровня функциональной грамотности (ФГ) сотрудников.

Данная гипотеза основывалась на выводах В.Т. Волова относительно того, что среда является интегрированным образом составляющих ее субъектов [2, с. 82], и для ее изменения необходимо изменить людей, входящих в эту среду [2, с. 123].

Были также учтены:

а) положение А.И. Савиных относительно того, что формирование гуманной позиции сотрудников является педагогическим условием ресоциализации несовершеннолетних осужденных [9];

б) предложенная Т.Г. Луковенко (2007) зависимость уровня гуманистически ориентированной педагогической среды и возможностей для проявления и закрепления ассертивных и нивелирования деструктивных форм поведения [7, с 82].

Отметим, что на возможную связь между самоисправлением взрослых осужденных, функциональной грамотностью сотрудников ИУ, гуманизацией их профессиональной позиции и повышением гуманности среды исправительного учреждения никто из исследователей не указывал.

Среда исправительного учреждения – совокупность факторов и условий исправления/самоисправления личности, возможностей для ее развития и самореализации.

Гуманная профессиональная позиция сотрудника исправительного учреждения – единство профессионального сознания, отношений и действий, направленное на реализацию принципа гуманизма, основанного на признании человека высшей ценностью, защите его прав и свобод в условиях повышения его ответственности и уровня социально направленной субъектности.

Под функциональной грамотностью, на основании выводов В.В. Гаврилюк [3], мы полагаем способность человека (гражданина, работника, учащегося) применять в практике социальных отношений и профессиональной/учебной деятельности полученные знания, исполнять свои функции.

Функциональная грамотность включает два компонента: понимание и применение. В отношении служебной деятельности человека первый компонент проявляется в понимании основных терминов, принципов и т. п., относящихся к этой деятельности; второй – в формировании соответствующих навыков для успешного выполнения своих функций и получения требуемого результата.

Поскольку ИУ является, по сути, социально-педагогической системой [1], то базовые термины, которые должны быть усвоены сотрудниками ИУ, таковы: «человек», «личность», «субъектность», «достоинство», «гуманность», «законность» и др. Среди навыков необходимо сформировать умение реализовывать в деятельности гуманный подход в отношении осужденных (способность видеть в осужденном положительные качества, социальный оптимизм, нацеленность на результат, способность достигать добровольного искреннего сотрудничества и т.д.) [11].

Кроме того, одной из специфических черт функционирования исправительного учреждения является жесткая правовая регламентация деятельности, поэтому важной областью (функциональной грамотности)

ФГ сотрудников выступают: а) знание законодательства, б) неукоснительное соблюдение законов, в) обеспечение соблюдения законности со стороны как осужденных, так и представителей сторонних организаций (государственных, общественных, религиозных).

Показателем функциональной грамотности сотрудников в части реализации гуманизма мы полагаем повышение гуманистического потенциала личности, которое проявляется в уважительном, вежливом отношении к осужденным; смене взаимодействия в системе «сотрудник-осужденный» с авторитарного воздействия на гуманизацию отношений, педагогическое сотрудничество и поддержку; создание условий, которые позволяли бы вооружить осужденного методикой самоисправления, повысить его социальный и человеческий потенциал. Важной частью в нашей системе мы считаем создание ситуаций успеха и направленность процесса на повышение чувства собственного достоинства осужденного [12].

В качестве критериев гуманности среды выступают: а) законность, б) безопасность, в) открытость системы, г) профессионализм и гуманность позиции участников исправительного процесса, д) наличие возможностей для личностного, социального, профессионального, трудового и т. д. роста и проявлений осужденных и др.

В результате должна повыситься заинтересованность и активность осужденных в самоисправлении.

Апробация выдвинутых теоретических положений проводилась автором в колонии-поселении Московской области (2010). Экспериментальная группа (ЭГ) состояла из 204 осужденных, 20 сотрудников ИУ и 9 добровольцев различных общественных и религиозных организаций. В качестве контрольной группы (КГ) выступали 68 осужденных, находившихся на участке колонии, расположенном в Москве, и 9 сотрудников. Отметим, что работа осуществлялась со всеми субъектами исправления (сотрудниками ИУ, осужденными, волонтерами общественных и религиозных организаций), осужденные также посещали просветительские семинары программы «Криминон».

Эффективность в самоисправлении определялась, прежде всего, через повышение заинтересованности осужденных в собственном исправлении (что определялось посредством анкетирования) и проявление просоциальной активности осужденных и их инициативы в воспитательном процессе (что определялось посредством опросов сотрудников ИУ и добровольцев общественных и религиозных организаций, принимавших участие в воспитательном процессе) [12].

Повышение уровня ФГ сотрудников осуществлялось на еженедельной служебной подготовке и определялось на основании авторской методики [13].

Предварительно же была проведена первичная диагностика уровня знаний сотрудников (основные дефиниции, принципы и средства ис-

правления осужденных), которая показала низкий уровень знания базовых терминов процесса исправления [11] и недостаточную гуманность профессиональной позиции сотрудников ИУ (67 % респондентов выступили за ужесточение мер наказания для осужденных). Последнее было подтверждено опросом осужденных, главное требование которых состояло в том, чтобы сотрудники относились к ним как к людям.

Повышение двух компонентов функциональной грамотности сотрудников ИУ осуществлялось на основе изучения рабочих материалов спецкурса «Гуманитарно-образовательная система самоисправления осужденных» (всего было проведено 13 занятий). Значение новых понятий прояснялось по толковому словарю русского языка. Перед началом каждого занятия с помощью понятийных диктантов проверялся уровень понимания изученных ранее базовых терминов. Для повышения уровня усвоения (кроме словарных статей) использовался принцип наглядности. Практически каждое изучаемое положение сопровождалось подробными зарисовками, схемами, сотрудники приводили свои примеры.

Деятельностный компонент функциональной грамотности (в нашем случае гуманность профессиональной позиции) реализовывался через тренировки специальных навыков: умения повышать уровень эмпатии, общения; побуждать другого к самостоятельному решению своих проблем и т. д. [11].

Поскольку результаты апробации были отражены в ряде публикаций автора [11; 12; 14], то остановимся только на ключевых моментах.

В завершении апробации было проведено итоговое анкетирование сотрудников ИУ, которое продемонстрировало повышение в ЭГ уровня знания базовых категорий на 62 %, в КГ – понижение на 10 %. В ответах участников ЭГ относительно процесса исправления повысился уровень гуманности позиции (*«помочь человеку стать лучше», «помочь избавиться», «поверить в себя» и т.д.* – в большинстве ответов использовано слово *«человек»* и только в одном ответе – *«осужденный»*); начала звучать позиция гражданственности осужденных (*«возвращение в общество порядочных граждан», «порядочных членов общества»*). В КГ доля ответивших составила 22 %. Все сотрудники занимали жесткую позицию: осужденный должен понять, что он был не прав.

Для подтверждения изменения стиля работы сотрудников ЭГ был проведен опрос среди волонтеров и осужденных. Анализ ответов осужденных показал, что в учреждении, по их мнению, повысились гуманность среды, уровень безопасности, смягчился стиль общения сотрудников, поднялся уровень их доброжелательности. Повысился уровень поощрений и снизился уровень взысканий. Последнее подтвердили и оперативные данные. Так, если в начале апробации за нарушения режима отбывания наказания в колонию общего режима было переведено 12 осужденных, то в конце – 9 человек (и это несмотря на пополнение

экспериментальной колонии неоднократно судимыми и переводом всех впервые осужденных в другую колонию-поселение).

Сотрудники двух групп, волонтеры и сами осужденные отметили повышение заинтересованности осужденных ЭГ в самоисправлении, уровень их инициативности, активности и участия в мероприятиях [11].

В целом, можно признать, что повышение уровня функциональной грамотности сотрудников ИУ позволило повысить уровень гуманности их профессиональной позиции, что вызвало повышение гуманности среды и привело к повышению среди осужденных уровня заинтересованности и активности в самоисправлении.

Одновременно отметим, что пока шло исследование, в Республике Коми в классных помещениях школ колоний были установлены локальные участки для учителей. Они представляли собой клетки, сваренные из металлических прутьев, такие же как в судах, где находится подследственный. Осужденные-ученики называли их «обезьянники». Учителя школ должны были реализовывать воспитательную и образовательную программу, находясь за закрытыми решетками на расстоянии трех метров от учеников.

После неоднократных жалоб учителей (в том числе в средства массовой информации), локальные участки были заменены на отсекающие решетки, за которые помещаются осужденные-ученики. Во время уроков ученики закрываются на замок. Обращения в адрес Управления службы исполнения наказаний и уполномоченного по правам человека по Республике Коми результата не дали. В ответе Управления установление отсекающих решеток было причислено к средствам обеспечения безопасности и не рассматривалось фактором снижения гуманности среды.

Контент-анализ ответа Управления позволяет констатировать недостаточно сформированную гуманную позицию, поскольку 1) в нем исправительное учреждение определено как режимный объект (а не социально-педагогическое или учебно-воспитательное учреждение как обосновано в исследованиях по пенитенциарной педагогике); 2) сообщается, что со спецконтингентом проводятся режимные мероприятия и разъяснительная работа относительно ограждений, а в отдельных случаях применяются меры дисциплинарного воздействия; 3) введение решеток для наиболее позитивно активной части спецконтингента рассматривается только как непривычная форма общения с учителем; 4) без достаточных оснований утверждается, что через некоторое время решетки станут привычными и для осужденных, и для учителей.

Для подтверждения того, что подобное введение отрицательно скажется на исправительном процессе (в том числе на заинтересованности осужденных в собственном исправлении), нами было проведено экспресс-анкетирование, в котором приняло участие 16 педагогов и 73 осужденных. Анкеты для осужденных содержали 22 вопроса, для сотрудников – 11. Вопросы касались в том числе влияния нововведения на

показатели, учитывающиеся в самоисправлении. Например, насколько у осужденных повысилось желание быть законопослушными людьми, проявлять инициативу, посещать занятия, отразилась ли установка ограждений на их чувстве собственного достоинства и т. п.

Ответы осужденных показали, что в среднем им осталось до освобождения около года (при общем сроке два-три года). Среди причин обучения респонденты назвали «Чтобы лучше реализовать себя и лучше устроиться в жизни» (51 %); «Чтобы иметь шанс жить нормальной жизнью» (42 %), «Чтобы узнать что-то новое для себя» (36 %).

В связи с введением решеток в классе 89 % осужденных отметили, что их поведение в колонии не улучшилось; 84 % – что их отношение к людям не улучшилось; 73 % – что не повысился их шанс на жизнь без преступлений на свободе. Снизилось желание быть законопослушным гражданином у 78 % респондентов, а стремление быть порядочным человеком уменьшилось у 69 % осужденных. У 60 % опрошиваемых понизилось желание проявлять инициативу; 35 % отметили, что это ударило по их чувству достоинства.

Введение решеток негативно отразилось и на учебной деятельности. Осужденные отметили, что уменьшилось желание посещать занятия (69 %); снизился интерес к учебе (60 %).

Таким образом, наиболее социально позитивная часть осужденных (осужденные-учащиеся), которым осталось до освобождения непродолжительное время, продемонстрировала значительное снижение базовых показателей самоисправления: чувства собственного достоинства, инициативности, активности, желания исправляться и стать законопослушными гражданами и др.

Следовательно, результаты анкетирования доказали отрицательную сторону выдвинутой нами ранее рабочей гипотезы: низкий гуманистический потенциал сотрудников вызывает снижение гуманности среды, что приводит к снижению эффективности самоисправления осужденных.

