

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

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

№ 3

Том 3. Педагогика

Санкт-Петербург

2015

Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина

Научный журнал
№ 3. 2015
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, профессор (зам. гл. редактора);
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;

Редакционный совет:

Т. А. Бороненко, доктор педагогических наук, профессор;
О. А. Денисова, доктор педагогических наук, профессор;
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, профессор (отв. за выпуск);
Т. С. Кошманова, доктор педагогических наук, профессор (США);
Н. А. Лобанов, кандидат экономических наук, профессор;
Е. Т. Логинова, доктор педагогических наук, профессор;
Н. Н. Малофеев, доктор педагогических наук, профессор;
М. И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор;
Х. Ф. Рашидов, доктор педагогических наук, профессор (Республика Узбекистан);
М. К. Шеремет, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

**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
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ),
имени А. С. Пушкина, 2015

Содержание

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Л. М. Кобрина, М. Ю. Данилкина

Дистанционное обучение как один из подходов
в социализации детей с аутизмом 7

И. К. Шац, В. В. Коваленко

Эмоциональные детерминанты негармоничного воспитания
в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья..... 15

Л. Ф. Сербина

Профилактика нарушения социализации
и развития детей как комплексная проблема современности 23

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. П. Чепуренко

Проблемы профессионализма в управлении разрешающими
возможностями среды в образовательных организациях..... 28

А. И. Жилина

Ключевые понятия федеральных государственных
образовательных стандартов 41

Л. Б. Филатова

Исследовательская компетентность будущего специалиста
и его профессионально-личностное развитие 47

Н. С. Ковалёва

Развитие экономических компетенций будущих специалистов
социально-культурной деятельности 52

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

М. А. Олейник, О. С. Спиридонова

Формирование вторичной языковой личности в аспекте
межкультурной коммуникации (на примере русских идиом) 58

М. В. Овчинникова

Цели и задачи обучения грамматике английского языка
в старших классах на примере филологического профиля 64

<i>В. Н. Бородаенко, И. М. Туревский</i>	
Формы организации работы по комплексу ГТО в вузах с позиций структурной организации двигательной деятельности	72
<i>О. А. Ивашедкина</i>	
Проектно-исследовательская деятельность при изучении интегрированного курса «Естествознание» в старшей школе	82
<i>В. И. Селезнев</i>	
Общепрофессиональная начальная подготовка как система воспитания, обучения и развития личности сотрудника полиции XXI в.	92
 ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, МЕТОДИКА ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>В. А. Григорьева-Голубева</i>	
Особенности педагогического взаимодействия в свете аксиологического подхода к образованию	100
<i>Л. П. Назарова</i>	
Методологические основы взаимодействия дидактических программ в процессе подготовки бакалавра образования	110
 Сведения об авторах.....	 116

Content

CORRECTIONAL PEDAGOGY

L. M. Kobrina, M. Y. Danilkina

E-learning as one approach
in the socialization of children with autism 7

I. K. Schatz, V. V. Kovalenko

Emotional determinants of inharmonious education
in families of children with disabilities..... 15

L. F. Serbina

The prevention of disorders of socialization
and development of children as a complex issue of modernity 23

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

G. P. Chepurenko

Problems of professionalism in managing resolution
of environment in higher education institutions 28

A. I. Zilina

Key concepts of Federal state educational standards..... 41

L. B. Filatova

Research competence of the future specialist and
his professional and personal development..... 47

N. S. Kovaleva

The economic development of competencies of future
specialists social and cultural activities 52

THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION

M. A. Oleynik, A. S. Spiridonova

The formation of secondary language personality in the
aspect of intercultural communication
(on the example of Russian idioms)..... 58

M. V. Ovchinnikova

Aims and objectives of teaching English grammar in the
senior classes on the example of philological 64

V. N. Borodaenko, I. M. Turevski

Forms of organization of work on complex TRP in the universities
from the standpoint of the structural organization
of the motor activity..... 72

O. A. Ivashedkina

Design and research activity in the study of the integrated
course «natural Science» in high school..... 82

V. I. Seleznev

Professional initial training
as a system of education, training and development
the identity of the police officer of the twenty-first century 92

GENERAL PEDAGOGY, METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

V. A. Grigoriev-Golubeva

Peculiarities of the pedagogical interaction in the light of the
axiological approach to the formation of..... 100

L. P. Nazarova

Methodological bases of didactic interaction
programmes in preparation bachelor of education 110

About authors 116

Дистанционное обучение как один из подходов в социализации детей с аутизмом

В статье рассмотрены основные подходы к обучению детей с первазивными расстройствами, проанализирована проблема интеграции и социализации детей с преобладанием сверхтормозимости окружающим миром. Показано, что одним из методов дифференцированно применимой интеграции детей с аутизмом выступает дистанционное обучение как часть коррекционно-образовательной работы под руководством тьютора-дефектолога.

The article considers the main approaches to teaching children with pervasive disorders, analyzed the problem of integration and socialization of children with a predominance excess inhibition by the environment. It is shown that one of the differentiated integration of children with autism advocates distance learning as part of correctional and educational route under the guidance of tutor-defectologist.

Ключевые слова: образовательный процесс, аутизм, сверхтормозимость, интеграция, дистанционное обучение.

Key words: educational process, autism, excess inhibition, integration, distance learning.

Известно, что детский аутизм как первазивное расстройство включает три основных кластера диагностических критериев развития и поведения: нарушения в социальном взаимодействии, нарушения коммуникации и социального воображения и значительное сужение интересов и активности, что называют «триадой нарушений при аутизме». Первазивные расстройства развития были впервые официально признаны в DSM-III-R 1980 г. Отнесение аутизма к первазивным («всеохватывающий», «всепроникающий») расстройствам развития подчеркивает, что при аутизме страдает вся психика и организм в целом.

Эти расстройства клинически обнаруживаются в своеобразном развитии социального, двигательного и языкового поведения и как нарушения (отклонения или ретардация) в развитии внимания, восприятия, тестирования реальности за счет потери или неправильной интерпретации информации.

С. С. Никольской предложена классификация РДА, дифференцирующая четыре основные группы: с отрешенностью от окружающего; с преобладанием аутического отвержения окружающего; с преобладанием аутистического замедления окружающего, с преобладанием сверхтормозимости окружающим миром.

В нашей работе мы остановимся на проблеме интеграции и социализации детей четвертой группы РДА – с преобладанием сверхтормозимости окружающим миром, которая с нозологических позиций может представлять собой особую форму конституциональной аномалии развития (истинный «синдром Каннера»), а при легкой выраженности выступает как вариант аутистической психопатии Аспергера.

Как отмечает С. С. Никольская, дети данной группы отличаются чрезвычайной ранимостью окружающим: тормозимостью в контактах, робостью, пугливостью, поисками защиты у близких, стремлением к выработке социально положительных стереотипов поведения и освоению положительных социальных стереотипов, сверхпривязанностью к матери не только как к источнику защиты, но и как к эмоциональному донору и посреднику в трудных социальных контактах.

При том, что любому отклоняющемуся развитию вообще свойственно нарушение переработки сенсорной информации, поведение при аутизме очень часто является непосредственной своеобразной реакцией на несовершенный сенсорный опыт. В норме же сенсорная интеграция выступает как организация ощущений для дальнейшего использования, а переработка сенсорной информации происходит автоматически. Сенсорный же мир лиц с аутизмом уникален.

Следует отметить, что аутизм нередко характеризует парадоксальность, сочетание противоположных поведенческих черт и тенденций, например, невозможность почувствовать состояние других людей, но глубокие чувства к животным, понимание их поведения, ощущение их боли, переживания за них. Многие исследователи указывают на необычные ориентиры и стимулы аутичных детей и отмечают пресыщение, которое вызывает у них сильный социальный стимул (Tinbergen E. and Tinbergen N., 1972, 1983; Richer J., 1978; Langdell, 1978), улучшение и снижение зрительно-пространственной обработки информации при аутизме зависит от сложности стимула (Bertone A., Mottron L., Jelenic P., & Faubert J., 2005). Феномен сенсорной перегрузки выражается в том, что именно она может привести к отключению и фрагментации образов вследствие слишком большого количества источников, в то время как фокусирование на мелких деталях кажется более приятным (A. Jean Ayres, 2000).

Самостимулирующее поведение или «стимминг», т. е. нефункциональные, повторяющиеся движения, такие как покачивание из стороны в сторону, вращение, кружение на одном месте, стучание руками, раскачивание взад и вперед, накручивание волос на пальцы и дерганье себя

за волосы, быстрая ходьба туда-сюда, тряска кистями рук или предметами, верчение ими перед глазами, расчесывание кожи и т. д. – это не только возможность получения сенсорных ощущений, но и своеобразная попытка удовлетворить потребность организма аутичного ребенка в обратной связи, возможность получить и почувствовать контроль над ситуацией, приобрести безопасность в своем аутистическом мире.

Отмечается, что ребенок с РДА оказывается неспособным активно переработать сенсорные впечатления, воспринять мультисенсорную стимуляцию, находясь в спокойном и внимательном состоянии, и в результате не справляется с обращенным к нему потоком мультисенсорной информации (Greenspan S., 1992, 1994; Greenspan S., Wieder S. 2005; Hutt C., Hutt S. J., 1976, Bertone A., Mottron L., Jelenic P., Faubert J., 2005, 2006, и др.).

Такие особенности психики, как дисфункция сенсорной интеграции, гиперселективность, гиперсенситивность и даже одновременное сосуществование гиперсенситивности и гипосенситивности у одного и того же ребенка, самостимулирующее поведение – все это препятствует обучению детей с аутизмом по общеобразовательным программам.

Система специального образования, создающая комфортные условия для обучения, воспитания и развития каждого ребенка с отклонениями в развитии, в данном случае не предусматривает образовательные учреждения для детей с синдромом РДА. Поэтому такие дети обучаются в различных образовательных учреждениях, но в силу особенностей своего состояния испытывают чрезвычайные трудности в общении, нахождении в коллективе и усвоении программы массовой школы.

Так, у ребенка с аутизмом могут возникнуть проблемы с информацией о положении тела в пространстве, направлении и движениях по отношению к действию гравитации. Гиперчувствительность выражается в двигательных стереотипиях, самостимулирующем поведении (стимминге) – в потребности раскачиваться, качаться, вращаться и пр. Учитель, учитывая то, что стимминг позволяет аутичному ребенку избавиться от проблематичных установок, блокировать лишнее в окружающей обстановке, помогает лучше справляться со стрессом, должен помочь учащемуся определить, какой уровень стимминга допустим в той или иной ситуации.

Гипочувствительность создает проблемы в той деятельности, когда ребенку во время движения нужно быстро остановиться, которая связана с изменением обычного положения корпуса, места положения ног (не на полу, земле), когда голова не смотрит прямо. Это вызывает трудности на уроках физкультуры, создает препятствия для участия аутичного ребенка в спортивных соревнованиях. Затруднено выполнение некоторых трудовых и бытовых операций, например, работа на стремянке.