Ответы учителей школ подтвердили сделанный вывод. Так, 100 % респондентов отметили, что после введения решеток инициативность осужденных не повысилась, что среди осужденных стали преобладать сильная раздражительность, отказ присутствовать на уроках, мысли, что администрация их унижает, агрессия, нежелание учиться, замкнутость.

94 % учителей подчеркнули, что успеваемость в классах не улучшилась. Желание же осужденных ходить в школу снизилось, по мнению педагогов, более чем наполовину (на 5,6 баллов по 10-балльной шкале).

Отметим, что сами педагоги также почувствовали отрицательное влияние решеток, которое, по их словам, выразилось в снижении желания проявлять инициативу и искать новые методы обучения (81%), в снижении желания работать (33%), в безразличии (33%), унижении достоинства (27%).



В целом, снижение гуманности среды вызвало снижение инициативности и активности как осужденных, так и педагогов.

Попутно укажем на выявленный нами интересный факт: цифра понижения показателя «чувство собственного достоинства» и у осужденных, и у педагогов самая низкая из всех других показателей (хотя в первом случае учителя сидели запертыми до тех пор, пока сотрудник не освобождал их). В качестве рабочего может быть предложено следующее объяснение: российские осужденные и сотрудники настолько привыкли к нарушениям их человеческих прав и негуманному отношению (и не только в колонии), что подобное унижение не воспринимают как таковое.

Если же сравнивать показатели колонии-поселения, в которой повышался гуманистический уровень среды, с колониями, в которых были поставлены отсекающие решетки в классах, то вывод очевиден: гуманистический потенциал сотрудников (который был повышен посредством повышения уровня их функциональной грамотности), способствующий созданию гуманной среды исправительного учреждения, привел к повышению инициативности осужденных, их стремлению к самоисправлению, и наоборот – снижение гуманности среды вызвало снижение заинтересованности, активности и инициативности осужденных в исправлении, способствовало повышению агрессии и напряженности, а также значительно понизило желание осужденных жить жизнью без преступлений.

Итак. Гуманизация в деятельности отечественной исправительной системы должна представлять собой не только улучшение условий содержания, но и предоставление осужденным возможности стать социально состоятельными и полезными членами общества.

Отметим, что гуманизм прописан одним из основных принципов деятельности отечественной пенитенциарной системы в законе Российской Федерации от 21.07.1993 № 5473-1 (ред. от 07.02.2011) «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы» [4]. Попутно выскажем обнаруженную методологическую ошибку закона: принцип соблюдения прав человека обозначен отдельно, тогда как он входит в понятие «гуманизм».

Поскольку в исправительных учреждениях нашей страны находятся в подавляющем большинстве взрослые осужденные (99,6 % [8]), то в работе с ними необходимо опираться на их субъектность и активность. Это значит, что исправительный процесс должен протекать в русле самоисправления.

В психолого-педагогическом плане самоисправление заключается в том, что сам человек (как субъект) делает определенные личностные качества объектом своего воздействия. В процессе самоисправления субъект поворачивается на самого себя и соединяется с самим собой в предмете «создание самого себя» (по Колесову [6]). При этом он осуществляет достаточную самомотивацию к самоизменениям, не унижая се-

бя, не ущемляя чувства собственного достоинства, а через выдвижение позитивных целей и их достижение, повышая уровень знаний, способностей и в целом меняя систему ценностей, мотивацию и формы поведения. Он становится для себя самого и руководителем, и учителем/воспитателем, и учеником/воспитанником. О его исправленности можно судить по его поступкам и продуктам деятельности.

Для поиска наиболее эффективных механизмов самоисправления осужденных нами было проведено исследование, в качестве рабочей гипотезы которого выступало предположение о том, что уровень гуманности среды влияет на заинтересованность и активность осужденных в процессе самоисправления, что, в свою очередь, гуманность среды складывается из гуманности позиций сотрудников исправительного учреждения, который повышается в соответствии с повышением уровня их функциональной грамотности.

Апробация позволила подтвердить состоятельность гипотезы и обосновать важным (но не единственным) условием самоисправления осужденных гуманную среду исправительного учреждения.

В части перспектив работы над темой необходимо обозначить подтверждение выявленных нами в ходе исследования зависимостей между успешностью самоисправления и безопасностью среды, которая в значительной мере зависит от законности; между уровнем безопасности среды и уровнем ощущения свободы осужденным. Отметим, что наш многолетний опыт работы с осужденными позволяет констатировать, что опасная среда и усиление оказываемого на осужденного давления приводят к нежелательному, с точки зрения исправления, результату: чтобы быстрее вырваться на свободу, осужденный просто приспосабливается к требованиям ИУ, становясь «хорошим осужденным», но никак не работает над собственным позитивным изменением.

В целом, гуманизация как среды исправительных учреждений (с показателями, обозначенными в данной статье), так и позиций участников исправительного процесса позволит отечественной пенитенциарной системе помочь осужденному преодолеть наиболее характерные черты и стать созидательным, полезным членом общества.

#### **Список литературы**

1. Ветошкин С.А. Пенитенциарная педагогика в теории и практике: моногр. – М.: Изд-во МГСУ «Союз», 2001. – 240 с.
2. Волон В.Т. Управление социализацией осужденных в системе высшего образования в условиях исправительного учреждения: дис. ... д-ра. социол. наук. – М., 2010. – 463 с.
3. Гаврилюк В.В. Преодоление функциональной неграмотности и формирование социальной компетентности // Социологические исслед. – 2006. – № 12. – С. 105-110.
4. Закон Российской Федерации от 21.07.1993 № 5473-1 (ред. от 07.02.2011) «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы» [Электронный ресурс]. URL:

- <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=110217> (дата обращения 19.12.2011).
5. Иванова Н.А. Гуманизация исполнения наказания в виде лишения свободы в отношении осужденных женщин в современных условиях: дис. ... канд. юрид. наук. – Рязань, 2011. – 247 с.
  6. Колесов В.И. Социально-педагогические основы управления воспитанием в системе постпенитенциарной адаптации бывших осужденных: дис. ... д-ра. пед. наук. – Петрозаводск, 2006. – 460 с.
  7. Луковенко Т.Г. Профилактика агрессивного поведения детей-сирот в условиях детского дома: дисс... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2007. – 218 с.
  8. Портал ФСИН России [Электронный ресурс]. URL: <http://фсин.пф/structure/inspector/iao/statistika/Kratkaya%20har-ka%20UIS/> (дата обращения 03.04.2012).
  9. Савиных А.И. Организационно-педагогические условия ресоциализации несовершеннолетних осужденных в учреждениях исполнения уголовного наказания: дисс... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2006. – 190 с.
  10. Сломчинский А.Г. Гуманизация образования в пенитенциарной системе: автореф...дис. ... д-ра. пед. наук. – Екатеринбург, 2009. – 43 с.
  11. Строева Г.В. Гуманность среды исправительного учреждения, функциональная грамотность сотрудников, самоисправление осужденных: взаимосвязь явлений // Вестн. Кузбасс. ин-та. – 2011. – № 5 (8). – С. 54–58.
  12. Строева Г.В. Концептуальная основа самоисправления осужденных // Вектор науки. – 2012. – № 1 (8). – С. 272–276.
  13. Строева Г.В. Методика изучения уровня функциональной грамотности осужденных: метод. руководство / под. ред. проф. А.Е. Марона. – 2-е изд., испр. – Тверь: ФКУ НИИИТ ФСИН России, 2011. – 40 с.
  14. Строева Г.В. Самоисправление осужденных // Вектор науки. – 2011. – № 4 (7). – С. 263-266.

### **Субъективная готовность преподавателя высшей школы к решению современных педагогических задач**

В непрерывном профессиональном совершенствовании преподавателя высшей школы гуманитарное саморазвитие – это наиболее активный вид самодвижения, в процессе которого формируются и развиваются необходимые общекультурные и профессиональные компетенции.

Известно, что профессиональная самодостаточность и успешность преподавателей вуза напрямую связана с уровнем требований, предъявляемых социумом, образовательным пространством, педагогическим сообществом, когда осознаются и коррелируются собственные возможности и проблемные области, программируется непрерывное повышение собственной квалификации.

Educational work of teachers of the higher school demands not only acceptances of certain ethical standards, but also following it in everyday life, and also continuous of such individual and psychological qualities, as empathy, tolerance, positive thinking, optimism since they have to be a fasilitator, and the animator, and the instructor to wide extent in the professional activity.

Ideally the personality, worthy of the imitations, capable to make decisions and to take the responsibility and at the same time to consider themselves cut out for teaching others. In order to carry out this mission effectively, the teacher of institute of higher education should be mature personality which social status is confirmed by the objective readiness (presence of diplomas and certificates of the various profile and level confirmative the tendency of continuous education) and subjective readiness for the solution of the most difficult social and pedagogical tasks that, to our mind, is a basis of original professionalism.

**Ключевые слова:** педагогические задачи, педагогическое сообщество, профессиональные компетенции, социум, профессиональная самодостаточность

**Key words:** pedagogical tasks, pedagogical community, professional competences, society, professional self-sufficiency

Педагогическая работа преподавателей высшей школы требует непрерывного развития таких индивидуально-психологических качеств, как эмпатия, толерантность, позитивное мышление, оптимизм, поскольку в профессиональной деятельности педагогу приходится быть и фасилита-

тором, и аниматором, и наставником в самом широком смысле. В идеале – личностью, достойной подражания, способной принимать решения, брать ответственность на себя и при этом считать себя призванным учить этому других.

Чтобы эффективно выполнять данную миссию, преподаватель вуза должен быть личностно зрелым человеком, социальный статус которого подтвержден объективной подготовленностью (наличие дипломов, свидетельств, удостоверений и сертификатов различного профиля и уровня, подтверждающих тенденцию непрерывного образования) и субъективной готовностью к решению сложнейших социальных и педагогических задач, что, на наш взгляд, является основой подлинного профессионализма.

В процессе непрерывного профессионального совершенствования преподавателя вуза гуманитарное саморазвитие – это наиболее эффективный и общепризнанный вид самодвижения, в процессе которого формируются и развиваются необходимые общекультурные и профессиональные компетенции. Известно, что профессиональная самодостаточность и успешность преподавателей вуза напрямую связана с уровнем требований, предъявляемых социумом, образовательным пространством, педагогическим сообществом, когда осознаются и коррелируются собственные возможности и проблемные области, программируется непрерывное повышение собственной квалификации. Достаточно интересным нам представляется взгляд на профессиональный рост как на единство государственно-социального заказа, самоопределения личности и проектирования непрерывного самодвижения в профессиональной сфере.

Личностная зрелость особенно ярко проявляется в умении соединять, соотносить индивидуальные особенности, статусные и возрастные возможности, собственные притязания с требованиями социума и окружающих людей. Личностная зрелость, естественно, предполагает зрелость социальную, для которой характерна развитая способность адаптации в различных ситуациях, типах и формах общения. Эта способность основывается на достаточно адекватных и устойчивых представлениях о себе, что позволяет постоянно соотносить свои реальные возможности с требованиями конкретной ситуации, свое поведение с ожиданиями других людей, что предполагает обладание жизненной стойкостью и личным мужеством.

Чем менее нравственна, духовно обеднена, а порой и откровенно агрессивна окружающая среда, тем в большей духовно-нравственной поддержке нуждается студенческая молодежь, для которой негативизм более привычен, чем позитивное мышление. В ходе профессиональных собеседований и интервьюирования преподавателей и студентов удалось выявить наиболее общее в их представлениях о зрелости и личной мудрости как составляющих смысложизненной позиции. Наиболее час-

то назывались следующие позиции: умение отличать в жизни главное от второстепенного; внутреннее спокойствие и сдержанность; эмоциональная устойчивость; толерантность, вариабельность поведения; знание меры воздействия на события, умение браться за выполнение посильных задач, реализм; знание своей репрезентативной системы, экспериментирование по ее усовершенствованию; стремление извлекать положительный опыт из происходящих событий; умение выйти за грань обычных представлений в решении проблемных задач; интерес к жизни других людей и стремление понять их; своевременность реагирования на ситуацию и способность к выбору; дальновидность и прогностические умения; наблюдательность, чувство юмора, самоирония, готовность к профессионально-личностному совершенствованию и самоактуализации.

Потребность в профессиональном самовоспитании и мотивация к нему требует благоприятных условий для осознания качеств и свойств собственной личности как факторов достижений и неудач, что достижимо при формировании особой профессиональной среды, в которой профессорско-преподавательский коллектив объединен общими целями и задачами, например, достижения и повышения качества образования в вузе. Таким образом, при реализации научно-исследовательских или учебно-методических планов кафедры и факультета просматривается реальный путь к консолидации усилий преподавателей и способ реализации комплексного подхода в осознании субъективной готовности преподавателей к решению педагогических задач на основе непрерывного профессионального самосовершенствования. Методологическую основу непрерывного профессионального совершенствования, на наш взгляд, составляют акмеологический и андрагогический подходы, а также теоретические подходы в области непрерывного, опережающего и лично ориентированного образования взрослых (А.А. Вербицкий, В.Д. Еремеева, С.И. Змеев, Н.В. Клюева, А.И. Канатов и др.

Внедрение в образовательный процесс высшей школы интерактивных форм обучения потребовал от преподавателей нового осмысления своих педагогических возможностей в плане теории и методики высшей школы. Системность как ключевое требование при определении качества образования выдвигает проблему структурирования содержания с учетом не только традиционных лекционно-семинарских блоков, но и введения новых способов, форм и методов обучения.

Можно наблюдать и диссонанс целей участников образовательного процесса: преподаватель нацелен как можно больше и глубже подать материал, а студенты настроены на живое общение, хотят быть услышанными и понятыми. Обратимся к формулировке компетенций, которые должны быть сформированы в результате обучения: практически по каждой дисциплине присутствуют умения вести диалог на профессио-

нальные темы, быть социально активным, иметь концептуально оформленную позицию в рамках избранного направления и т.д.

Внедрение новых интерактивных форм обучения в вузе, иными словами, форм обучения, погруженных в общение, требует обновления педагогических средств, но это не означает отказ от традиционной системы, например, подтвердила свою эффективность групповая работа и формы взаимообучения, разнообразные виды самостоятельной работы студентов. Профессиональная проблема преподавателей в поиске оптимального соотношения аудиторных и самостоятельных видов учебной деятельности, в роли и степени участия преподавателя в этом процессе, реализации технологии тьюторства, научном руководстве исследовательской деятельностью студентов.

Для организации интерактивного обучения от преподавателей потребовались и новые умения, например, режиссерские при имитационных и деловых играх, драматизациях, риторические при виртуальных экскурсиях и конференциях и т.д. Более того, определенная асимметричность, возникшая на уровне взаимодействия преподавателя и студента при внедрении интерактивных технологий, может послужить фактором профессионально-личностного развития обеих сторон.

Акмеологический аспект профессионализма преподавателя в практической деятельности как средстве самосовершенствования и факторе самодвижения выделяют Е.И. Степанова и В.С. Леднев, когда речь идет об акмеологической технологии профессионального обучения [2, 3]. В настоящей статье рассматриваются результаты проведенного автором в Московском и Заполярном филиалах ЛГУ им. А. С. Пушкина в течение трех лет исследования (2009 – 2011 гг.), целью которого являлись субъективное восприятие преподавателей высшей школы изменений в потребностях социума к качеству профессиональной подготовки и формированию в процессе обучения основных профессиональных и общекультурных компетенций студентов [6].

Наиболее интересным и значимым, по мнению автора, явилось наблюдение о возрастающей ценности личностных качеств будущих специалистов, таких как доброжелательность, толерантность, в том числе политическая и религиозная, добропорядочность, ответственность, честность. Важно отметить, что в начале исследования большинство преподавателей ставили во главу угла профессиональной подготовки студентов исключительно профессиональные компетенции (2009 г. – 89 %, 2011 – 72 %).

В настоящее время потребности российского общества в оздоровлении нравственно-этического климата очевидны, поскольку череда коррупционных скандалов, определенный цинизм, развлекательность в продукции СМИ и, что особенно заметно, в повседневном межличностном общении, привели к осознанию педагогами собственной ответственности за воспитание нового поколения российских специалистов, и,

что принципиально важно, вне зависимости от отрасли современной экономики (от производственной сферы до гуманитарной, включая сферу управления).

Заметно изменилось отношение преподавателей к мере собственной ответственности за свой профессионально-личностный имидж: если ранее отмечалось ярко выраженное нежелание отвечать на вопросы анкеты о непрерывном личностном саморазвитии и профессионально обоснованных изменениях в представлении о действительности под влиянием социально-экономических и политических обстоятельств в стране (не пожелали отвечать, мотивируя тем, что это «личное дело» - около 20 %), то в настоящий момент респонденты охотно вступают в полемику по вопросам об ответственности российской высшей школы за воспитание не только профессиональных, но и гражданских, и политических компетенций студентов. Особенно часто отмечают преподаватели острую необходимость нравственно-этического воспитания молодежи в вузе (практически 90 %).

В специальной и, что значительно чаще, художественной литературе мы встречаем описание и анализ социального феномена – так называемого народного характера. Во многом черты, составляющие его основу, служат регуляторами профессионального и повседневного бытового поведения и общения, поэтому могут быть признаны относительно постоянными и неизменными.

В социологическом анализе Н.Л. Захарова взгляда иностранных граждан на россиян они определены как неточность во времени; не следование технологической дисциплине, технологическому регламенту; при этом выполнение порученной задачи, несмотря на отсутствие необходимых средств; эмоциональность, энтузиазм, увлеченность в процессе деятельности; доброжелательность, открытость, увлеченность процессом общения; готовность оказать помощь и т.д. [1]. Главное, что привлекло внимание автора настоящей статьи взаимопересекающееся сочетание условно положительных и отрицательных качеств. Именно эту ментальную особенность отмечали и российские респонденты.

Дальнейшее исследование заключалось в предложенных к рассмотрению и дальнейшему обсуждению анкет для преподавателей вуза, включающих вопросы о готовности к самоизменению, нравственно-этическому самосовершенствованию и мотивации к данному процессу. Предварительно коллеги были ознакомлены с результатами исследования Н.Л. Захарова. Парадоксальными оказались рассуждения респондентов о спорности восприятия иностранцами народного характера россиян, определенного в указанном социологическом наблюдении. Более того, большинство высказывалось о собственном глубоком понимании необходимости нравственно-этического самосовершенствования, серьезной воспитательной работы с молодым поколением, но только исходя из социально-экономических реалий современной России.



Подобное неприятие чужого мнения нам представляется также характерным для российского общества – примером тому могут послужить телевизионные политические дебаты, полемические публикации и высказывания общественных деятелей. Воспитательная работа со студенческим сообществом, в первую очередь, должна быть основана на толерантных подходах, на искреннем уважении к позиции участников обсуждения, стремлении, если не разделить, то, как минимум, понять сущность отличного от твоего собственного мнения. Практически все участники анкетирования отметили упадок уровня духовно-нравственных ценностей в обществе и необходимость перемен. В силу приоритета профессиональных ценностей для преподавателей педагогическая работа со студентами не подвергалась сомнению, и мера ответственности за нравственное здоровье молодого поколения не оспаривалась.

Наиболее интересным аспектом исследования проблемы формирования субъективной готовности преподавателей к вызовам современного социума стало для автора их отношение к трансформации педагогических технологий в вузе. Все респонденты отмечают важность интерактивных форм работы, но владение ими на достаточно высоком уровне указали в ответах только около трети преподавателей. По-прежнему преобладают академические формы передачи знаний, неформальное общение со студенческой аудиторией не поддерживается половиной опрошенных, беседы на нравственно-этические темы не считают актуальными еще большее количество отвечавших на вопросы анкеты.

Возникает естественно вытекающий из сказанного вопрос: каким же образом построить общение с позиций толерантности и взаимного уважения, педагогической целесообразности и технологичности, эффективности и результативности образовательного процесса? Непосредственное общение с преподавателями нескольких московских и норильских вузов выявило отчетливо проявляющееся нежелание тесного общения со студентами, взгляды которых отличаются парадоксальностью, нетерпимостью и радикализмом, несмотря на то, что именно данный контингент нуждается в определенном педагогическом взаимодействии.

Возникшее противоречие между потребностями общества не только в профессиональных, но и высоконравственных гражданах и некоторой отстраненностью преподавателей высшей школы от данной проблемы возможно только при наличии субъективной готовности к решению педагогических задач. Под субъективной готовностью преподавателя к решению современных педагогических задач мы понимаем творческое осмысление актуальных вызовов времени с точки зрения происходящих в стране социально-экономических изменений и реализацию собственного профессионального потенциала на основе непрерывного духовно-нравственного самосовершенствования.

В диссертационном исследовании автора, проведенном в 1995-2000 гг. и посвященном нравственно-этическим основаниям допрофессиональной и профессиональной подготовки, вопрос субъективной готовности преподавателей высшей школы рассматривался косвенно, но в ходе эксперимента был проведен анализ представлений преподавателей об их гуманитарной и гуманистической миссии [4,5]. Приходится отметить, что ключевые положения о важности данного аспекта педагогической деятельности остались неизменными, но четко прослеживаются изменения в представлениях о мере ответственности за нравственно-этическое воспитание студентов. Все чаще в интервью и беседах с преподавателями до настоящего времени автор слышит высказывания о том, что студенты – это взрослые люди со сложившимся мировоззрением, жизненные обстоятельства, окружение и факторы успешности которых не совпадают с общественными стереотипами, поэтому внести свою педагогическую лепту не только трудно, но и порой невозможно. Но, на наш взгляд, это не только не снимает ответственности с высшей школы за воспитание молодого поколения, а лишь увеличивает значимость педагогической работы в вузе.

Субъективная готовность преподавателя высшей школы к решению педагогических задач во многом основывается на чувстве профессионально-личностной самодостаточности, что подтвердилось и в ходе исследований последних лет. Например, в опросах и беседах десятилетней давности вопросы материальной обеспеченности профессорско-преподавательского состава поднимались значительно чаще. В настоящее время данная проблема, безусловно, далека от разрешения, но четко прослеживается тенденция выделения в качестве жизненного приоритета гуманистической миссии как определяющей педагогической компетенции преподавателя.

Самодостаточность как профессиональный и личностный фактор саморазвития педагога по определению нацеливает на самый высокий уровень требований к себе, что служит самой эффективной мотивацией непрерывного образования. Безграничные возможности современных средств коммуникации тоже имеют свою негативную сторону, а именно разброс профессиональных, в том числе научных, интересов и потребностей. С этой точки зрения целенаправленный и регулируемый процесс профессионально-личностного самосовершенствования как нельзя лучше служит отбору и систематизации новой информации как основы самоизменений, соответствующих вызовам современного общества.