Своеобразны для аутичного ребенка и ощущения собственного тела, получаемые от проприоцепторов. Гипочувствительность будет иметь выражение в плохом понимании концепции личного телесного пространства, вызывать проблемы с движением в пространстве и преодолением препятствий. Ребенок встает слишком близко к другим детям, при движении сталкивается с другими людьми. При гиперчувствительности также возникают проблемы: с формированием мелких моторных навыков, что отрицательно сказывается на манипуляциях с мелкими предметами при самообслуживании, например, при застегивании пуговиц, завязывании шнурков, удерживании ручки, карандаша. Такой ребенок оказывается неловким, задевает предметы, детей, так как двигает все тело, чтобы рассмотреть объект.

При нарушении тактильных ощущений у аутичного ребенка может быть искажена концепция схемы тела, что выражается в невозможности различения «право-лево», «над-под», «за-перед», соотношения частей предметов, а также проблемах в формировании понятий. Зачастую нарушения поведения и речи детей с аутизмом оказываются связанными с гипер- или гипочувствительностью кожи и с пониженной чувствительностью системы кинестетического восприятия.

Проблемы на письме могут возникнуть из-за гипо/гиперчувствительности зрительного анализатора. Так, предметы могут восприниматься темными или размытыми, плохо распознаваться их линии и очертания. В некоторых случаях дети могут концентрироваться на периферическом зрении, потому что зрение в центре кажется размытым; для других центральные предметы выглядят более преувеличенными, чем предметы на периферии. При гиперчувствительности можно отметить случаи искаженного зрительного восприятия, когда ребенку кажется, что предметы и яркий свет «скачут» вокруг, описанная нами ранее фрагментация зрительных образов вследствие слишком большого количества источников, фокусирование на мелких деталях (например, песчинках) кажется более приятным, чем рассматривание картины в целом. Все это приводит к трудностям на письме, при чтении, счете, восприятия информации с доски.

Несмотря на сохраненный физиологический слух, ребенок может полноценно слышать только на одно ухо (другое – не слышит/слышит частично), не распознавать отдельные звуки. Все это проявления гипочувствительности, при которой ребенок может наслаждаться скрипом двери, стуком, звуками шумных мест. При гиперчувствительности, наоборот, окружающие звуки воспринимаются преувеличенно громкими, как искаженные и спутанные, имеет место неспособность детей «отключаться» от окружающего шума.

Таким образом, жизнь в детском коллективе может представлять большие трудности для ребенка с аутизмом. Ему трудно сосредоточиться в классе из-за атаки сенсорных ощущений: разговоры, шепот, шур-

шание предметов в портфеле и пенале, скрип стульев, шаги учителя по классу, звонок; переизбыток визуальных стимулов: много детей и взрослых, пособия на стенах, книжные шкафы. Ребенок может с трудом удержать карандаш или ручку из-за вышеописанных причин и т. д. Его моторные навыки не позволяют быть успешным на уроках труда и занятиях спортом. О.С. Никольская (1981) отмечает, что существенной трудностью организации целенаправленного поведения является быстрая пресыщаемость: предметы, вызывавшие вначале интерес, очень быстро, иногда через несколько секунд не только перестают интересовать, но и вызывают отрицательные эмоции. Такая пресыщаемость связана не только с наблюдаемой у этих детей быстрой сменой положительных эмоций на отрицательные, но также с отсутствием готовых форм взаимодействия с окружающим.

В результате некоторые учащиеся переводятся на домашнее обучение или в специальные (коррекционные) школы. В то же время дети с легко выраженным синдромом Аспергера при сопровождении дефектолога, с психолого-педагогической поддержкой, хорошо справляются с программой и могут быть вполне успешными в дальнейшем, даже получить высшее образование и трудиться по специальности.

Наш опыт показывает, это возможно, так как аутичные дети с преобладанием сверхтормозимости окружающим миром имеют определенные достоинства личности и познавательных процессов, являющиеся преимуществом, которое следует иметь в виду при организации обучения таких детей, планировании и проведении психокоррекционных мероприятий: внимание к деталям, высокая одаренность в какой-то одной области, глубокие исследования по теме интереса, зачастую энциклопедические знания, склонность к логическим рассуждениям, независимость мышления, нестандартный взгляд на предметы, идеи и концепции, развитое визуальное восприятие.

В этой связи одним из средств дифференцированно применимой интеграции детей с РДА мы считаем дистанционное обучение. Причем периоды посещения школы могут чередоваться с периодами нахождения ребенка дома на дистанционной форме обучения, когда школьник посещает досуговые внеклассные мероприятия по типу *mainstreaming*. Тем более у многих детей с аутизмом интересы лежат именно в области овладения компьютером.

Дистанционное обучение обладает рядом качеств, которые делают его весьма эффективным при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Эффективность достигается за счет индивидуализации обучения: каждый ребенок занимается по удобному для него расписанию и в удобном для него ритме; учится столько, сколько ему лично необходимо для освоения дисциплины, темы. Важно, что дистанционное обучение предоставляет возможность организовать щадящий режим обучения ребенка с РДА, оставляя только желательные сигналы,

исключая на время травмирующее или опустошающее общение с людьми. Таким образом, дистанционное обучение дает возможность свести до минимума непродуктивное использование времени учащегося с аутизмом.

В настоящее время разработаны специализированные компьютерные программы для детей с различными отклонениями в развитии – это необходимый виртуально-иллюстративный материал внедрения информационных технологий в практику специального обучения (О.И. Кукушкина). Компьютерные программы, разработанные Институтом коррекционной педагогики Российской академии образования, учитывают индивидуальные, типологические особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья и ориентированы на необходимое таким детям специальное коррекционно-развивающее обучение.

Кроме педагога домашнего обучения с учеником работает удаленный педагог-дефектолог (тьютор), который осуществляет информационную адаптацию, виртуально реальную социализацию, коррекционно-развивающее обучение, психолого-педагогическое сопровождение. Занятия проводятся с помощью e-mail, chat, skype, web-ресурсов и имеют целью индивидуализацию и дифференциацию образования в зависимости от особенностей и состояния ребенка на данный момент. Основной задачей дистанционного обучения выступает индивидуализация и дифференциация образовательного процесса в зависимости от варианта РДА, развития психики и физического состояния ребенка, предоставление выбора в формах, темпах и уровнях образовательной подготовки.

В основу организации дистанционного обучения нами положены следующие методологические принципы организации учебного процесса и освоения программ обучения:

- принцип интерактивности, который выражается в постоянных контактах всех участников учебного процесса посредством использования специализированной информационно-образовательной среды
- принцип дифференциации, предусматривающий ту или иную форму дифференциации, обусловленную спецификой дистанционного обучения, возможностями учащегося, потенциалом электронной среды, содержащей технологии разноуровневого обучения;
- принцип индивидуального подхода, учитывающий форму нарушения, возможности общения и уровень развития коммуникативных навыков, познавательной деятельности ребенка с аутизмом;
- принцип гибкости, дающий возможность работать в необходимом для ученика темпе и в удобное время;
- принцип концентризма, предполагающий распределение учебного материала по относительно замкнутым циклам – концентрам. После усвоения материала первого центра ученик должен уметь общаться в пределах изученной темы. Каждый последующий центр предусматривает закрепление изученного материала и овладение новыми знаниями.

ми. В пределах концентров выделяются микроконцентры, имеющие конкретную цель (Е.Т. Логинова);

- модульный принцип, позволяющий участникам процесса использовать сетевые учебные курсы и их отдельные составляющие для реализации индивидуальных программ обучения. Каждый отдельный курс формирует целостное представление об определенной предметной области, что позволяет из набора независимых курсов-модулей формировать учебную программу, отвечающую индивидуальным потребностям и возможностям ученика;

- принцип оперативности и объективности оценивания учебных достижений учащихся и формирования банка учебно-методической информации.

Мы отмечаем, что в процессе и в результате внедрения дистанционного обучения ребенок с РДА вовлекается в виртуальное сообщество, сетевое общение, являющееся коммуникацией особого рода, в которой уменьшаются и стираются аутистические барьеры. Дистанционное обучение с помощью интернет-технологий дает возможности учащимся с аутизмом практиковать свои навыки работы с компьютером, что может оказать влияние на их дальнейшую профессиональную ориентацию.

Нельзя не согласиться с мнением, что в настоящее время современные активные информационно-коммуникационные технологии вытесняют непосредственное живое общение, что порождает потребность оставаться наедине с самим собой и формирует все большую направленность человека в себя. Поэтому работа ребенка с аутизмом в Интернете должна быть частью его коррекционно-образовательного маршрута под руководством тьютера-дефектолога, а использование дистанционных технологий обучения не должно исключать ребенка с РАС из детского коллектива, в котором не только приобретаются и осваиваются социально положительные стереотипы поведения, но также развиваются и тренируются социально ориентированные навыки поведения и общения.

Список литературы

1. Айрес Э. Джин. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / под ред. М. Дименштейн [пер. с англ. Ю. Даре]. – М.: Теревинф, 2010. – 270 с.
2. Грэндин Т., Скариано М.М. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – 228 с.
3. Данилкина М.Ю., Кобрина Л.М. Инновационные подходы к обучению детей с аутизмом // XII Мнухинские чт. Аутизм: медико-психолого-педагогическая, социально-экономическая и правовая проблема: сб. ст. / под общ. ред. Ю.А. Фесенко, Д.Ю. Шигашова. – СПб.: Виктория плюс, 2014. – С. 60–64.
4. Данилкина М.Ю., Кобрина Л.М., Логинова Е.Т. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья как форма реализации концепции непрерывного образования в регионе // Специальное образование: традиции и

- инновации: материалы II междунар. науч.-практ. конф., 8–9 апр. 2010 г. – Мн.: БГПУ, 2010. – С. 96–99.
5. Данилкина М.Ю., Кобрина Л.М., Логинова Е.Т. Организация дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в системе специального образования Ленинградской области // Изв. Южного федер. ун-та. – 2009. – № 12. – С. 275–290.
 6. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / под ред. Е.В. Ключковой [пер. с нем. К.А. Шарп]. – М.: Теревинф, 2010. – 240 с.
 7. Кобрина Л.М. Перспективные направления развития образовательных систем для лиц с ограниченными возможностями здоровья на основе эмпирических исследований // Специальное образование: материалы IX междунар. науч. конф., 24–25 апр. 2013 г. / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. – Т. II. – С. 147–154.
 8. Кобрина Л.М., Данилкина М.Ю., Денисова О.А. Специальное образование в современных социокультурных условиях // Методология и стратегии развития современного образования: материалы междунар. науч. конф., Минск, 11 дек. 2014 г. / отв. ред. Л.А. Худенко. – Минск, 2015. – С. 148–154.
 9. Кукушкина О.И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы. Подходы // Дефектология. – 1994. – № 5. – С. 3–9.
 10. Лебединская К.С., Никольская О.С. Вопросы дифференциальной диагностики раннего детского аутизма // Диагностика и коррекция аномалий психического развития у детей. – М., 1988.
 11. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. – М.: Просвещение, 1991.
 12. Лохов М.И., Фесенко Ю.А., Рубин М.Ю. Аутизм // Плохой хороший ребенок. (Проблемы развития, нарушения поведения, внимания, письма, речи). – СПб., 2003. – С. 25–36.
 13. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 2000. – 336 с.
 14. Baron-Cohen S. Autism and symbolic play// *The British Journal of Developmental Psychology*. – 1987. – V. 5.
 15. Bertone A., Mottron L., Jelenic P., & Faubert J. (2005). Enhanced and diminished visuo-spatial information processing in autism depends on stimulus complexity. *Brain*, 128, 2430–2441.
 16. Greenspan S.I. *Infancy and early childhood: The practice of clinical assessment and intervention with emotional and developmental challenges*. Madison, CT: International University Press, 1992.
 17. Greenspan S., Wieder S. *Engaging autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate, and Think*. Cambridge, Mass.: A Merloyd Lawrence books: Da Capo lifelong books a member of the Perseus books group, 2006.
 18. Mottron L., Dawson M., Soulières I., Hubert B., Burack J. Enhanced perceptual function in autism: an update and eight principles of autistic perception. *J Autism Dev Disord*, 2006, Jan; 36 (1): 27–43.
 19. Hutt C., Hutt S. J. Stereotypies and their relations to arousal: A study of autistic children // Hutt C., Hutt S. J. *Behavioral Study in psychiatry*, 1976, N.Y.: Pergamon.
 20. Langdell Recognition of faces: an approach to the study of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 19, 1978. P. 255–268.
 21. Tager-Flusberg H. 1981. On the nature of linguistic functioning in early infantile autism. *Journal of Autism and Developmental*, 2007.

Эмоциональные детерминанты негармоничного воспитания в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья

В статье анализируется влияние эмоциональных переживаний родителей на тип воспитания в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья. Исследование проводилось с помощью диагностического интервью в рамках семейного консультирования и психотерапевтических сессий; кроме того, использовались: опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), методика PARI, опросник родительского отношения.

The article analyzes the influence of emotional experiences of parents on the type of parenting in families of children with disabilities. The study was conducted using the diagnostic interview, family counseling and psychotherapy sessions, in addition were used: a Questionnaire «the Analysis of family relations» (DIA), the PARI methodology, Questionnaire of parental relations.

Ключевые слова: воспитание, семья, дети с ограниченными возможностями здоровья, страх, родители.

Key words: parenting, family, children with disabilities, fear, parents.

Тяжелое заболевание/нарушение у ребенка всегда меняет жизнь всей семьи. После того когда семья узнает о тяжелых нарушениях в развитии у ребенка или наличии серьезного заболевания очень часто сразу или спустя некоторое время развивается семейный и/или личный кризис у родителей. Кризис и последующая жизнь семьи, протекающая в ситуации хронического стресса, вызывает переживание родителями различных эмоций: тревоги, страха потери ребенка, вины, стыда, гнева, депрессии. Переживание этих негативных эмоций влияют на различные параметры воспитания и вызывают серьезные психологические и педагогические проблемы [1,7].

Переживание тревоги и страха. Тревога является фундаментальным компонентом кризиса. Любая значимая угроза вызывает тревогу, тревога помогает мобилизовать силы против угрозы. Однако выраженная тревога вызывает смятение, искажение фактов, неадекватные суждения, оборонительное поведение. Тревога приводит к повышению уровня протекции, в зависимости какие иррациональные мысли эта тревога вызывает, повышение протекции сочетается с потворствованием

или игнорирование потребностей ребенка. При хронических заболеваниях/нарушениях у ребенка отношение к нему во многих случаях (в наших наблюдениях у 58% родителей) формируется под воздействием страха его утраты [9].

Этот страх заставляет родителей тревожно прислушиваться к любым пожеланиям ребенка и спешить удовлетворить их (потворствующая гиперпротекция), в других случаях – мелочно опекают его (доминирующая гиперпротекция). В типичных высказываниях родителей отражена их ипохондрическая боязнь за ребенка: они находят у него множество болезненных проявлений, свежи воспоминания о прошлых, даже отдаленных по времени переживаниях по поводу здоровья подростка.

Переживание вины. Вину в различном виде и с различной интенсивностью переживают все родители. Вина является результатом моральной ответственности за ребенка, какие-то действия, которые причинили боль или нанесли ему ущерб. Объективно вина часто иррациональна, поскольку в определенном смысле она совершенно не соответствует реальности, но субъективно родителям кажется, что кризисная ситуация – это результат его действия или бездействия.

Эти переживания могут быть разной интенсивности, проявляются явно или в завуалированной форме. Родители винят себя за плохую наследственность, за плохое воспитание, за несправедливое отношение, наказания, некоторые считают, что это отношение спровоцировало болезнь, винят за самые мелкие и незначимые проступки. Все эти переживания являются естественными и возникают почти всегда. Иногда переживания вины затягиваются на многие годы или всю жизнь.

Переживание стыда. Болезнь ребенка меняет не только отношение к миру, но и к себе. Родители до болезни ребенка, чувствовавшие себя знающими, независимыми и уверенным в себе, переживая болезнь ребенка, чувствует свою некомпетентность, должен зависеть от других, эти мысли и порождают чувство стыда. Стыд – отрицающая форма самознания, когда у человека возникает желание убежать подальше и спрятаться. Оно сопровождается ощущением, что за тобой наблюдает критически настроенный и не расположенный к тебе судья, который считает тебя слабым и никчемным. А так как мы сами и есть судьи себе, возникает сильный внутренний дискомфорт, человек с трудом переносит сам себя. Стыд частая эмоция родителей при хронических нарушениях у их детей. Человек чувствует себя некомпетентным, неспособным справиться с ситуацией. Человек стыдится этого состояния. Ведь до этого он был уверенным в себе и независимым, чувствовал себя способным решать жизненные проблемы самостоятельно.

Переживания гнева. По мере того, как родители осознают, что болезнь/нарушения не исчезнут, чудесного исцеления не произойдет, возникает гнев. Это может быть гнев на Бога («Почему я?»), на самого себя или на супруга – за то, что он произвел на свет больного ребенка или за

недостаточную помощь с его стороны. Часто гнев проецируется на специалистов, по мнению родителей, не оказывающих ребенку достаточной помощи (врачей) или плохо его обучающих (учителей). Гнев может развиваться и из понятного раздражения, причиной которого становятся недоброжелательные соседи, черствые специалисты, отсутствие адекватной помощи, усталость от долгого пребывания в больницах и т.п. Чрезмерное чувство вины, когда родитель винит в нарушениях у ребенка себя самого, также может перерасти в гнев. Гнев, обращенный на себя самого, часто трансформируется в депрессию.

Важно отметить, что, когда члены семьи избегают, открыто выражать свои эмоции, это отчуждает их друг от друга и может усилить их депрессию. Выражение гнева часто несет очистительную, облегчающую функцию и помогает снизить чувство тревоги; однако, когда родители понимают, что их гнев не может изменить состояние ребенка, и полностью осознают хроническую природу его нарушений и ее последствия для всей семьи, на место гнева приходит переживание депрессии.

Депрессивные переживания. Для многих родителей депрессия – временный эпизод, хотя нередко она принимает характер «хронической скорби», испытываемой родителями. Депрессия может совпасть с определенной стадией семейного жизненного цикла. Смена циклов часто приносит с собой перемены и предполагает сравнение с другими детьми и другими семьями. Кроме того, тяжесть депрессии зависит от того, как семья интерпретирует состояние ребенка, и от ее способности справляться с трудностями. Родители испытывают опустошенность и безразличие ко всему. Эта реакция, по-видимому, означает, что родитель начинает, против собственного желания, признавать реальность нарушений. Таким образом, это является началом процесса адаптации.

Основными проявлениями таких депрессивных состояний являются чувство внутренней пустоты, бессмысленности жизни, одиночества, чувство вины, неполучение радости от жизни (ангедония), во многих случаях выявляются подавленность, чувство безнадежности, слезливость и сопровождаются эти переживания вегетативными расстройствами, бессонницей. Характерна фиксация на событиях случившегося несчастья. Тема болезни ребенка, приобретает свойства доминирующего представления, не исчезает полностью даже тогда, когда депрессия становится затяжной и более стертой. Достаточно случайного напоминания, чтобы вновь на время усилилась подавленность, и даже отдаленные ассоциации могут спровоцировать вспышку отчаяния. Днем, занимаясь уходом за ребенком или работая, родителям удается отвлечься от тягостных воспоминаний, но вечером или ночью тягостные раздумья преобладают в сознании или всплывают в кошмарных ночных сновидениях. Критика, осознание болезненности душевного состояния, как правило, сохранены. Самооценка родителей обычно бывает пониженной, Чувство вины может быть направлено как на себя, так и окружающих лиц, при-

частных к болезни ребенка. После постановки тяжелого диагноза ребенку преобладают акинетические проявления: родитель несколько дней держится как окаменевший, все необходимое делает как бы автоматически, оставаясь безучастным к происходящему вокруг. Родители, несмотря на скорбное выражение лица, не жалуются и не плачут, почти не разговаривают, подолгу лежат или сидят в застывшей позе, устремив взгляд в одну точку.

Интенсивность такой психогенной депрессии всегда тесно связана с реальной ситуацией. Свойственные таким родителям тревожные опасения по поводу предстоящих материальных или других затруднений сильно преувеличены, но во многом зависят от обстоятельств повседневной жизни. Ухудшение состояния может наступить при известии об изменившейся (причем не только вследствие болезни ребенка, но и по иным причинам) семейной или служебной ситуации.

Эмоции влияют на способ мышления родителей, а способ мышления воздействует на эмоции. Стыд, вина, депрессия вызывают иррациональные мысли. Высокий уровень тревожности окрашивает все суждения, заставляя верить пугающим мыслям, которые обычно без каких-либо трудностей человек прогоняет от себя. Родителям, испытывающим сильные эмоции, особенно в состоянии кризиса, намного труднее четко формулировать мысли и обсуждать насущные проблемы. Сильные эмоции и захваченность психических процессов срочными событиями снижают способность к ясному мышлению [5].

Человек ведет себя в соответствии с тем, как он/она себя чувствуют. Поведение основано на взаимодействии между его чувствами и тем, что он думает о том, как следует действовать, чтобы улучшить ситуацию. Переживания сильных эмоций сопровождаются изменениями в поведении. Интенсивность эмоций у родителей значительно варьирует. Некоторые реакции сравнительно слабы и кратковременны. Другие настолько сильны, что родители больных детей могут страдать от них в течение многих лет.

Таким образом, переживание сильных негативных эмоций, изменение мышления и поведения родителей могут являться причинами, формирующими искаженное, негармоничное семейное воспитание детей с ОВЗ.