Субъективная готовность преподавателя к решению педагогических задач в вузе во многом зависит от уровня доверительных отношений со студенческим сообществом, которое достаточно неоднородно по социальному составу, мировосприятию и политическим взглядам. В то же время, как показывает проведенное исследование, высшие человеческие ценности воспринимаются и принимаются студентами как необхо-

димые условия существования и развития общества, что может служить основой для построения успешного профессионально-личностного сотрудничества.

#### **Список литературы**

1. Захаров Н.Л. Социальные регуляторы деятельности российского государственного служащего. Гл. 1. Российский характер. – [http : // lib. socio.msu.ru...](http://lib.socio.msu.ru...)
2. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.,1991.
3. Степанова Е.И. Психология взрослых и основы акмеологии. – СПб, 1995.
4. Филатова Л.Б. Вариативность понятия толерантности в современном мире // Толерантность как ведущий принцип взаимодействия субъектов современного образовательного пространства. – Норильск, 2008.
5. Филатова Л.Б. Нравственно-этическая компетентность специалиста как системообразующая компонента профессионализма: монография. – Норильск, 2009.
6. Филатова Л.Б. Формирование толерантности в процессе политической социализации студенческой молодежи // Высшее образование XXI века: междунар. науч.-практ. конф.: сб. ст. /под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. – С. 135-138.

## Состояние познавательных процессов у учащихся с дизорфографией

Статья посвящена актуальной для логопедии проблеме нарушения формирования у школьников орфографического навыка письма. В ней анализируются результаты проведённого в среде учащихся пятых классов комплексного экспериментального исследования психических функций и процессов, обеспечивающих функциональную систему орфографического навыка письма у школьников, испытывающих трудности в усвоении орфографии.

The article is devoted to the problem of violation of forming speech therapy students' spelling skills of writing. It analyzes the results of the fifth grade students among comprehensive experimental study of mental functions and processes that provide a functional system spelling writing skills in students who have difficulties in learning spelling.

**Ключевые слова:** дизорфография, орфографические ошибки, навык письма, письменная речь, языковые способности, память, внимание, мышление.

**Key words:** disorthography, spelling error, skill of the letter, written speech, language abilities, memory, attention, thinking.

Письменная речь основывается на сложных психических образованиях – на внутренней речи, способности к абстракции, произвольности и осознанности речевых процессов. Формирование письменной речи у школьников позволяет им не только овладеть новым средством обобщения и идеализации опыта, но и обуславливает перевод психических процессов у детей на более высокий уровень функционирования - осознанности и произвольности. В психологическом аспекте письмо учащихся средних классов рассматривается как сложная психическая деятельность – письменная речь, базирующаяся на автоматизированном моторном навыке [6, 7, 8].

Реализация письма как вида интеллектуальной деятельности предполагает участие в его организации и сопровождении познавательных процессов, среди которых особую роль играют память и внимание. Крат-

современная слухоречевая память обеспечивает удержание временной последовательности языковых единиц, подлежащих записи. Долговременная память делает возможным запоминание и воспроизведение правильного написания словарных слов, употребления морфем в соответствии с принципом единообразия. На её основе осуществляется сохранение формулировок орфограмм и воспроизведение алгоритма выполнения орфографического действия.

В процессе обучения орфографии большое значение имеет развитие у детей памяти, формирование у них установки на запоминание. Слуховая память обеспечивает запоминание на слух фонем в морфемах. Зрительная память проявляет себя в процессе письма по слуху и при списывании. Речедвигательная память опирается на проговаривание, в результате которого фонемный образ слова запечатлевается в движениях органов артикуляции, задействована при обучении детей правописанию слов с непроверяемыми орфограммами. Моторная память формируется в процессе многократной записи одного и того же слова учеником.

Фактов, свидетельствующих о важной роли памяти в успешности школьного обучения, накоплено достаточно много. Б.Г. Ананьев выделял память как важнейший компонент способности к усвоению знаний – обучаемости [1]. Зависимость между индивидуальными особенностями памяти и обучаемостью прослежена в исследованиях Т.В. Егоровой, З.И. Калмыковой [4, 5]. Из работ этих авторов следует, что процесс обучения невозможен без соответствующего уровня развития памяти. Особую роль играют смысловые уровни памяти, то есть способности к переработке информации. К подростковому возрасту ученики начинают овладевать некоторыми приёмами организации и управления информацией, пользоваться важным приёмом запоминания – классификацией. К двенадцати годам в структуре памяти детей происходят заметные качественные изменения: значительно увеличивается продуктивность осмысленного запоминания. Приёмы систематизации и структурирования когнитивного материала ученики применяют не только во время запоминания, но и при воспроизведении материала.

Одним из необходимых условий успешной реализации письма как деятельности является полноценная способность к концентрации, распределению и переключению внимания. Внимание обеспечивает процесс самоконтроля за выполнением письма, возможность коррекции неправильно выполненных действий [2]. Неполюценность внимания может являться причиной низкого качества, как самого процесса записи, так и письменной продукции. Активное усвоение материала требует внимания к заданиям учителя, формулировкам правил и упражнений. Для этого необходимо напряжение воли учащихся. В условиях обучения русскому языку воспитать внимание – значит развить умение видеть различные формы слова, развивать «орфографическую зоркость». Это

значит, что, глядя на написанное слово, дети должны видеть его в целом и в составляющих его частях [9].

Необходимым условием для формирования орфографического навыка письма является развитие у детей абстрактного мышления, «символических» способов деятельности, которые появляются при постепенном переводе детей от конкретных, предметно-практических способов действия к абстрактным [3]. К моменту перехода в среднюю школу у детей должно быть сформировано понятийное логическое мышление. «Основным в становлении полноценного понятийного мышления оказывается развитие способности к категоризации... Ребёнок переходит к оперированию объектами не как самостоятельными сущностями, а как представителями родов и классов. Таким образом, в процессе мышления он связывает не отдельные предметы, а структуры и системы, элементами которых данные предметы являются» [10, с. 222]. Если ребёнок не овладевает операцией категоризации, то его понятийное мышление не формируется. «При этом сохраняется неосознанность собственных интеллектуальных операций, не формируется произвольность мышления... Ребёнок, зная правила, не умеет их использовать для решения орфографических задач, не видит области их применения, затрудняется в переносе интеллектуальных навыков в аналогичные, а тем более в частично трансформированные ситуации» [10, с. 222]. Кроме того, такой ребёнок не в состоянии «преобразовать используемые им алгоритмы, а также объяснить или доказать правильность выбранного способа действий и полученного результата. Усваиваемые знания не систематичны, не связаны с практической деятельностью, пониманием текущих событий, решением учебных задач» [10, с. 222].

В процессе овладения школьными навыками важная роль принадлежит алгоритмическому мышлению [5]. Алгоритмическое мышление позволяет рационализировать путь к решению орфографической задачи и проявляется в умении учащихся оперировать индуктивными и дедуктивными методами мыслительных операций при анализе своих затруднений в работе, использовать метод формализации намерений по решению задачи вплоть до записи на алгоритмическом языке. Алгоритмическое мышление имеет свои общие и специфические свойства по сравнению с другими стилями мышления. В число общих свойств алгоритмического мышления входят целостность и результативность, помогающие увидеть поставленную проблему в целом виде и предполагают создание предварительного образа результата решения поставленной проблемы. К специфическим свойствам относятся дискретность, абстрактность и осознанная закреплённость в языковых формах. Эти свойства представляют собой пошаговость исполнения алгоритма, дают возможность абстрагироваться от конкретных исходных данных, перейти к решению задачи в общем виде и представить алгоритм при помощи некоторого формализованного языка. Компонентами алгоритмического

мышления являются умение формализовать задачу и разбивать её на отдельные составные логические блоки. Ученые определяют алгоритмическое мышление как познавательный процесс, характеризующийся наличием чёткой, целесообразной последовательности совершаемых мыслительных процессов с присущей детализацией и оптимизацией укрупнённых блоков, осознанным закреплением процесса получения конечного результата, представленного в формализованном виде на языке исполнителя с принятыми семантическими и синтаксическими правилами [8].

Учитывая то, что внимание к слову, установка на запоминание, активность мыслительных процессов, имеют большое значение в формировании орфографических навыков у школьников, нами было предпринято исследование, позволяющее выявить уровень актуального психического развития школьников, отражающего особенности формирования базовых составляющих психической деятельности – орфографически правильного письма. В констатирующем эксперименте участвовали школьники 10-11 лет. Экспериментальную группу составили 89 учащихся с неполноценным орфографическим навыком письма, контрольную группу – 34 школьника, владеющих орфографией.

При выполнении заданий, позволяющих оценить состояния **кратковременной и долговременной вербальной слуховой памяти** (исследование проводилось на материале методики «Заучивание 10 слов»), практически все учащиеся КГ с первого предъявления правильно воспроизводили по 5-7 слов. По мере возрастания количества предъявлений число воспроизводимых слов увеличивалось, и к 3-4-ому разу дети уверенно повторяли все слова. По прошествии часа школьники данной категории практически безошибочно воспроизводили словесный ряд, не прибегая к дополнительной помощи.

Иначе складывалась картина в ЭГ. Школьники демонстрировали различные варианты воспроизведения словесного ряда. Так, большинство из них (42%), припомнив после первого предъявления 5-7 слов, к концу исследования сохраняли свой результат. При 2-4-ом повторении количество воспроизведённых ими слов могло увеличиваться до 8-9. При воспроизведении слов через час результат оставался прежним или незначительно ухудшался. Около 8% учащихся ЭГ, продемонстрировав высокие результаты по результатам пяти повторений, не смогли припомнить более 4-5 слов спустя час после последнего предъявления слов. И, наконец, около 4% школьников показали стабильно низкие по сравнению с КГ результаты как сразу после прослушивания слов, так и через час. Школьники ЭГ нередко воспроизводили слова, которые не предъявлялись экспериментатором. Причём добавляли слова, явно появившиеся в результате синтагматических ассоциаций с уже звучавшими. Так, после припоминания слова *вода*, многие школьники называли слово *огонь*, припоминание слова *стул* провоцировало называние

слова *стол, хлеб* → *соль; окно* → *дверь* и т. д. Представляется, что подобное явление, почти не проявляющееся в КГ, связано не только с неполноценностью памяти, но и с недостаточностью произвольности и регуляции запоминания.

Анализ результатов исследования позволяет говорить о том, что состояние памяти пятиклассников с дизорфографией отличается от состояния памяти их сверстников недостаточностью объёма и точности произвольного запоминания языкового материала. Детям с дизорфографией было свойственно быстро терять интерес к заданию. Проявления персеверации и вербальные парафразии в ответах школьников экспериментальной группы говорят о неэффективной стратегии запоминания и могут свидетельствовать о недостаточности мотивационно-целевого компонента в структуре их учебной деятельности.

Исследование состояния **концентрации, распределения и переключаемости внимания** при помощи теста Тулуз-Пьерона позволило получить следующие данные. Дети КГ выполняли тест равномерно, иногда медленно, но с постепенным нарастанием скорости, изредка, с некоторым ухудшением результата к концу работы. При этом скорость выполнения была хорошей или высокой ( $V = 37$ ) при точности  $K = 0,93$ . В работе школьников этой категории отсутствовала цикличность. Они отличались высокой работоспособностью. Учащиеся ЭГ в сравнении с КГ демонстрировали меньшую скорость и точность выполнения задания ( $V = 30$ ,  $K = 0,9$ ). При этом, имея более низкие по сравнению с нормой количественные показатели, школьники с дизорфографией демонстрировали многообразие стратегий выполнения теста. По результатам анализа работ и наблюдения за их выполнением детьми, учащиеся ЭГ разделились на четыре подгруппы.

Школьники *первой подгруппы* (32%) отличались высокой утомляемостью, периодическими изменениями работоспособности, замедленной вработываемостью и плохой переключаемостью. Перед тем, как приступить к выполнению теста они долго готовились к работе: разглядывали бланк, выбирали ручку или карандаш, перебирали тетради, учебники. Если производилась попытка их поторопить, вработываемость замедлялась ещё сильнее. Картинка выполнения теста у детей выглядит как ступенька (прил. 2, рис. 2). Скорость выполнения возрастала, а точность выполнения находилась на самых низких уровнях в группе ( $K < 0,9$ ).

Школьники *второй подгруппы* (27%) активно включались в деятельность, но работали недолго, так как быстро утомлялись и не могли произвольно регулировать свою работоспособность. Скорость выполнения, как правило, была хорошей, иногда даже высокой ( $V > 38$ ). Однако точность часто оказывалась значительно ниже средней по группе, имея тенденцию к ухудшению в конце работы. Картинка выполнения теста у



этой категории детей выглядит как перевернутая ступенька: хорошие темповые показатели наверху и резко снижены во второй части работы.

У учащих *третьей подгруппы* (9%) картинка выполнения теста отразила неравномерность в выполнении задания. Одни строчки обрабатывались практически полностью, в других отмеченными оставались лишь некоторые квадратики. В целом в работах таких детей при высокой скорости наблюдалась невысокая точность, и, чем выше была скорость, тем ниже оказывалась точность выполнения задания. При этом дети выглядели деятельными, активными и даже повышенно возбужденными. Регулировать свою деятельность и контролировать её им было сложно.

В рабочих бланках школьников *четвёртой подгруппы* (14%) обработанными были, как правило, только первые 12-14 клеток. При этом точность выполнения могла быть достаточно высокой. Дети этой группы отличались повышенной умственной утомляемостью. Однако утомляемость проявлялась только в учебной деятельности. Физически они часто были хорошо развиты. Во время выполнения задания такие школьники нередко ложились на парту, не реагировали на замечание, тихо занимались своими делами. При этом на перемене некоторые из них были достаточно активными.

В целом дети с дизорфографией обнаруживают недостаточность процесса внимания, что проявляется как в качественном своеобразии типологических профилей, так и в более низких характеристиках внимания по сравнению с успешно обучающимися школьниками.

Для того чтобы выявить степень сформированности наглядно-образного мышления детям были предложены тестовые задания «Прогрессивные матрицы Дж. Равена». Средние групповые значения успешности выполнения задач составили: для ЭГ – 65,2%, для КГ – 83,4%. При этом, задания серии А (на простое и сложное тождество) выполнялись на достаточно высоком уровне детьми как экспериментальной, так и контрольной групп (с успешностью на уровне 70-80% детьми с дизорфографией и 90-100% детьми контрольной группы). Дети ЭГ выполнили в среднем около 80% задач серий А и В на установление симметрии. Дети КГ справились более чем с 90% заданий. Выполняя задания на простую и сложную аналогию (наиболее сложные задания теста) дети ЭГ успешно выполнили 56% заданий серии. Дети КГ – 76,7%.

Продуктивность решений задачи детьми обеих групп зависела от её сложности: с наибольшим успехом дети выполняли задачи на простое тождество, при этом наблюдались наименьшие различия между группами. Можно судить о сформированности у детей ЭГ мыслительных операций, необходимых для решения подобных задач, а также о сохранности структуры познавательной деятельности. Несколько хуже выполнялись задания на сложное тождество, требующие умения рассматривать изображение с разных точек зрения, т. е. многоаспектного анализа, умения выделять не только броские, но и малозаметные детали, а также

учитывать несколько признаков или взаимное расположение нескольких элементов рисунка. Успешность выполнения детьми ЭГ задач на установление аналогии была намного ниже, чем детьми КГ. Решение задач этого типа предусматривает умение выделять признак, необходимый для установления аналогий, особенно если он был замаскирован несуществующими деталями, учитывать несколько признаков, а также синтезировать их, объединяя определённые свойства объектов.

В ходе исследования среди детей ЭГ выявились три подгруппы в зависимости от уровня решения матричных задач. Дети *первой подгруппы* (46%) решали задачи примерно на том же уровне, что и дети КГ. Они могли самостоятельно анализировать наглядную ситуацию и на основе мысленного оперирования образами осуществлять синтез необходимых признаков, а также сравнительно легко переходить от одного типа задач к другому. Дети *второй подгруппы* (32%) решали задачи более или менее успешно, но хуже детей первой подгруппы: не всегда учитывали всю совокупность признаков изображения и часто ориентировались на наиболее заметные особенности рисунка, упуская замаскированные несущественными признаками важные свойства. Снижение результативности выполнения заданий являлось следствием отсутствия у детей необходимого уровня сосредоточенности, контроля над своими действиями. Дети *третьей подгруппы* (22%) показали самые низкие результаты при решении всех типов задач: не могли самостоятельно проанализировать даже относительно простую наглядную ситуацию, выделить в ней существенные признаки и осуществить её мысленный синтез. Усвоение принципа решения задач оказывалось непрочным, и правильное решение чередовалось с неправильным. При предъявлении пары рисунков они часто усваивали лишь внешние условия задачи, и, не сравнивая рисунки между собой, пытались угадать ответ. Низкая успешность выполнения задания в значительной мере определялась и неорганизованностью детей, импульсивностью, неумением сосредоточиться на задании. Факт решения этими школьниками задач на простое тождество, чередование правильных и неправильных ответов при решении задач других серий, свидетельствует о сохранности их мышления. Но этим детям требуется более длительное и учитывающее их особенности обучение приёмам умственной деятельности.

Анализ результатов выполнения задания теста Дж. Равена детьми с разной степенью успешности обучения позволяет сделать следующие выводы. Прежде всего, можно говорить о том, что уровень развития наглядно-образного мышления детей с дизорфографией значительно ниже, чем у школьников, успевающих по русскому языку, но находится в пределах возрастной нормы. Решение задач на простое тождество всеми детьми экспериментальной группы свидетельствует о сохранности у них структуры познавательной деятельности и мыслительных операций. Для детей ЭГ характерным было отсутствие этапа ориентировки и ана-

лиза исходных условий задачи. Им были свойственны импульсивность, неорганизованность, неумение сосредоточиться на задании и контролировать свои действия. Результаты исследования выявили неоднородность группы детей с дизорфографией по уровню развития наглядно-образного мышления. Около трети школьников обнаружили средний (а в некоторых случаях и выше среднего) уровень способности в решении матричных задач. Другие (большинство детей) - проявили сниженную познавательную активность, недостаточную сосредоточенность, не учитывали всей совокупности условий и ориентировались только на один признак при решении задач. Указанные трудности могут быть обусловлены недостаточностью процесса восприятия (скорость, объём, точность), а также низкой способностью контроля и регуляции деятельности. У меньшей части детей уровень развития наглядно-образного мышления соответствовал нижней границе нормы. Они не могли самостоятельно проанализировать даже простую задачу и сразу предлагали в качестве решения неадекватный ответ. Их отличала неорганизованность, импульсивность, неумение сосредоточиться на задании. Трудности этих школьников, по-видимому, обусловлены, прежде всего, дефицитом активного внимания.

Уровень сформированности у пятиклассников словесно-логического мышления оценивался по результатам выполнения модификации трёх субтестов Р. Амтхауэра: «Определение общих черт», «Аналогии» и «Классификация».

Дети ЭГ успешно справились с 46,6% заданий, школьники КГ – 76,4%. Обращает на себя внимание неравномерность выполнения заданий детьми ЭГ. Так, самая низкая продуктивность в ЭГ получена по субтесту «Аналогии» (37,4%), самая высокая – по субтесту «Определение общих черт» (57,6%). Недостаточность операций анализа и синтеза, выявленная на невербальном материале, сохраняется при решении задач того же типа на материале словесно-логическом. При этом школьники испытывали те же трудности. Так, детьми часто принимался за существенный признак наиболее заметный, знакомый или случайный. Одни понятия были несформированы, другие неточны, третьи – неполны или использовались не в нужном значении. Дети ЭГ существенно хуже выполняли вторую часть заданий, что указывает на непонимание значений слов или недостаточное овладение понятием, на недостаточное владение школьниками метаязыком, необходимым для усвоения основных речеведческих понятий.

Успешнее, чем с заданием «Аналогии» испытуемые ЭГ справлялись с первой частью субтестов «Определение общих черт» и «Классификации». Их задания конкретны, составлены на хорошо знакомом материале, наполненном для детей смыслом. Поэтому задачи, хотя и были сформулированы словесно, но, относясь к ситуациям, близким детям, решались ими почти на том же уровне, что и успешными школьниками.

Вторая часть субтестов, состоящая из лингвистических терминов, выполнялась менее успешно, так как подразумевала оперирование лингвистическими понятиями.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что словесно-логическое мышление испытуемых обеих групп характеризуется следующими особенностями. Прежде всего, в группе школьников с дизорфографией обнаружился более низкий уровень развития вербального мышления. У них выявлена количественная неравномерность звеньев в структуры вербального интеллекта, в то время как в контрольной группе все изученные составляющие словесно-логического мышления достигали примерно одного уровня развития. У детей с дизорфографией выявлена неполноценность способности к образованию понятий, недостаточность сведений об окружающем мире. Словарный запас испытуемых ЭГ характеризовался меньшим, по сравнению с детьми КГ, объёмом, неточностью и диффузностью понятий, бессистемностью представлений. Эти особенности мышления могут сказываться на качестве решения орфографических задач, так как абстрагирование от знакомых значений слова или воспроизведение и рассмотрение их в непривычном грамматическом ракурсе опирается на анализ и синтез, классификацию и обобщение.

Большую роль в формировании правильных языковедческих представлений и понятий играет сравнение. При овладении детьми программой кодирования устной речи с применением правил орфографии сформированность операции сравнения особенно важна для сопоставления смысловой информации и формально-логических характеристик грамматических категорий. Большинство школьников ЭГ испытывали выраженные затруднения при выполнении этой операции, особенно если осуществлять её приходилось в умственном плане. Только отдельные школьники ЭГ сравнительно легко выделяли общие черты при выполнении тестовых заданий. Большинство детей сравнивали предметы аналитически, поэлементно, с бессистемной фиксацией случайно выбранных деталей, без осмысления объекта в целом. В свою очередь, ученики КГ выполняли эту операцию синтетически, с объединением сопоставляемого материала по смыслу, с определённой систематичностью. Школьники ЭГ легче выделяли различия. В КГ преобладало сравнение по признакам сходства.

Доминирование у испытуемых ЭГ чувственной наглядности в восприятии слова и речи влекло за собой трудности при классификации слов по частям речи, подборе родственных однокоренных слов, делении речевого потока на слова и предложения. Однако выявленная у детей ЭГ способность успешно решать словесные задачи на классификацию и определение общих черт свидетельствует о сохранной структуре мышления и мыслительных операций. Возможность решения ими мыслительных задач определялась не столько видом мышления (наглядно-образное или словесно-логическое) или сложностью заданий, сколько тем, в какой степени содержание задач имеет понятный ребёнку смысл.

Школьники ЭГ с трудом переключались с видов деятельности, сопровождавшихся наглядно-образным мышлением, на изучение формальных единиц языка, на поиски орфограмм в словах и их проверку, т.е. на алгоритмизированную работу, требующую произвольности словесно-логического мышления, сосредоточенности и скрупулезного контроля.