Типы воспитания включают в себя определенные черты. К ним относятся: уровень протекции в процессе воспитания, степень удовлетворения потребностей ребенка, количество и качество требований к ребенку в семье, неустойчивость стиля воспитания [8, 10].

Неустойчивость типа воспитания характеризуется резким переходом родителей от очень строгого к либеральному отношению к ребенку, и затем, наоборот, переход от значительного внимания к ребенку к эмоциональному отвержению его родителями. Родители, как правило, при-

знают факт незначительных колебаний в воспитании ребенка, однако недооценивают размах и частоту этих колебаний [9].

Устойчивые сочетания различных черт воспитания представляют собой тип негармоничного воспитания.

Влияние различных эмоций на формирование негармоничных типов воспитания представлено в табл. 1.

Таблица 1

Эмоциональные переживания, влияющие на формирование негармоничных типов воспитания

Переживаемое эмоциональное состояние	Типы воспитания			
	Доминирующая гиперпротекция	Потворствующая гиперпротекция	Эмоциональное отвержение	Гипопротекция
Тревога и страх	+	+		
Вина	+	+		
Стыд		+		
Гнев			+	
Депрессия		+		+

Потворствующая гиперпротекция. В наших наблюдениях этот тип воспитания встречался наиболее часто, в 55 семьях (58 %). Как видно из таблицы 1 воспитания по типу потворствующей гиперпротекции может способствовать переживанию различных эмоций. В этих семьях были выявлены следующие особенности детско-родительских отношений: отказ от наказаний, запретов и ограничений, ограждение ребенка от домашних обязанностей и социальных нагрузок, стремление к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка. Чаще матери объясняли это конкретной ситуацией болезни, испытываемым чувством вины перед ребенком, высоким уровнем собственной тревожности, большим количеством страхов. Стремление преодолеть чувство вины проявлялось в стремлении, обеспечить ребенка чрезмерным количеством игрушек, модной одежды, бытовой техники и т.п.

В ситуации потворствующей гиперпротекции ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. Ребенок имеет минимальное количество обязанностей в семье, ребенку все разрешается. Даже если и существуют какие-либо запреты, ребенок или подросток легко их нарушает, зная, что с него никто не спросит. Родители при этом не хотят или не могут установить какие-либо рамки в его поведении. Ребенок воспитывается в обстановке общего обожания, избалованности, удовлетворении любых его требований и прихотей, которые часто сочетаются со стремлением родителей демонстрировать реальные и мнимые достоинства их ребенка. Подобные условия воспитания способствуют закреплению у

таких детей эгоистической установки, неумения и нежелания считаться с интересами и нуждами окружающих, культивируют «жажду признания» и демонстративное поведение. Дополнительную роль в формировании демонстративного поведения может играть также имитация таких форм поведения родителей, как стремление к показным эффектам, театральности. К формированию истероидных черт характера, в условиях неправильного воспитания описанного типа более предрасположены дети, обнаруживающие признаки психической незрелости, черты психофизического инфантилизма [1]. Такое воспитание приводит к развитию демонстративных черт личности у детей и подростков, а затем и к формированию истероидного варианта патохарактерологического развития.

Похожим на потворствующую гиперпротекцию, но не идентичным, является воспитание детей старшего возраста и подростков по типу «оранжерейного воспитания» [4]. При этом типе воспитания ребенка с начала заболевания ограждают от самостоятельного преодоления малейших трудностей, не прививают ему настойчивости в достижении цели, умения подавлять сиюминутные желания. Близкие выполняют за ребенка все его обязанности и осуществляют его бытовое обслуживание, выполняют за него школьные задания, оберегают от домашней работы и других видов трудовой деятельности даже в подростковом возрасте. Это воспитание приводит к развитию неустойчивых черт характера, затем к формированию неустойчивого варианта патохарактерологического развития [1].

Доминирующая гиперпротекция. Это тип воспитания был выявлен в 28 семьях (30 %). Ребенок находился в центре внимания родителей, которые отдавали ему много сил и времени, однако, в то же время, лишали его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. При формировании этого типа воспитания все отношения родителей и ребенка строились на основе тревоги и страха его потерять (таб. 1). Любая неудача ребенка, любой его проступок превращались особенно для матерей в трагедию, становились предвестниками краха их родительской карьеры. Стремление оградить ребенка от любых рисков, неосознанное препятствование любому проявлению самостоятельности ребенка, сознательно накладываемые ограничения в общении: «друзья могут научить вредным привычкам, и болезнь может обостриться». Воспитание становилось единственным смыслом и целью их жизни. При формировании подобной модели воспитания у родителей присутствует сознательный отказ от личной жизни и досуга, бывает выражено стремление посвятить всю себя ребенку, направить все свои силы на его благополучие и гармоничное развитие, контролировать каждый его поступок. Подобные реакции в большинстве случаев обусловлены неосознанным чувством вины и компенсаторным стремлением ослабить это чувство – «я хорошая мать». У многих подростков такие запреты

усиливают реакцию эмансипации и обуславливают острые аффективные реакции.

Эмоциональное отвержение. Этот тип воспитания отмечался в восьми семьях (8 %). В основе эмоционального отвержения лежат переживания гнева, стыда, обиды (таб.1). Ребенок в этой ситуации может ощущать себя помехой в жизни родителей, которые устанавливают в отношениях с ним большую дистанцию. Характерно применение жестких мер воспитательного воздействия, в первую очередь по отношению к мальчикам. Сыновья, нередко, становятся «козлами отпущения», на них срывают нервное напряжение и эмоциональную неудовлетворенность [6]. В выраженном варианте является воспитанием по типу «Золушки». Эмоциональное отвержение формирует и усиливает возбудимые (эпилептоидные) черты характера, формирует невротические расстройства у подростков.

Гипопротекция (гипоопека). В разные периоды жизни семьи особенно в кризисные периоды, родители, переживая депрессию, острое чувство вины и беспомощности не имели сил заниматься воспитанием больного ребенка. Они испытывали безнадежность, иногда страдали, молча, злясь на себя и окружающих, или жаловались на несправедливость и отсутствие сил. При переживании родителем депрессии ребенок часто бывал, предоставлен самому себе, им не интересовались и не контролировали (табл. 1). Такая ситуация в наших наблюдениях отмечалась в 4 семьях (4 %).

Таким, образом, воспитание больных детей является серьезной педагогической и психологической проблемой. Фиксация на болезни ребёнка часто сопровождается воспитательской растерянностью. Родители часто переходят к необычной для них прежде манере воспитания и поведения с ребёнком. Многие родители не считают себя вправе проявлять твердость и стремятся всегда выполнить требования и желания ребенка. Другие, наоборот, находятся во власти иллюзии, что «твердая рука» может вернуть их ребенку здоровье. Отсутствие коррекции поведения ребёнка через некоторое время приводит к ситуациям, которые почти не контролируются, что вызывает новые затруднения. Возрастная незрелость личности и её отдельных компонентов и свойств, неустойчивость структуры личности у ребенка и подростка определяют относительную легкость возникновения различных преходящих или более стойких отклонений и нарушений, процесса формирования личности под действием разнообразных неблагоприятных биологических, социальных и психологических факторов [1]. Психолого-педагогическая работа с родителями по изменению воспитательских стратегий помогает им в выработке реалистического и более эффективного подхода к взаимодействию с особым ребенком.

В семьях больных детей наблюдаются многие типы негармоничного воспитания, но чаще всего встречаются потворствующая гиперпротекция и так называемое «оранжерейное» воспитание.

Воспитательская растерянность родителей в связи с серьезными заболеваниями или патологическими состояниями ребенка обусловлена психической травмой самих родителей, которой для них является факт болезни ребенка. Травма приводит к различным эмоциональным изменениям у родителей. Одним из таких частых эмоциональных нарушений, которое фиксируется на долгие годы, а иногда на всю жизнь является страх потери ребенка. Результатами такого страха становятся повышенная неуверенность, боязнь ошибиться, преувеличенные представления о «хрупкости» ребенка, его болезненности и т. д. Страх «подпитывается» реальной или мнимой возможностью рецидива болезни или новым заболеванием. Эти переживания заставляют родителей тревожно прислушиваться к любым пожеланиям ребенка и спешить удовлетворить их (потворствующая гиперпротекция), в других случаях - мелочно опекают его (доминирующая гиперпротекция).

Болезнь и обстоятельства с ней связанные являются «благодатной» почвой для патологического формирования развития личности.

Специалисты (педагоги и психологи) должны учитывать наличие сильных негативных переживаний родителями в своей работе, с пониманием и тактом относиться к выражению родителями гнева, обиды и других эмоций.

Список литературы

1. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей: изд. 2-е, переработанное и дополненное. – М.: Медицина, 1995. – 560 с.
2. Психологическая диагностика. – М.: Владос, 1998. – 472 с.
3. Психологические тесты. – М.: Владос, 2005. Т. 2. – 223 с.
4. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста, Т.2. – М., 1959. – 406 с.
5. Фонтана Д. Как справиться со стрессом / Перри Г. Как справиться с кризисом. – Брум А., Джеллико Х. Как жить с вашей болью / пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 1995. – 352 с
6. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. Книга для педагогов и родителей. – М.: Владос-пресс., 2003. – 269 с.
7. Шац И.К. Психологическая поддержка тяжелобольного ребенка. – СПб.: Речь, 2010. – 192 с.
8. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. – СПб.: Речь, 2003. – 336 с.
9. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В. Клинико-психологические методы семейной диагностики и семейная терапия. – СПб., 2001. 44 с.
10. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. – Л.: Медицина, 1990. – 192 с.

Профилактика нарушения социализации и развития детей как комплексная проблема современности

В статье рассматриваются проблемы нарушений социализации и развития детей и подростков, условия и факторы, вызывающие социальную дезадаптацию, роль семьи, особенностей семейного воспитания в возникновении этой дезадаптации, а также направления профилактики нарушений социализации и развития.

In the article the problems of social disorders and development of children and adolescents, conditions and factors that cause social desadaptation, the role of the family, peculiarities of family upbringing in the occurrence of this desadaptation, as well as strategies for preventing social disorders and development.

Ключевые слова: социализация, развитие, депривация, социальная адаптация, средовая дезадаптация, условия и факторы дезадаптации, профилактика.

Key words: socialization, development, deprivation, social adaptation, environmental maladjustment, conditions and factors of disadaptation, prevention.

Дети со специфическими особенностями поведения и развития представляют ту популяцию людей, которая требует повышенного внимания к их проблемам в развитии и, в конечном счете социализации. Проблемы таких детей, не имеющих патологии развития, во многом обусловлены тем, что им не предоставлялась возможность для удовлетворения жизненно важных социальных потребностей в течение достаточно длительного времени. Индивид в результате долговременного неудовлетворения потребностей становится неспособным адаптироваться в ситуациях, которые обычны и естественны для других членов общества.