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что у детей с дизорфографией формирование и развитие способностей, определяющих успешность усвоения орфографических знаний и навыков (познавательная активность, соотносительный анализ, синтез на основе выделенных существенных признаков, формирование конкретных представлений и понятий, организация и контроль своей деятельности) требуют специальных методов педагогического воздействия.

Исследование выявило своеобразие психологического статуса данной категории школьников, которое, однако, находится в рамках индивидуальных различий в пределах возрастной нормы. Типологические особенности психологического статуса детей прежде всего проявляются на операционально-технологическом уровне организации психической деятельности. Их представляют пониженная, по сравнению с условно возрастной нормой, произвольность психической активности и аффективной регуляции, низкая умственная работоспособность, затруднения произвольной концентрации и переключения внимания, его повышенная отвлекаемость, недостаточный объем памяти и неточность воспроизводимой информации. Отмечается недостаточный уровень развития алгоритмического мышления и диспропорция в функционировании мыслительных операций на наглядно-практическом и словесно-логическом уровне. Наиболее отчетливо эта диспропорция проявляется в развитии сукцессивных и симультанных процессов, операций обобщения и классификации.

#### **Список литературы**

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Т. 1. – М.: 1980.
2. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: 1974.
3. Гильбух Г.Ю. Темперамент и познавательные способности школьника. Психология, диагностика, педагогика. – АПН Украины. Ин-т психологии. – 1993.
4. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. – М.: 1973.
5. Калмыкова З.И. Работа со школьниками, имеющими временные задержки психического развития. – М.: 1981.
6. Леонтьев А.Н. К теории развития психики. – М.: 1974.
7. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. – М.: 1950.
8. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. – М.: 1994.
9. Рождественский Н.С. Обучение орфографии в начальной школе. – М.:1960.
10. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. – СПб., 2003.

*Е. М. Старобина, Е. О. Гордиевская, Г. Б. Рачина*

**Технология оценки профессионально важных качеств  
с использованием профессиональных проб с учетом  
ограниченных возможностей здоровья**

При наличии ограниченных возможностей здоровья в процессе профессиональной ориентации при профотборе и профподборе особое значение приобретает оценка наличия у человека профессионально важных качеств и ключевых компетенций для определения его готовности выполнять ту или иную профессиональную деятельность по состоянию здоровья.

During vocational guidance for professional selection and choosing of people with disabilities particularly important assessment of the availability of professionally important qualities and key competencies to determine readiness to perform a professional activity for health reasons.

Ключевые слова: профессионально важные качества, ключевые квалификации, профессиональные пробы, ограниченные возможности здоровья.

Key words: professionally important qualities, key qualifications, vocational tests, limited health, people with disabilities.

В процессе профессиональной ориентации при профотборе важно оценить имеющиеся у человека профессионально важные качества. При наличии ограниченных возможностей здоровья это имеет особое значение в связи с необходимостью определить готовность человека выполнять ту или иную профессиональную деятельность по состоянию здоровья.

Для лиц с ограниченными возможностями здоровья специфика мероприятий по профориентации и профессиональному самоопределению обуславливается главным образом наличием стойких нарушений функций организма. Данное обстоятельство, с одной стороны, объективно ограничивают трудоспособность, условия профвыбора, с другой – является причиной специфической деформации психической сферы – установок личности, способных значимо влиять на адекватность профвыбора.

В связи с этим в реализации мероприятий, направленных на профессиональное самоопределение лиц с ограниченными возможностями здоровья, приоритетным является антропоцентрический подход, акцентирующий внимание в первую очередь на индивидуальных особенностях и характеристиках человека. Основой данного подхода является положение о том, что у каждого человека есть набор определенных качеств, необходимых для выполнения того или иного вида профессиональной деятельности, т. е. особое внимание уделяется не профессии, а человеку, его индивидуальным особенностям, реальным способностям, склонностям, возможностям, мотивации. Использование такого подхода помогает оптанту уверенней продвигаться к цели на пути своего профессионального самоопределения, реализуя при этом наиболее эффективные для него социальные и профессиональные возможности.

Оценка профессионально важных качеств основывается на основных характеристиках, определяющих уровень профессиональной квалификации, компетентности работника. Квалификацию в настоящее время рассматривают как часть компетенции специалиста, которая представляет собой интегральную характеристику личности, объединяющую специальные знания и умения, индивидуальные способности, отношение к труду и социальному окружению [1]. При трактовке компетенции акцент делается на способности действовать самостоятельно и ответственно. Основными компонентами профессиональной компетентности являются:

- специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению производственных заданий, умение оценивать результаты своего труда, способность приобретать новые знания и умения;
- социальная компетентность – способность к групповой деятельности и сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию на себя ответственности за результаты труда, окружающую среду и другие истинные ценности;
- индивидуальная компетентность – готовность к постоянному повышению квалификации, самообразованию, способность к самомотивированию, саморазвитию в профессиональном труде.

Необходимость включения в квалификацию такой составляющей, как социальная компетентность, обусловлена тем, что, во-первых, способность к групповой деятельности и сотрудничеству с другими работниками является залогом выполнения профессиональных функций, во-вторых, для лиц с ограниченными возможностями здоровья она обеспечивает социальную адаптацию и интеграцию в общество. При этом личная позиция профессионала и гражданина, его индивидуальная компетентность, становятся решающими для развития производства и общества вообще, и для специалиста, работающего с людьми, для личности, в частности. От социальной компетентности зависит реализация про-

фессионального потенциала, оптимизация эмоционального потенциала и отношений с социумом.

В настоящее время при характеристике профессионально важных качеств выделяют также «ключевые квалификации», которые представляют собой общетрудовые профессионально важные качества, являющиеся основой практически для всех профессий и не теряющих своего значения при изменении технологии производства, при переквалификации. Они включают пять групп ключевых квалификаций: психомоторные умения, общетрудовые качества, познавательные способности, личностные качества, социальные способности [2].

В Санкт-Петербургском научно-практическом центре медико-социальной экспертизы, протезирования и реабилитации инвалидов им. Г.А. Альбрехта на основе теоретических и экспериментальных исследований была разработана технология оценки ключевых квалификаций с использованием профессиональных проб [3].

Конкретизация групп ключевых квалификаций составляет перечень показателей их оценки:

1. Общетрудовые умения:

умение пользоваться инструментами, рациональность выбора инструментов;

планирование работ (технологическое планирование);

умение организовать рабочее место;

соблюдение правил техники безопасности;

умение контролировать ход и результативность своего труда;

качество работы;

умелость ручная.

2. Познавательные способности;

профессиональное мышление;

оперативная память;

действие по инструкции;

способность к анализу и решению производственных проблем.

3. Личностные качества:

отношение к труду (мотивация);

адекватность самооценки;

самостоятельность;

исполнительность

усидчивость;

способность к творчеству (креативность).

4. Социальные способности

коммуникативность;

готовность работать в группе;

самоконтроль поведения;

способность к субординации.

5. Психомоторные и нейродинамические показатели



скорость реакции;  
сенсомоторная координация;  
концентрация внимания;  
ловкость движений;  
эмоционально-моторная устойчивость;  
монотонустойчивость (устойчивость к выполнению монотонного труда);  
помехоустойчивость (способность к продуктивной деятельности в условиях помех);  
темп выполнения трудового задания;  
работоспособность.

Уровень сформированности/сохранности профессионально важных знаний, навыков и умений оценивается по шкале: высокий, средний, низкий.

Оценочные данные могут быть использованы для:

- оценки сформированности/сохранности профессионально важных качеств, как составляющей трудового потенциала;
- профотбора на профессиональное обучение;
- профподбора при профориентации;
- оценки динамики успешности прохождения трудового и профессионального обучения, адаптации на производстве.

Оценка профессионально важных качеств может быть осуществлена по результатам выполнения профессиональных проб, под которыми нами понимаются испытания, моделирующие элементы определенного вида практической профессиональной деятельности, имеющие завершённый вид, способствующие осознанной самооценке человеком собственных профессиональных возможностей и его обоснованному профессиональному выбору, позволяющие на практике подтвердить профессиональную направленность личности и оценить ее трудовой потенциал [2].

Можно выделить следующие задачи, решаемые в процессе выполнения проб:

- диагностику сформированности/сохранности профессионально важных качеств и мотивации на обучение и труд;
- адекватное осознание собственных возможностей;
- формирование адекватных представлений о конкретных видах профессиональной деятельности, о реальности овладения теми или иными навыками, умениями и знаниями, которые необходимы при их осуществлении;
- формирование (корректировка) установок и мотивов к определенным видам профессий;
- определение необходимости адаптации рабочего места.

Следует выделить несколько этапов в процессе проведения профессиональных проб.

Вводный этап предполагает предварительную разработку программы, на основании которой должна осуществляться профессиональная проба. Программа профессиональной пробы должна быть составлена так, чтобы создавалось целостное представление о специфике исследуемого вида профессиональной деятельности, а содержание профессиональной пробы, постановка цели, условия и результат отвечали бы принципу ее построения как профессионального испытания, имеющего диагностическую, деятельностьную и творческую направленность. Она должна включать ситуации для проявления профессионально важных качеств, предусматривать возможности для развития и проявления интересов, способностей и склонностей участвующих в пробах.

Ознакомительный этап предполагает знакомство с содержанием профессиональной пробы и организуется таким образом, что в соответствии с самооценкой и уровнем притязаний можно самостоятельно выбрать степень сложности задания.

В ходе подготовительного этапа – этапа подготовки к выполнению профессиональной пробы – инструктор выявляет необходимый объем умений для качественного выполнения заданий. Это может быть краткое изложение техники безопасности, упражнения с рабочим инструментом, инструкционными или технологическими картами, чертежами; выполнение простейших технологических операций, графических, измерительных, вычислительных работ; подробное консультирование; показ правильных рабочих действий, движений, приемов и т. д.

В ходе исполнительного этапа участвующие в пробах непосредственно выполняют их в соответствии с требованиями конкретной практической деятельности.

Одна из задач профессиональных проб при оценке профессионально важных качеств состоит в том, чтобы по возможности полно представить конкретный вид профессиональной деятельности. При выборе объектов профессиональных проб нужно руководствоваться такими критериями, как: наличие ярко выраженных, специфических особенностей рассматриваемой сферы деятельности – «человек – природа», «человек – человек», «человек – техника», «человек – знак», «человек – художественный образ»; доступность объектов, их безопасность для здоровья; требования медицинских показаний к данному виду деятельности; наличие возможности для вариативного выполнения проб различной степени сложности.

Реализация профессиональных проб может осуществляться в различных формах: трудовое задание, связанное с выполнением технологически завершеного процесса, имитационные игры (на профессии человек-человек), задания исследовательского характера, виртуальные пробы, творческие проекты, доклады, участие в художественной само-

деятельности, проведение социокультурных мероприятий, интеллектуальные игры. Возможны любые модификации, но при этом важно, чтобы деятельность имела законченный вид с получением конкретного результата.

При проведении профессиональных проб особое внимание уделяется как способности переносить нагрузку так и, интеллектуальным способностям, ремесленным сноровкам и медицинским ограничениям. В процессе профпроб также могут быть получены ответы на вопросы, например, может ли данный человек выполнять определенную работу в полном объеме, нужна ли адаптация учебного и рабочего места и т. д.

Инструкция дается в письменном виде, также может быть дано и устное объяснение, любая операция может быть показана, и по ней может быть дано подробное объяснение.