Временные негативные изменения в поведении и эмоциональной сфере характерны для многих детей, в значительной мере они составляют одну из закономерностей процессов социализации и развития, особенно в кризисные периоды. Очень часто ситуация складывается таким образом, что к ним приходится применять коррекционные меры воздействия для их преодоления, однако всегда есть возможность для профилактики таких явлений.

Профилактика нарушений поведения в подростковом возрасте – это как раз тот самый случай, когда уже поздно ожидать желаемых результатов, ибо уже пройден достаточно большой период развития и социа-

лизации – детство и младший школьный возраст, когда закладываются основы личности. В этой связи необходимо смещать акценты педагогической, психологической, социально-психологической деятельности с подросткового возраста на более ранние периоды.

В детстве начинается процесс социальной адаптации, первоначальной социализации и интеграции в социальную среду. Неуспешная адаптация и интеграция ведут за собой многократно повторяющиеся случаи нарушений поведения. Стоит подчеркнуть, что и сама социальная среда не представляет собой постоянную величину, ребенок изо дня в день включается в общности, различающиеся по своим социально-психологическим характеристикам (семья, образовательные учреждения, межличностное взаимодействия со сверстниками). Вживаясь в эту среду, ребенок переживает утрату своих индивидуальных черт, ему приходится приспосабливаться к требованиям среды, поступаясь своими желаниями и интересами. Детство и младший школьный возраст является периодом личностной автономии, раздвоения между инстинктивной радостью роста и пробуждающимся «сверх-Я», переходом от детской зависимости к самостоятельности и компетентности.

Еще в 1954 г. Маслоу сформулировал четыре уровня функционирования ребенка: выживания, обороны, уверенности и процветания. Смысл социального воспитания с научной точностью определяется как известный социальный отбор, который производит воспитание из множества возможностей, заключенных в ребенке, предоставляя осуществиться только одной. Сама потребность воспитания возникает, по выражению Торндайка, из того, «что то, что есть, не есть то, что надо».

Существующие в психологии разработки позволяют рассматривать социально-психологическую адаптацию как единство личности и социальной среды. В основе понятия средовой адаптации лежит принцип адекватной восприимчивости ситуации социального развития, позволяющий ребенку надеяться на успех, хотя бы в одном виде деятельности, гарантирующий психологическую приемлемость коллективом сверстников и средой неформального общения, а также обеспечивающий поддержку семьи.

Адаптивное состояние рассматривается нами как условие для соотнесения себя с организованной средой сверстников, идентификации себя как личности в рамках норм и ожиданий и, в конечном счете, персонификации себя как гражданина. Любая дезадаптация затрудняет восприимчивость личности к воспитательным воздействиям и заставляет ребенка искать компенсаторные формы защиты, которые проявляются в неодобряемом поведении.

Отсутствие единой стратегии в деле профилактики отклоняющегося развития детей и подростков, сохранение ведомственного подхода и барьеров при осуществлении региональных или локальных комплексных программ типа «предупреждение педагогической запущенности», «про-

филактика трудновоспитуемости», «психопрофилактика подрастающего поколения» и др., в известной мере объясняются отсутствием обобщающей концепции дезадаптированного учащегося.

Для того чтобы различные аспекты проявлений отклоняющегося развития несовершеннолетних были объединены базисным понятием, необходимо, чтобы оно опиралось на фундаментальные представления о взаимодействии человека и окружающей его социальной среды.

Нам представляется, что социальными факторами средовой дезадаптации выступают, в первую очередь семья, образовательное учреждение и сверстники вне школы. Каждой из этих социальных сред присущи своя специфика и закономерности, они отличаются методами и требуют особых форм приспособления. В связи с этим необходим анализ ситуационных факторов развития в каждом конкретном случае. Может случиться так, что возникшая в процессе социализации средовая дезадаптация станет источником сильных антипедагогических влияний, и тогда воспитательное воздействие придется осуществлять в тех социальных средах, на которые сегодня ориентированы социальные диспозиции несовершеннолетних.

Предупредить деформацию того, что, по мнению С.Л. Рубинштейна, составляет «опосредующие условия для эффекта воспитательного мероприятия», и составляет, по нашему мнению, содержание педагогической реабилитации. Индивид подходит к периоду отрочества с уже достаточно структурированной личностью, обладающей опытом конфликтов и защитными механизмами. Различные зоны адаптации, развивающиеся в отрочестве, и способность противостоять достигнутым в ходе детства изменениям позволяют подростку осваивать новые реальности и интегрировать их в собственный опыт. Тем не менее, различные зоны развития – когнитивная, социальная, сексуальная зона идентичности – это не просто повторение детского опыта, а новые психологические образования и социальные достижения, которые становятся частью его собственного опыта и сознания. Но происходит это у каждого по-разному.

Некоторым детям и подросткам необходимо вмешательство в их проблемы. Ребенок постоянно нуждается в искусственной (специальной) помощи со стороны взрослых, поскольку он с момента рождения и в продолжение всего детства есть максимально неприспособленный и неуравновешенный со средой организм. В педагогическом плане дети и подростки при массовом образовании вынуждены адаптироваться к реальности школы. Они становятся объектом пристального внимания педагогики как науки, поскольку она наталкивается на трудности и тупики, в которые дети ставят воспитателей и родителей своими проблемами. Поэтому появляется обилие терминов, описывающих во всем многообразии трудности детства и отрочества для педагогов, общества и родителей: «трудный ребенок», «ненормальное поведение», «поведение с

нарушениями в аффективной сфере», «делинквентное поведение», «отклоняющееся, преступное поведение» и т. д. Набор таких синонимов может быть продлен, но даже приведенные выше несут одностороннюю информацию: бытовую – «трудный» или психологическую, обычно связанную с эмоциональной стороной. Постепенно появляется образ дезадаптированного ребенка как результат последствий внешних неблагоприятных воздействий воспитания со стороны общества. Дезадаптированный ребенок это тот, который растет в примитивной среде, с недостаточным воспитанием и образованием.

Отдельные дети в раннем возрасте лишаются защиты и физической заботы, необходимой для выживания в связи с неблагоприятными семейными ситуациями, и поскольку они оказываются покинутыми из-за поведения, болезни, отсутствия способностей и т. д., постольку они становятся объектом защиты государства. Создаются социальные учреждения государства при посредничестве общественности и частной инициативы – детские дома, интернаты, приюты. Сегодня система социальной защиты является неотъемлемой частью государственной политики всех цивилизованных государств.

В начале XX в. появляется отрасль социальной педагогики и медицины для социально запущенных детей из семей, которые не выполняют общественных и воспитательных функций по отношению к своим детям, семей маргиналов и из промышленной периферии, асоциальный образ жизни которых явился и является в настоящее время следствием дезорганизации и социальной патологии. Создаются особые медицинские и педагогические учреждения по уходу и воспитанию детей с дошкольного возраста, появляются учреждения для одиноких матерей, расширяется и оплачивается опекунская работа, в социальной защите выделяется направление – социально-педагогическая помощь и поддержка малоимущим. Социальные потрясения в Европе и, особенно в России, вызвали необходимость в открытии большого числа воспитательных учреждений разного профиля: перевоспитания, специального образования, общественного воспитания интернатного типа.

С середины XX столетия основным принципом образования и воспитания становится рациональность. Особенно это относилось к детям, которым, как считало общество, недоставало целесообразного руководства. С одной стороны, это касалось детей, запущенных в плане воспитания, не отличающихся прилежанием в школе, так как родители не проявляли к ним интереса, а с другой стороны – это дети, которым не достает порядка из-за неразумной любви, либо из-за избыточного контроля и опеки. Проблемы семейной депривации приобретают социальное звучание, поэтому ребенка доверяют больше заботе и специализированному воспитанию (медицинскому, психиатрическому, психологическому и педагогическому) в системе специализированных лечебно-профилактических и психолого-педагогических учреждений. Все

эти мероприятия позволили к настоящему времени иметь в мире научно продуманную систему воспитания и образования, социальной практики оказания всесторонней помощи ребенку. Каждая из них имеет собственное содержание, методы и принципы работы.

От века к веку представители отечественной и зарубежной педагогической науки все глубже осознавали сложность процессов развития ребенка в ходе его воспитания и обучения, их противоречивость, необходимость целостности, гармоничности и потребности теоретического обоснования педагогических действий.

Глубокое беспокойство педагогической общественности, понимающей, к каким неблагоприятным социальным последствиям приводит отсутствие интенсивной и длительной эмоционально когнитивной социальной стимуляции, психолого-педагогической поддержки, и стандартность ситуации с дезадаптированными учащимися в системе образования привели нас к необходимости предложить иной подход к ее решению.

Мы считаем, что в естественном конфликте или противостоянии между ребенком и средой воспитания должен быть «посредник» в виде специальной воспитательной системы, которая бы, с одной стороны, оказывала помощь ребенку в преодолении затруднений в восприятии среды воспитания, а с другой – создавала бы среду, приемлемую для ученика с учетом его психофизических и личностных данных. Для этого создаваемые институты и системы помощи дезадаптированным детям должны в первую очередь затрагивать вопросы профилактики нарушений развития и социализации детей с различными дисгармониями психического и личностного развития, проблемы организации и осуществления им помощи в процессе обучения, а также вопросы работы с семьей и культурной средой, акцентировать свое внимание они должны в равной степени как на психолого-педагогическую помощь ребенку, так и работу с семьей. Практика показывает, что зачастую необходимо в первую очередь изучить семейную ситуацию развития, привлечь внимание родителей к проблемам ребенка, мотивировать их желание стать участником комплексной работы не только по коррекции имеющихся нарушений, но и профилактике последствий.

Список литературы

1. Андреева С. Н. Семья в России // СОЦИС. – 2002. – № 2. – 330 с.
2. Гилинский Я.И. Девиантность, преступность, социальный контроль / Избр. ст. – СПб.: Юрид. центр Пресс, 2004. – 322 с.
3. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) / – СПб: Питер, 2010. – 352 с.
4. Малкина-Пых И. Возрастные кризисы. – М.: Эксмо, 2005. – 716 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии // сост. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб: Питер, 2000.

Проблемы профессионализма в управлении разрешающими возможностями среды в образовательных организациях

В статье проанализированы основные требования, предъявляемые к уровню профессионализма современного руководителя образовательной организации. Показано, что основной проблемой содержания профессиональной компетентности руководителя выступает алгоритм формирования в нем его собственной субъектности, мыслительных и личностных качеств как основы активного и позитивного участия в профессиональной практике.

Basic requirements to the level of professionalism of the modern head of the educational organization are analyzed in the article. It is shown that the main problem of the content of the leader's professional competence serves generation algorithm it his own subjectivity, cognitive and personality traits as the basis for an active and positive participation in professional practice.

Ключевые слова: управление образованием, образовательные организации, профессиональная компетентность, профессионализм.

Key words: educational management, educational organization, professional competence, professionalism.