Для проведения профессиональных проб для оценки профессионально важных качеств должен быть разработан комплекс заданий, направленных на определение имеющихся у оптантов навыков, умений в его сфере деятельности, начиная от выполнения элементарных операций, связанных с ручной умелостью, до заданий, опирающихся на интеллектуальные и творческие способности.

В ходе реализации итогово-оценочного этапа, следующего за исполнительным, осуществляется подведение итогов. В беседе инструктор выясняет, какие трудности и сомнения испытали участники при выполнении пробы; указывает на причины, не позволившие выполнить задание на требуемом уровне (например, нарушенные функции, низкая работоспособность, быстрое утомление и др.); дает необходимые рекомендации. Оценка результатов профпроб осуществляется на основании вышеприведенного списка критериев.

Указанный метод оценки обладает наглядностью и для специалистов, и для непосредственных участников профессиональной пробы, способствуя их более эффективному пониманию как общего результата, так и отдельных конкретных аспектов их результативности, направлений дальнейшей работы по развитию необходимых качеств и навыков, по адаптации к условиям труда.

Приведем пример профпробы для оценки общетрудовых профессионально важных качеств в процессе изготовления аппликации в художественной мастерской. *Назначение профпробы:* оценка глазомера, точности движений, аккуратности, тремора, сенсомоторной координации, координации движений рук, умения работать по образцу, дифференциальной чувствительности зрительных анализаторов, понимания инструкции, умение производить расчеты, представлять свою работу, правильно говорить, способность выражать свои мысли, адекватно оценивать свою работу.

*Последовательность работы:* прочитать инструкцию, выбрать образец, подготовить необходимые материалы и инструменты, выполнить

аппликацию, сравнить полученное изделие с образцом, оценить полученное изделие, рассчитать расход материала на изготовление 12 подобных изделий и определить их стоимость (в рублях), подготовить рекламу изделия и сделать презентацию выполненного изделия (в зависимости от цели пробы этот пункт пробы может не проводиться). В начале и в конце выполнения задания проводится тест на утомляемость.

Оценка готового изделия производится совместно участником пробы и мастером. Разбираются этапы, вызвавшие наибольшую сложность. Выявляются слабые и сильные стороны при проведении работ. Предлагается выполнить несколько подобных изделий с учетом рассмотренных замечаний. Мастером заполняется бланк с анализом выполнения пробы. При проведении проб с лицами с ограниченными возможностями здоровья результаты пробы затем обсуждаются совместно с врачом и психологом и соотносятся с данными медико-функциональной и психологической диагностики и коллегиально формируются рекомендации.

Аналогичным образом проводится проба на более сложные профессии, например коммерческого профиля (со средним профессиональным образованием). Проба включает целый ряд заданий, характеризующих различные стороны данной профессиональной деятельности: тест на утомляемость (выполняется в начале рабочего дня и по его окончании), диктант, решение арифметических задач по специальности, заполнение бланка по образцу, тест на внимательность (найти ошибки), тест на чувство времени, работа с источниками информации – поиск заданной информации в различных источниках, работа на ПК, ролевые игры (реклама, отдел кадров...).

По завершении пробы оценивается уровень внимания, монотонной устойчивости, сенсомоторной координации, памяти, аккуратности, утомляемости, учитывается понимание инструкций, необходимости дополнительных объяснений, самостоятельность при выполнении заданий, выявляется умение работать по образцу, способность выражать мысли, навыки работать на ПК, умение работать как индивидуально, так и в группе, оценивается коммуникабельность, темп работы, творческий подход и др.

При оценке сохранности тех или иных профессионально важных качеств принимаются во внимание следующие факторы: давность и длительность работы в той или иной профессии, вид профессиональной подготовки по ней, уровень достигнутой квалификации, причины прекращения работы (состояние здоровья, недостаток знаний, профессиональная непригодность, материальные и другие причины), выполнение норм выработки и производственных заданий, наличие брака в работе и другие характеристики. Данные сведения выясняются на основании опроса человека, данных профмаршрута, а в отношении последнего места работы – на основании данных производственной характеристики, запрашиваемой с предприятия (о показателях работы, уровне профессио-

нальной компетентности и др.).

Экспертная оценка ключевых квалификаций работника с ограниченными возможностями здоровья позволяет не только рекомендовать наиболее доступный и соответствующий возможностям вид деятельности, но и спланировать мероприятия как по коррекции профессиональных притязаний, так и по развитию, совершенствованию таких ключевых квалификаций, которые обеспечивают успешность овладения новой профессией.

Подобная технология позволяет оценивать уровень сформированности профессионально важных качеств и сохранности профессиональных возможностей, в том числе и у лиц с ограниченными возможностями здоровья, что является основанием для определения дальнейших путей профессиональной деятельности, направлений и форм профессиональной переподготовки, целенаправленного формирования и восстановления профессионально важных качеств, способностей, компетенций.

Значимым специфическим моментом реализации профессиональных проб для оценки профессионально важных качеств у лиц с ограниченными возможностями здоровья по сравнению с практически здоровыми людьми является больший акцент на медико-функциональных параметрах их состояния здоровья, на оценке наличия этих качеств, а также ключевых компетенций, необходимых для выполнения доступных видов профессиональной деятельности; на повышении важности коррекционных, формирующих профориентационных мероприятий по созданию положительных установок на именно показанные виды труда.

С использованием описанной технологии проведения профессиональных проб проводится оценка сохранности профессионально важных качеств, осуществляются ориентировочные пробы для выбора адекватного вида профессиональной деятельности при несформированности профессиональных планов, целевые пробы для подтверждения выбранной сферы деятельности или при неадекватном профессиональном выборе для формирования адекватной самооценки невозможности работы в данной профессиональной области у лиц с ограниченными возможностями здоровья в ряде реабилитационных центров, в центрах профессиональной реабилитации, профотбор у абитуриентов в специализированных учебных заведениях профессионального образования Минздравсоцразвития.

#### **Список литературы**

1. Большедворская М.В. Становление ключевых компетенций в процесс профессионального обучения безработных: автореф. дис. ... канд. соц. наук. - Иркутск, 2006. – 24 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Аккад. проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
3. Старобина Е.М., Кузьмина И.Е., Гордиевская Е.О. и др. Технология проведения профессиональных проб при профессиональной ориентации инвалидов: метод. пособие / под ред. Е.М. Старобиной. – СПб., 2008. – 151 с.

## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.13:37.026

*Т.К. Говорушина*

### **Системно-оптимизационный подход к проектированию стратегического инновационного управления дополнительным образованием в сверхкрупном городе**

В данной статье раскрываются особенности дополнительного образования детей и подростков сверхкрупного города, определяется сущность системно-оптимизационного подхода и определяются стратегические приоритеты инновационного управления дополнительным образованием в данном контексте, формируется миссия дополнительного образования в сверхкрупном городе, описываются эффекты данного подхода.

This article describes the features of supplementary education for children and young people of having massive, determined the nature of system-optimization approach based on strategic priorities and innovative management of additional education in this context, the mission of forming additional education in extra-large city, describes the effects of this approach.

**Ключевые слова:** сверхкрупный город, системно-оптимизационный подход, стратегическое инновационное управление, дополнительное образование детей и подростков, миссия дополнительного образования, ценностные смыслы деятельности педагога, эффекты системно-оптимизационного подхода.

**Key words:** ultra-large city, a system-optimization approach, strategic innovation management, additional education of children and adolescents, the mission of additional education, values, meanings of the teacher, the effects of system-optimization approach.

Сверхкрупные города в России являются многофункциональными лидерами по числу происходящих в них процессов и явлений, икоторые являются, результатом разнообразной, порой парадоксальной деятельности их жителей которые служат примерами, образцами, и при соответствующей адаптации широко используются в социальной практике людьми, проживающими в малых, средних городах, стране в целом.

Все вышесказанное относится и к неотъемлемой части социальной инфраструктуры сверхкрупного города – его системе дополнительного образования и, естественно, сфере управления ею. Действительно, дополнительное образование сверхкрупных городов России, безусловно, играет в масштабах страны в целом незаурядную, пионерскую роль,

часто выступая в качестве огромного экспериментального поля, представляя как свое образовательное пространство в целом, так и образовательные пространства своих лучших учреждений дополнительного образования для многочисленных экспериментов, результаты которых далеко не всегда очевидны. Но, повторим, такова роль сверхкрупных городов в России и, следовательно, основных подсистем их социальной и хозяйственной инфраструктуры. Сверхкрупный город призван быть творцом и распространителем нового.

В области дополнительного образования это ведет, в том числе, к невероятному усложнению системы управления. Причем, не в плане роста аппарата управления, бесконечного увеличения числа функций, присваиваемых управлением, появления многочисленных посредников в передаче управленческой информации, что приводит к ее неизбежному искажению, т. е. чисто административно, а в том смысле, что система дополнительного образования сверхкрупного города настолько многофункциональна и вариативна, ее части (выполняющие вроде бы одинаковые функции) настолько разнятся между собой, что управлять ею непосредственно из единого центра, не обуславливая содержание и структуру управленческих воздействий, по крайней мере интересами основных субъектов образовательного процесса, протекающего в различных частях общегородской системы, не представляется возможным.

Поэтому-то процесс управления системой дополнительного образования в сверхкрупном городе не может не носить стратегического инновационного характера, в основе которого оптимизация основных теоретико-методологических подходов к исследованиям в области общей педагогики, истории педагогики и образования, а также в теории управления.

Если рассматривать дополнительное образование детей и подростков как целенаправленный процесс воспитания, развития личности и обучения посредством реализации образовательной программы, оказания дополнительных образовательных услуг и информационно-образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, государства, то дополнительное образование сверхкрупного города можно определить как саморазвивающуюся систему, учитывающую особенности, связанные с тем, что сверхкрупный город – это крупнейший политический и культурно-исторический центр страны, в котором сконцентрированы производительные силы, управленческие структуры, образовательные и культурные учреждения. В связи с этим важной характеристикой сверхкрупного города является его высокий культурный потенциал, наличие широких культурно-средовых возможностей и условий для развития дополнительного образования детей и подростков.

Исходя из вышеперечисленного, к основным подходам к стратегическому инновационному управлению дополнительным образованием детей и подростков в сверхкрупном городе можно отнести:

- антропоцентрический, рассматривающий человека как субъекта собственного развития и предполагающий акцентировку внимания на активизации его деятельностной и творческой сущности (Г.Б. Корнетов);

- личностно ориентированный, обеспечивающий персонализацию педагогического взаимодействия педагога, ребенка и подростка и позволяющий адекватно включать в образовательный процесс личностный опыт каждого из них (И.С. Якиманская);

- культурологический, согласно которому эффективность дополнительного образования детей и подростков определяется уровнем сформированности у них общей культуры (Е.В. Бондаревская);

- акмеологический, рассматривающий условия, которые обеспечивают ребенку и подростку успех в творческом и личностном росте (О.С. Анисимов, А.А. Деркач);

- организационно-деятельностный, позволяющий выделить в инновационной деятельности ее социально-психологический и организационно-управленческий аспекты (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, Р.М. Шерайзина);

- дифференцированный, основанный на выборе методов и форм образования и воспитания детей и подростков, учитывающих результаты диагностики исходного уровня готовности к освоению программ дополнительного образования (И. Унт, И.С. Якиманская);

- оптимизационный, нацеливающий на отработку механизма выбора педагогических приемов решения воспитательных задач, оптимальных для тех или иных конкретных условий учреждения дополнительного образования (Ю.К. Бабанский). [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9]

В нашем исследовании ведущим избран системно-оптимизационный подход, рассматриваемый одновременно на трех уровнях: личностном, педагогическом и организационном. На первом – личностном уровне, он означает определение системообразующей характеристики результата дополнительного образования детей и подростков, который обеспечит им успешное решение проблем, связанных с проектированием и реализацией личных планов творческого роста. На втором – педагогическом уровне, в качестве системообразующего элемента нами рассматривается «личностно-рефлексивная технология» дополнительного образования детей и подростков, обеспечивающая персонализацию педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса и вовлечение их в рефлексивную деятельность, направленную на актуализацию их опыта, активизацию личностного самоопределения в образовательной деятельности, развитие способности к творческой самоорганизации. Наконец, третий уровень – системно-организационный, связан с созданием комплекса организационных условий, оптимизирующих как образо-



вательный процесс в самом учреждении дополнительного образования, так и взаимодействие этого учреждения с внешней средой в целях решения проблем, возникающих при наборе детей и подростков, организации взаимодействия учреждений дополнительного образования со школами и другими учебными заведениями города.