Проблема профессионализма современных руководителей – одна из основных на современном этапе. Мы многое потеряли в результате некомпетентных решений, часто принимавшихся без грамотного прогноза их социальных последствий. Очевидно, что сегодня для руководителя каждого уровня решающим условием результативности его деятельности является эффективность действий его организации и каждого ее работника. Поэтому профессионализм современного руководителя проявляется как в процессе руководства персоналом организации, так и как проектировщика отношений в управляемой им организации на основе знания объектов воздействия и с учетом материальной и организационной среды. Должен ли руководитель быть достаточно компетентным профессионалом, в области управления педагогической организацией?

«В целом наша управленческая система стала работать ещё хуже, ибо, сохранив почти все свои прежние недостатки, приобрела и новые. Один из них – снижение уровня профессионализма» [7]. К сожалению, известное суждение И. В. Гете «Нет ничего ужаснее деятельного невежества» применимо к социальному управлению в современной России. Но что же считать профессионализмом: образование, опыт, управленческие способности или идеологические установки? Последнее предположение – это не ирония, так как наш опыт дает основания говорить о том, что профессионализм может объясняться и «крепкой» идеократической платформой, которая в свою очередь формируется на основе вполне определённых научных направлений и школ в области политики и экономики. Так что проблема сущности, структуры, критериев профессионализма в сфере управления достаточно сложна, в особенности в условиях значительной социальной динамики, быстрых социальных перемен.

Инварианты профессионализма – предмет изучения десятков наук и научных направлений: социологии труда, эргономики, психологии труда, статистики труда, физиологии и психологии труда, трудового права, акмеологии, профессиологии и профессиографии. Что касается сферы социального управления как профессии, то она в научно-исследовательском и научно-практическом отношении изучена значительно меньше и оснащена не столь богато. Однако представления о ней и критерии профессионального отбора выстраиваются не только в зависимости от идеалов и норм научной рациональности, но и под влиянием доминирующих ценностей и личностных предпочтений. В таком случае часть требований к профессиональной деятельности формируется исходя из установок доминирующей культуры. Что касается современных российских социальных условий и экономических реалий, то как раз они и выдвинули систем новых требований к профессионализму управленцев.

В связи с этим формируются принципиально новые требования к профессионализму руководителя в условиях педагогической организации с разрешающими возможностями среды. Они напрямую связаны с изменением функций и содержанием деятельности Российского государства. Если ранее государство было и основным собственником, и инвестором, и работодателем, и распорядителем кредитов, и владельцем средств массовой информации, то ныне в его руках сосредоточено 10–30 % долевого пакета всех этих функций [13].

Время актуализировало проблему формирования профессиональной компетентности современного специалиста, которая, по мнению профессора И.А. Зимней, представляет собой «совокупное, формируемое на базе интеллектуальных (в частности, мыслительных) способностей и личностных свойств личностное качество человека, позволяющее определить его как компетентного в своей области...» [12].

Главной проблемой содержания профессиональной компетентности руководителя педагогической организации является проблема формирования в нем его собственной субъектности, его мыслительных и личностных качеств, являющихся основой для активного и позитивного участия в профессиональной практике.

Руководитель педагогической организацией – центральная фигура всей системы управления, роль и значение которой трудно переоценить, настолько она важна и многогранна. В связи с изменением социально-экономических, политических условий развития России, усложнением задач образования трансформируются и требования к профессиональной компетентности современного руководителя. Бытует мнение о существовании особых качеств личности, которые обеспечивают обладателю преимущество в руководстве людьми. Насчитывается до двух тысяч терминов, которыми в научной и художественной литературе описывают человека, его качества, его поведение.

С 20-х годов XX в. в России начали изучать профессионально значимые качества личности руководителя. Научный сотрудник Института техники управления Э.К. Дрезен обращал особое внимание на роль руководителя, подбор резерва и обучение, создал схему служебной оценки персонала, насчитывающей двадцать два качества. В 20–30-е гг. XX в. в России наибольший вклад в изучение психологических и психофизических аспектов управления людьми внесли: Н.Д. Левитов, А.В. Петровский, Н.А. Рыбников, И.М. Бурдянский, И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Н.Е. Введенский, Е.Н. Дементьев, В.М. Бехтерев, О.А. Ерманский [1]. Добрынин свел воедино взгляды на требования различных отечественных и зарубежных специалистов, проанализировавших интеллектуальные способности и свойства управленческих работников. Ему удалось проследить оценку значимости качеств по количеству повторяемости у разных авторов. Наиболее важными стали: профессиональная компетентность, знание функций и деятельности, любовь к своему делу, здравый смысл, настойчивость, достижение це-

ли, умение представить процесс в целом, ответственность, такт, умение обращаться с людьми и др.

В дальнейшем качества личности и профессиональной компетентности руководителя рассматривались в работах по социальному управлению Ф.А. Аунапу, Е.Е. Вендрова, Ф. Генова, И.Н. Герчиковой, А.А. Годунова, П.С. Емшина, О.В. Козлова, В.И. Маслов, Л.И. Меньшикова, Г.Х. Попова, Я.В. Радченко, Л.И. Уманского и др.

А.А. Годунов и П.С. Емшин осуществили отбор путем экспертных оценок 35 качеств руководителя, объединив их в следующие группы: партийность, организаторские способности, уровень знаний, умения обеспечивать эффективную систему управления, дисциплина и отношение к труду [6]. Ф. Генов назвал в числе основных следующие группы качеств: характеризующие профессиональную подготовку; общественно-политические, организационно-административные, нравственные и волевые, коммуникативные и умение устанавливать отношения с людьми [17].

С позиции психологической науки и в педагогических исследованиях рассматриваются как качества личности современного руководителя педагогической организации, так и профессиональные компетенции, позволяющие руководить педагогической организацией в разрешающих условиях ее среды.

Несмотря на различия лексического характера, семантически профессиональные и личностные качества, данные в публикациях, близки друг к другу.

На наш взгляд, особый интерес представляет группировка профессионально значимых качеств личности руководителей школ, представленная Е.П. Тонконогой. Ею выделены следующие группы профессиональных качеств: социально-значимые, коммуникативные, управленческие и нравственные.

Особенно актуальными, на наш взгляд, в современной России является группа социально-значимых в профессиональной компетенции качеств, таких как демократизм, чувство долга и личной ответственности перед государством, народом, патриотизм.

Группа коммуникативных качеств – это умение устанавливать связи, слушать собеседника, умение поставить себя на место другого человека, интерес к людям, корректность в общении, педагогический и психологический такт.

Группа управленческих качеств – это организованность, последовательность, четкость, единство слова и дела, способность видеть новое, настойчивость, энергичность, решительность, оперативность, сдержанность, любознательность, способность принимать решения и предвидеть их последствия, объективность в оценке, творческая направленность.

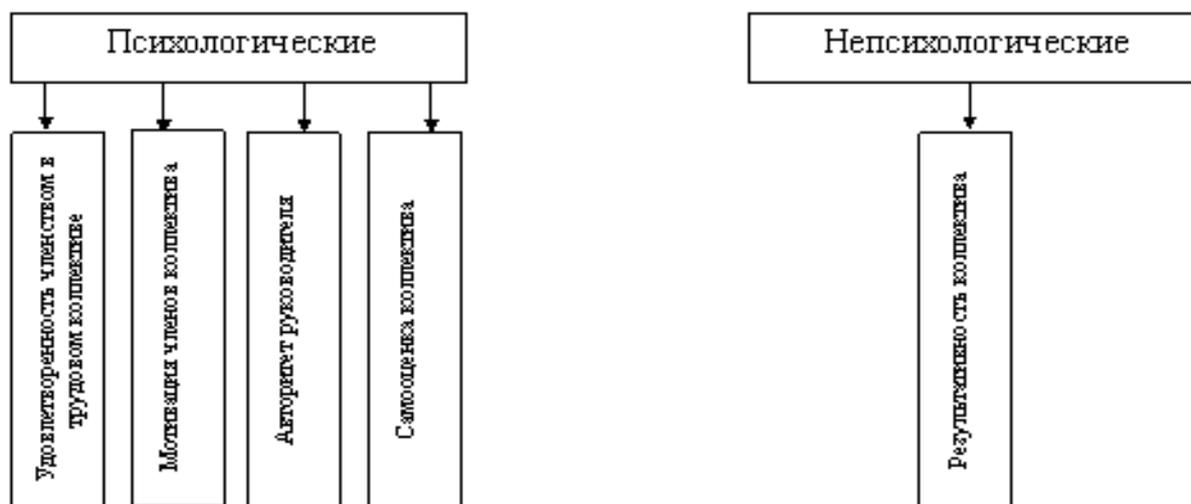
Группа нравственных качеств – это любовь к детям, уважение к людям, трудолюбие, честность, добросовестность, справедливость, доброжелательность, незлопамятность, порядочность, стремление к совершенствованию [19].

Майк Вудкок и Дейв Фрэнсис в монографическом исследовании сформулировали основные требования к менеджерам и их знаниям: способность управлять собой и своим временем, разумные личные ценности, четкие личные цели, поддержание постоянного личного роста и развития разными путями, владение умением эффективного решения проблем, способность к инновациям, способность влиять на окружающих, знание современных управленческих подходов, способность руководить (умело использовать людские ресурсы), умение обучать и развивать, способность формировать и развивать рабочие группы [20].

Помимо этого, выделена совокупность индивидуальных качеств, необходимых для эффективного управления людьми: адаптационная мобильность, контактность, стрессоустойчивость, доминантность.

Выбор критериев, позволяющих оценить деятельность «эффективного руководителя», не прост. В самом общем виде все возможные критерии эффективности подразделяются на два класса: психологические и непсихологические.

На наш взгляд, убедительна классификация, предложенная американским психологом М. Шоу:



Руководитель считается эффективным, если возглавляемая им организация имеет высокие показатели по перечисленным психологическим и непсихологическим критериям групповой эффективности. Следуя логике его рассуждений, личность руководителя организации можно «разложить» на три класса составляющих:

- биографические характеристики;
- способности (общие – интеллектуальные; специфические – знания, умения, компетентность, информированность);
- черты личности (доминантность, уверенность в себе, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость, креативность, стремление к достижению, предприимчивость, ответственность и надежность, независимость, общительность).

Рассматриваемая классификация была доработана российским психологом, специалистом в области социальной управленческой, педагогической, возрастной и спортивной психологии Робертом Львовичем Кричевским с использованием материалов японского (Т. Коно) и финского (Сайта-Лайнен) менеджмента [15]. Р.Л. Кричевский добавляет менеджерские характеристики (широта взглядов, глобальный подход, долгосрочное предвидение, решительность, непрерывная работа и непрерывная учеба, умение четко формулировать цели, готовность выслушивать мнения других, беспристрастность, бескорыстие, лояльность, использование возможностей сотрудников, создание коллектива с гармоничной атмосферой в нем, личное обаяние и здоровье, умение правильно использовать свое время, готовность к политическому руководству и международный кругозор) [15]. Перечисленные качества имеют сложную структуру, пересекаются друг с другом и некоторыми другими качествами личности, которые присущи талантливому руководителю.

Выяснению влияния определенных качеств на эффективность руководства организацией были посвящены достаточно многочисленные исследования. Р.М. Стогдилл сделал комплексный обзор исследований в области лидерства руководителя, пытаясь установить наличие и «характер зависимости между отдельными чертами и успехом руководителя», где отмечал, что изучение личных качеств продолжает давать противоречивые результаты. Он обнаружил, что лидеры, как правило, отличались интеллектом, стремлением к знаниям, надежностью, ответственностью, активностью, социальным участием и социально-экономическим статусом. Однако Р.М. Стогдилл также отметил, что в разных ситуациях эффективные руководители обнаруживали разные личные качества. Затем он сделал вывод: «человек не становится руководителем только благодаря тому, что он обладает некоторым набором личных свойств». Данный вывод, что не существует такого набора личных качеств, который присутствует у всех эффективных руководителей, часто приводится в качестве доказательства того, что эффективность руководства имеет ситуационный характер и зависит от условий окружающей среды.

Однако сам Р.М. Стогдилл считает, что его точка зрения недостаточно оттеняет личностную природу лидерства. Он утверждает, что имеются веские доказательства в пользу того, что в разных ситуациях требуются различные способности и качества. Р.М. Стогдилл заключает, что «структура личных качеств руководителя должна соотноситься с личными качествами, деятельностью и задачами его подчиненных» [3].

Исследуя деятельность руководителя педагогической организации на междисциплинарном уровне с позиции философии, социологии, права, психологии, педагогики, управления, Вадим Юрьевич Кричевский характеризует ее как сложную, многоаспектную, динамичную, социально-ориентированную, саморазвивающуюся систему, входящую в группу профессий «человек–человек», несущую в себе видовое понятие характеристики человеческой деятельности, деятельности профессиональной и труда руководителей [15].

Он рассматривает управленческую деятельность руководителя школы как процесс согласования управленческих отношений между субъектами, целей, идей, действий. Им выделены следующие группы: социально-психологические отношения, фиксирующие внимание на месте руководителя в социальных и общественных отношениях; когнитивные отношения, определяющие воздействие знаний, информации на его профессиональное поведение; отношение к деятельности, к ее резуль-

татам, к самому процессу; отношения деловые, отражающие характер и протекание межличностных отношений в процессе управления; отношение к себе – субъекту деятельности, к себе – личности и индивидуальности, к себе – профессионалу [15].

Из сказанного выше становится ясно, что среди исследователей нет единства во взглядах на проблему профессиональных качеств и организаторских способностей. Не определён удельный вес каждого компонента, влияющего на эффективность, результат деятельности руководителя в разрешающих возможностях среды организации.

В результате существующих противоречий и действия экстремальных факторов современная управленческая деятельность в большинстве своем относится к классу профессиональной деятельности, осуществляемой в особых условиях разрешающих возможностей среды. По данным И.В. Перминовой, «управленческая деятельность, осуществляемая в особых условиях, отличается следующими особенностями: носит постоянно усложняющийся гетерохромный социотехнический характер; включает разнообразие сложных видов конкретной деятельности, включенных в иерархические отношения; имеет во многом творческий характер ввиду доминирования нестандартных ситуаций; сопровождается высокой психической напряженностью и другими негативными психическими состояниями; имеет высокую психологическую «цену»; отличается выраженной прогностической природой решаемых задач; требует принятия ответственных решений в сложных ситуациях; предъявляет весьма жесткие требования к субъекту деятельности и его профессионализму» [12].

Целесообразно отметить, что управление является специфической сферой человеческой деятельности. Его эффективность зависит не столько от личных особенностей человека, сколько от знаний и понимания управленческих задач, способов стимулирования и объединения усилий всех членов организации в направлении реализации целей.

В процессе изучения научной литературы выявлено, что существует большое количество различных мнений относительно определения категории «профессионализм деятельности руководителя». При этом отдельные ученые отождествляют его с профессиональной пригодностью, которая рассматривается как совокупность психических и психофизиологических особенностей человека, необходимых и достаточных для достижения определенной эффективности.

Другая категория исследователей ставит в один ряд понятия «профессионализм», «мастерство», считая их синонимами. Кроме того, есть отдельные ученые, которые понятие «профессионализм» определяют как профессиональное самоопределение или как самообразование, самовоспитание.

Нередко понятия «профессионализм», «мастерство», «компетентность», «квалификация» отождествляются. В соответствии с толковым словарем русского языка С.И. Ожегова в широком смысле, квалификация (от латинского *qualitas* - категория, *facio* - делать) – степень годности к какому-нибудь виду труда, уровень подготовленности [18], способность индивида к деятельности. В Большой советской энциклопедии «квалификация» трактуется в узком смысле как «наличие необходимых знаний, умений, навыков для какой-либо деятельности» [5]. В нормативном смысле квалификация – это требования профессии к разным уровням выполнения трудовой функции.

Отличие профессиограммы и квалификационной характеристики состоит в том, что в первой указаны объект труда (характеристика нормативной деятельности) и субъект труда (качества человека, необходимые ему в целом для труда в данной профессии); во-второй конкретизируется, что должен знать, уметь, какими качествами обладать человек с разным квалификационным разрядом.

Компетентность определяется как обладание способностью и умением выполнять определенные трудовые функции [2]. А.К. Маркова справедливо считает, что компетентность конкретного человека уже, чем его профессионализм, так как человек может быть профессионалом в целом в своей области, но не быть компетентным в решении всех профессиональных вопросов. Она выделяет разные виды компетентности: специальную, социальную, личностную, индивидуальную.

В отличие от компетентности профессионализм имеет нормативную и реальную основу. Профессионализм – это общая характеристика требований профессии к человеку.

В теоретическом аспекте понятия «мастерство» и «профессионализм» тоже нередко отождествляются. В словаре В.И. Даля мастерство определяется как «умение, искусство»; в Словаре русского языка (Малый академический словарь) Института русского языка АН СССР – «ремесло», «большое умение, искусство в какой-либо области»; в словаре С.И. Ожегова – «искусство в какой-нибудь области»; в педагогической энциклопедии – «высокое и постоянно совершенствуемое искусство

воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей» [18].

На наш взгляд, «профессионализм деятельности руководителя педагогической организации» – понятие объемное и сложное по структуре. Мы выделяем четыре основные блока: знания по психологии, педагогике, теории управления (как основание, базис формирования профессионализма в целом); управленческие умения (информационно-аналитические, плано-прогностические, организационно-побудительные, контрольно-диагностические, регулятивно-коррекционные, исследовательские); умения общения; умения самосовершенствования (как феномен, обеспечивающий динамичность развития самого руководителя как профессионала посредством справедливого самооценивания и оперативного устранения обнаружившихся недостатков и пробелов в знаниях, иными словами, посредством самоконтроля и самокоррекции профессиональной деятельности).

В соответствии с психологической концепцией профессионализма, разработанной А.К. Марковой, каждый человек, в том числе и руководитель, становится профессионалом не сразу, а проходит определенные этапы. Траектория пути к профессионализму у разных людей разная. А.К. Марковой выделила следующие уровни:

1. Допрофессионализм (человек не овладел нормами и правилами профессии, не достиг в труде высоких результатов).
2. Профессионализм (человек последовательно овладевает качествами профессионала, усваивает нормы и правила профессии, выполняет сначала работу по образцу, по инструкции, затем приобретает специальность, квалификацию и осуществляет квалифицированный труд, достигает положительных результатов, самоутверждается в профессии, развивает себя средствами профессии).
3. Суперпрофессионализм или высший профессионализм (человек из субъекта труда и профессионала превращается в творца, новатора, суперпрофессионала, в профессионала высшей квалификации, обогащающего профессию своим личным вкладом).
4. Непрофессионализм или псевдопрофессионализм (человек осуществляет внешне активную трудовую деятельность, но при этом наблюдаются деформации в становлении его как профессионала: выполнение неэффективной, несоответствующей нормам деятельности, преследование личных ущербных целей, отсутствие

профессионализма и т. д.).

5. Послепрофессионализм (человек становится «профессионалом в прошлом» или консультантом, советчиком, наставником, делящимся своим профессиональным опытом) [19].

Это характерный для большинства людей путь восхождения от одного уровня к другому.

Таким образом, в первую очередь нужно говорить о том, что профессионализм руководителя является отражением определенного уровня готовности осуществлять управленческую деятельность. Итак, с одной стороны, нужно говорить о профессионализме как интегральном качестве, свойстве личности, которое формируется в деятельности и общении, а с другой – как о процессе и результате деятельности и общения. В связи с этим целесообразно говорить об основах профессионализма, в которых заложена способность руководителя осуществлять самооценку, самоанализ, саморазвитие, самоорганизацию и самоконтроль. Кроме того, профессионализм как психологическое и личностное образование будет характеризоваться не только соответствующими знаниями и навыками, но и способностью к постановке и решению профессиональных задач. Важное место в этом процессе занимает развитие общих и специальных способностей, а также отношение к управленческой деятельности, осознание ее ресурсов и ограничений, личный опыт, индивидуальное видение стилей и методов управленческой деятельности, методологические установки и нормы профессионального мышления.

Что касается компонентов профессионализма управленческой деятельности, то уместно привести мнение Л.Э. Орбан-Лембрик, которая их разделяет так: профессионализм деятельности руководителя (готовность осуществлять управленческую деятельность, технологии стимулирования к достижению вершин профессиональной управленческой деятельности, факторы внешней среды); профессионализм общения и своеобразие отношений, которые складываются между руководителями и сотрудниками; профессионализм личности руководителя (характеристика знаний, умений и навыков, специальных способностей, повышающих степень готовности осуществлять управленческую деятельность, воспитание, самообразование и образование как условие достижения вершин профессионализма) совокупные показатели активной деятельности сотрудников, характеризующие их психологическую и профессиональную зрелость (степень сформированности профессиональных зна-

ний, умений и навыков, ценностное отношение к выполнению задач, направленное на достижение общей цели организации, наличие специальных способностей и т.п. [21].

Профессионализм руководителя напрямую связан с его компетентностью. Как показывает наш опыт, даже самые глубокие знания могут быть не востребованными без умения реализовывать их в процессе рационального труда как самого руководителя, так и возглавляемого им коллектива. Тем более мы знаем, как быстро устаревают и обесцениваются узкие специальные знания и опыт без соответствующей системы их поддержания. Личностные качества, жизненный кругозор, образование современного руководителя подвержены изменениям параллельно изменениям уровня развития общества. Современный руководитель педагогической организации должен обладать гибким мышлением, искать соответствующие разрешающим возможностям среды методы руководства. Идеальной формой такого руководства будет сбалансированное сочетание заслуженного авторитета, опыта, властных полномочий. Такой руководитель будет при любых разрешающих возможностях среды педагогической организации умело использовать властные полномочия, всегда контролировать свое поведение и владеть своим настроением и чувствами, сдерживать себя от приступов гнева. Особое значение для руководителя современной педагогической организации и сегодня остается исключительная моральная и физическая выдержка, а дисциплинированность как черта характера становится абсолютно необходимой [4].