В контексте системно-оптимизационного подхода нами сформулирован ряд основополагающих принципов проектирования нововведений в систему организации и осуществления дополнительного образования в сверхкрупном городе, включающий:

- принцип субъектно-деятельностной ориентации образовательных программ, предполагающий, что педагогический и управленческий состав учреждений дополнительного образования максимально содействуют становлению субъектной позиции детей и подростков в образовательной деятельности через выбор содержания, форм, методов и условий организации образовательного процесса, ускоряющих их социализацию и личностное самоопределение;

- принцип контекстной взаимосвязи теории и практики, связанный с нововведениями в технологию организации самостоятельной работы детей и подростков, их исследовательской и творческой деятельности;

- принцип персонификации и системно-диагностического сопровождения образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования, предусматривающий специальную организацию диагностической работы и соответствующую корректировку программы обучения и воспитания детей и подростков на дифференцированной основе;

- принцип «открытости» учреждений дополнительного образования как педагогической системы, означающий их включение в разработку и реализацию социально-образовательных и социокультурных проектов, направленных на воспитание детей и подростков, стимулирование и поддержку их социально-творческих инициатив.

К механизмам оптимизации стратегического инновационного управления дополнительным образованием в сверхкрупном городе нами отнесены:

- генерализация приведения инноваций к «общему правилу», функцию которого выполняет акмеологический подход;

- конкретизация основных направлений нововведений в контексте стратегической парадигмы;

- комплексирование – совмещение отдельных инновационных инициатив в рамках интегративных целевых проектов и их координация;

- ресурсосбережение, сокращение затрат на инновационную деятельность путем активизации внутреннего потенциала, стимулирование и комплексно-развивающее сопровождение инновационных инициатив.

В контексте системно-оптимизационного подхода основная миссия дополнительного образования Санкт-Петербурга как сверхкрупного города определена как создание условий для дальнейшего возрождения,

сохранения и преумножения лучших традиций внеаудиторного и внешкольного воспитания детей и подростков города для обеспечения занятости юных горожан во второй половине дня в педагогически организованном культурно-образовательном пространстве Санкт-Петербурга. При этом обеспечивается их развитие исходя из выявленных индивидуальных природных особенностей; осуществляется образование по дополнительным программам в интересной для детей и подростков организованной деятельности; стимулируется процесс развития потенциала личности, включения ее в системы социальных коммуникаций через обучение, общественно полезную практику и досуг; реализуются права детей и подростков на овладение знаниями и умениями в индивидуальном темпе и объеме, права на смену вида деятельности, учитывая, что стиль, темп, качество их работы не подвергаются порицаниям.

Названной выше миссии дополнительного образования Санкт-Петербурга соответствует стратегия развития системы образования «Петербургская школа 2020», выбор которой основывается на признании того, что петербургская Школа (в самом широком смысле этого слова) создана для человека и человеком, она – пространство и результат жизнедеятельности Учеников, Учителей, Общества, которые и являются смыслообразующими категориями, ядром стратегии.

Приоритетными ориентирами в сфере дополнительного образования детей и подростков в контексте данной стратегии являются доступность, качество, профессиональная компетентность, консолидация, эффективность, устойчивость. Главная стратегическая цель – обеспечение равенства в доступности качественного воспитания и образования для разных и равных детей, подростков, граждан Санкт-Петербурга и интеграции в российское и международное образовательное пространство при сохранении лидирующей позиции в России.

Стратегия развития дополнительного образования в Санкт-Петербурге раскрывается в следующих задачах целевой программы «Неформальное образование 2020»:

1. Формирование петербургской концепции духовно-нравственного развития детей и молодежи.

2. В целях развития научно-технического творчества детей и молодежи, создание городского образовательного музея науки и техники для школьников, обеспеченного передвижными лабораториями, оснащенными экспозициями, представляющими последние достижения науки и техники.

3. Организация и расширение программ, направленных на становление у детей и молодежи способностей к позитивному социальному действию и взаимодействию.

4. Разработка пакета специализированных программ неформального образования для детей с особыми потребностями и возможностями

реализации совместного образовательного маршрута данного контингента детей и родителей.

5. Создание Президентского окружного музея в Санкт-Петербурге, включающего не только образовательный компонент для способных и одаренных детей, но исследовательскую психолого-педагогическую школу, производящую педагогические технологии для развития и социальной адаптации одаренных детей и их родителей.

6. Выявление и закрепление инициатив в детско-молодежной среде по организации новых форм социального лидерства и позитивной самоорганизации.

В соответствии с основными направлениями стратегии сформулированы ценностные смыслы деятельности петербургского педагога: *самовыражение* – высокая оценка личности, свободы, прав человека; индивидуального и общего успеха, равенство возможностей; *мастерство* – активное стремление к изменениям в личных и общих интересах; *равноправие* – социальная ответственность; признание прав других; равенство перед моралью и законами; *автономия* – самоуправление, способность и возможность к самостоятельным решениям.

При оценке эффективности системно-оптимизационного подхода к стратегическому инновационному управлению дополнительным образованием в Санкт-Петербурге рассматривались: педагогический эффект, проявляющийся в характере динамики уровня творческой самореализации детей и их творческих достижений; социальный эффект, определяемый по данным уровня инновационно-субъектного потенциала учреждения дополнительного образования и по качеству инновационного стратегического управления дополнительным образованием в городе.

В целом опыт проектирования стратегического инновационного управления дополнительным образованием Санкт-Петербурга с использованием системно-оптимизационного подхода как концептуальной основы развития образовательной системы сверхкрупного города доказал его продуктивность.

### **Список литературы**

1. Корнетов Г.Б. Историко-педагогическое познание на пороге XX в.: перспективы антропологического подхода. – М.: Владимир: ВГПУ, 1998. – 47 с.
2. Якиманская И.С. Технология личностно ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.
3. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика, 1997. – № 1. – С. 11–17.
4. Анисимов О.С., Деркач А.А. Основы общей управленческой акмеологии. – М., 1995. – 272 с.
5. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика. Инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 227 с.
6. Шерайзина Р.М. Подготовка управленческих кадров для инновационной практики // Управление современным образовательным учреждением: инновации, ка-

- чество: сб. науч.-метод. ст. / сост. и науч. ред. Р.М. Шерайзина, А.А. Осипов. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого. 2012. – 208 с.
7. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990.
  8. Якиманская И.С. Дифференцированное обучение // Директор школы. 1995. – С. 39-46.
  9. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – Ростов н/Д, 1972. – 337 с.

## Сведения об авторах

**Бялт Виктор Сергеевич**, кандидат юридических наук, преподаватель кафедры кадровой и воспитательной работы Санкт-Петербургского университета МВД России, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: victorkwr@mail.ru

**Волкова Светлана Леонидовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков НИУ ИТМО, Санкт-Петербург, Национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: svetlanavolkova@yandex.ru

**Говорушина Т.К.**, кандидат педагогических наук, доцент, докторант Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (Россия, Великий Новгород), e-mail: govorushina@gmail.com

**Гордиевская Елена Олеговна**, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Санкт-Петербургский научно-практический центр медико-социальной экспертизы, протезирования и реабилитации инвалидов имени Г. А. Альбрехта (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: gordik33@mail.ru

**Елецкая Ольга Вячеславовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой логопедии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: olga\_eletskaya@mail.ru

**Комиссарова Татьяна Сергеевна**, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: tsk42@mail.ru

**Лощилова Анна Александровна**, аспирант, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Россия, Нижний Новгород), e-mail: annet\_787@mail.ru

**Маркушевская Лариса Петровна**, кандидат филологических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков НИУ ИТМО, Санкт-Петербург, Национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: larma@gmail.com

**Процудо Марина Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков НИУ ИТМО Санкт-Петербург, Национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики, (Санкт-Петербург, Россия), e-mail: protsuto@mail.ru

**Скворцов Александр Викторович**, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: Sprut1585@yandex.ru

**Смылова Светлана Леонидовна**, кандидат филологических наук, доцент, Тюменский государственный университет (Россия, г. Тюмень), e-mail: rcolka2@yandex.ru

**Строева Галина Владимировна**, кандидат педагогических наук, эксперт, Автономная некоммерческая организация «Центр социальной реабилитации правонарушителей и профилактики преступности «Криминон СНГ» (Россия, Москва), e-mail: info@gvstroeva.ru

**Старобина Елена Михайловна**, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государствен-

ный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: estarobina@yandex.ru

**Рачина Галина Борисовна**, руководитель отдела, Санкт-Петербургский Профессиональный реабилитационный центр (Россия, Санкт-Петербург) e-mail: galina-rachina@yandex.ru

**Харина Ольга Александровна**, аспирант кафедры педагогики, Вятский государственный гуманитарный университет (Россия, г. Киров), e-mail: umkeconom@vshu.kirov.ru

**Филатова Лидия Борисовна**, доктор педагогических наук, профессор, Заполянский филиал, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

**Черноморченко Светлана Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет (Россия, г. Тюмень), e-mail: chernomorchenko@rambler.ru

## ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРИСЫЛАЕМЫМ В ЖУРНАЛ

Для публикации в «Вестнике Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина» (серия педагогика) принимаются научные статьи, отражающие широкий спектр проблем философии образования, теории и методологии образования, этнопедагогике, проблемы теории и практики коррекционной педагогики и дефектологии, теории и методики обучения и воспитания.

Обязательным условием публикации результатов кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

### Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

#### 1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Arial, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье **УДК**.

#### 2. Автореферат

Содержит:

- название статьи и Ф. И. О. авторов на русском и английском языках;
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами;
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

### **3. Сведения об авторе**

Содержат фамилию, имя, отчество полностью, место работы, должность, ученую степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статью, оформленную в соответствии с прилагаемыми требованиями, можно:

- отправить по электронной почте: *e-mail*: [rednauka@mail.ru](mailto:rednauka@mail.ru)  
Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакторскую правку (не меняющую смысла) в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

*Редакционная коллегия:*

196605, Санкт-Петербург, Пушкин

Санкт-Петербургское шоссе, 10

*тел.* (812) 476-90-34

[rednauka@mail.ru](mailto:rednauka@mail.ru)



*Для заметок*

*Для заметок*

*Для заметок*

*Научный журнал*

**Вестник**  
**Ленинградского государственного университета**  
**имени А. С. Пушкина**  
**№ 3**  
**Том 3. Педагогика**

Редактор: *Т.Г. Захарова*  
Технический редактор *А.А. Беляева*  
Оригинал-макет *А.А. Беляевой*

---

Подписано в печать 30.09.2012. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 6,75. Тираж 500 экз. Заказ № 896

---

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина  
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

---

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а