Учитывая наличие в управленческой деятельности нерешенных проблем, связанных с профессиональной пригодностью, профессиональной компетентностью, цель этой статьи – рассмотрение проблемы профессионализма в управленческой деятельности и анализ компонентов современной педагогической организации в условиях разрешающих возможностей среды.

Список литературы

1. Алавердов А.Р. Управление персоналом: учеб. пособие – М.: Маркет ДС, 2007. – 304 с.
2. Альтман Г.Х. Звездные часы лидерства. Лучшие стратегии управления в мировой истории / пер. с нем. – М.: Интерэкспорт, 1999. – 272 с.
3. Анисимов О.С. Новое управленческое мышление: сущность и пути реформирования. – М.: Экономика, 1991.
4. Батырев М. 45 татуировок менеджера. Правила российского руководителя. – Изд-во Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 304 с.

5. Большая советская энциклопедия / под ред. Б.А. Введенского. 2-е изд. – М.: Изд-во «БСЭ». – Т. 20.
6. Бочаров М.К. Наука управления: новый подход (точка зрения ученого). – М.: Знание, 1990. – 64 с.
7. Виханский О.С. Социология. – М.: МГУ, 2008. – 516 с.
8. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: учеб. для экономических специальных вузов. – М.: Высш. шк., 1994. – 224 с.
9. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика / пер. с англ. – М.: Дело, 1994. – 320 с.
10. Генев Ф. Психология управления. – М.: Прогресс, 1982. – 422 с.
11. Десслер Гари. Управление персоналом / пер. с англ. – М.: БИНОМ, 1997. – 423 с.
12. Деркач А.А. Технология эффективной профессиональной деятельности. – М., 2007. – 398 с.
13. Кноринг В.И. Теория, практика и искусство управления. – М.: Норма, 2001. – 528 с.
14. Кондаков И.М., Сухарев А.В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопр. психологии. – 2005. – № 5.
15. Кричевский В.Ю. Совершенствование управленческих знаний как фактор повышения эффективности работы директора общеобразовательной школы. – Л., 1980. – 23 с.
16. Кричевский Р.Л. Если вы руководитель. - М.: Дело, 1996. -384с.
17. Ниссинен И., Воутилайнен Э. Время руководителя: Эффективность использования / сокр. пер. с фин. – М., 1988. – 192 с.
18. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1988. – 192 с.
19. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 307 с.
20. Омаров А.М. Руководитель: Размышления о стиле управления. – М.: Политиздат, 1987. – 366 с.
21. Орбан-Лембрик Л.Э. Социальная психология. – К.: 2003. – 279 с.
22. Тонконогая Е.П. Моделирование содержания образования руководящих педагогических кадров общеобразовательной школы в системе повышения квалификации: метод. рек. Сер. Управление образованием. – Вып. 4. – Псков, 1996.

Ключевые понятия федеральных государственных образовательных стандартов

В статье исследуются понятия, предложенные федеральными государственными образовательными стандартами в качестве ключевых для изучения и реализации в процессе освоения учебного материала. На основе выявления особенностей толкования этих понятий в словарях, некоторых научных исследованиях, в практике обучения предлагается логически обоснованное толкование этих понятий.

The article explores the concept, proposed by the Federal government educational standards as a key for studying and implementing in the process of mastering of educational material. Based on the identification of features of interpretation of these concepts in dictionaries, some scientific research, in the practice of teaching offers a logically reasonable interpretation of these concepts.

Ключевые слова. Учебный предмет, предметные знания и умения, межпредметные, общеучебные знания и умения, метапредметные знания и умения.

Key words: school subject, subject knowledge and skills, interdisciplinary, General academic knowledge and skills, metasubject knowledge and skills.

Установленные ФГОС требования к результатам обучения и воспитания школьников вызывают необходимость в осмыслении педагогами ключевых понятий, которыми оперирует стандарт: «предметные знания и умения», «межпредметные, общеучебные знания и умения», «метапредметные знания и умения», «универсальные учебные действия», «личностные качества обучающихся».

Некоторые теоретики, а за ними и практики, заговорили о том, что «изменение содержания обучения на основе принципов метапредметности является условием достижения высокого качества образования, а учитель на этой основе должен стать конструктором новых педагогических ситуаций, новых заданий, направленных на использование обобщенных способов деятельности и создание учащимися собственных продуктов в освоении знаний».

Правда, при этом никто не пояснил, что это за «принципы метапредметности» и почему на их основе учитель «должен стать конструктором новых педагогических ситуаций». Другие задались вопросами: Как контролировать «метапредметные знания и умения»? Что такое метапредметность, метадеятельность, метазнания, метаспособы? Как они соотносятся друг с другом? Что такое метапредметы? Где их взять (или как их разработать)? Кто их будет вести? Как изыскать возможность их

включения в учебный план при сегодняшней перегрузке учащихся учебным материалом? и т.д. и т.п.

Однако эти авторы высказываются, мягко говоря, не на тему. Им предложено всего-навсего подумать над вопросом, что такое «метапредметные знания и умения»? Как нам представляется, – это и не метапредметность, не метадеятельность, не метазнания, не метаспособы, и, уж конечно, не метапредметы.

Очевидно, сначала надо определиться с понятиями «предмет», «учебный предмет», «знания и умения», «предметные знания и умения», «межпредметные, общеучебные знания и умения», «метапредметные знания и умения» в условиях обучения в системе образования. Необходимо понять, что такое «универсальные учебные действия», в каких отношениях находятся все, выше перечисленные, понятия с понятием «личностные качества обучающихся».

Этого требует от нас элементарная логика.

Начнём с того, что Большой энциклопедический словарь определяет «предмет» как всё то, что «может находиться в отношении или обладать каким-либо свойством». [1]. Современный толковый словарь русского языка (Т.Ф.Ефремова) даёт широкое толкование понятия «предмет» и рассматривает его как «любое конкретное материальное явление, воспринимаемое органами чувств». «Предмет – это и нечто существующее, вместилище каких-либо свойств и качеств. Это и вещь, обслуживающая определённую потребность человека, и явление действительности, событие, факт, и то, что является объектом, источником чьей-либо деятельности, мысли, чьего-либо чувства» [3].

Для нас в этом определении важно, что «предмет» – это и то, что изучается кем-либо, и тема, и содержание, и материал чего-либо. Это «определённый круг знаний, образующих особую дисциплину изучения», т.е. учебный предмет.

Исходя из более общего понятия, Большой энциклопедический словарь [1] так определяет учебный предмет: «Учебный предмет (учебная дисциплина) – это система знаний, умений и навыков, отобранных из определённой отрасли науки, техники, искусства, производственной деятельности для изучения в учебном заведении. По содержанию учебный предмет бывает общеобразовательным (общенаучным) или специальным, определяющим профиль подготовки специалиста».

Теперь обратим внимание на главное для педагога. Предмет – «это определённый круг знаний, образующих особую дисциплину изучения». «Учебный предмет (учебная дисциплина) – это система знаний, умений и навыков, отобранных из определённой отрасли науки», которые могут быть «общеобразовательными (общенаучными) или специальными» [1].

Для организации усвоения отдельных учебных предметов в процессе обучения необходимо понять, что они содержат предметные знания,

которым соответствуют учебные действия, формирующие операции, умения и навыки для выполнения специфических задач этого предмета.

Согласимся, что все учебные знания, умения и навыки, формируемые в каком-либо учебном предмете, можно разделить на две категории: предметные и межпредметные. Предметные (специфические, узкопредметные) – это знания, умения и навыки, которые формируются у учащихся только в процессе обучения данному учебному предмету. Они применяются, главным образом, в этом предмете, но часть из них применяется и в смежных предметах, где мы можем говорить о «межпредметном» характере их изучения и применения. Отсюда вытекает определение межпредметных знаний, умений и навыков, которые формируются не только при изучении данного предмета, но и в процессе обучения другим предметам. Они применяются во многих учебных предметах и повседневной жизненной практике.

Хотя среди учёных и нет ясного понимания того, что такое «общеучебные» знания, умения и навыки, педагогу давно известно, что в ходе освоения предметных и межпредметных знаний формируются общеучебные умения и навыки, при помощи которых учащиеся выполняют действия и в процессе обучения многим предметам, и в реальной жизни. Например, такие как знания, умения и навыки письма, чтения, устной речи (русский язык, литература, все другие предметы, изучаемые в классе). Или числа и действия над ними (математика, физика, естественно-научные дисциплины и др.). Эти, вначале предметные знания и умения, относящиеся к языковой подготовке и математике, затем превращаются в знания и умения, широко используемые не только для осуществления различных разговорных, письменных, математических действий, но и для действий во многих других предметах, и в повседневной жизненной практике. Поэтому эти знания, умения и навыки являются общеучебными.

Таким образом, знания, умения, навыки в обучении понимают как основные компоненты предметной и межпредметной общенаучных областей. Они позволяют человеку решать конкретные учебные, научные, практические, жизненно важные проблемы. Отсюда можем сделать вывод: предметные, межпредметные, общеучебные знания, умения и навыки – это компоненты учебных предметов, изучаемых дисциплин, обозначенных в учебных планах образовательных учреждений.

Однако Федеральные образовательные стандарты поставили перед педагогами и учёными, в том числе, вопрос о необходимости формировать «метапредметные знания и умения». Скажем прямо, это вызвало массу интерпретаций и непонимания на разных уровнях.

Вдруг оказалось, что метапредметные знания и умения – это «сформированные у обучающихся межпредметные понятия и универсальные учебные действия: познавательные, коммуникативные, регулятивные, которые обеспечивают самоорганизацию учебной деятельности,

выявление, постановку и решение проблемы». У разных авторов всё запутывается окончательно. Ответа на вопрос, что такое «метапредметные знания и умения» мы не получили, но ещё и перепутали их с межпредметными понятиями и познавательными, коммуникативными, регулятивными универсальными учебными действиями, хотя и здесь не понятно: универсальные – это только коммуникативные? Или познавательные? Или какие? Или всё-таки универсальные, включающие все остальные? и пр.

Исследование понятий «метапредметные знания и умения» мы начнем с рассмотрения частицы сложных слов – «мета», обозначающей абстрагированность, обобщенность, промежуточность, следование за чем-либо или нахождение над чем-либо. [4]. В разных словарях эта часть сложного слова – «мета» – означает разные положения следующих за ним определений. Так, итальянское - «пополам», греческое - «переход», «перемена», «вне», «за пределами», «между», «пере», «после», «через», «над», «выше». Например, итальянское а meta – сделка за совместный счет, греческое «метабазис» – прием подмены тезиса в споре; «метagalактика» – вне, за пределами галактики; «метагенез» - одна из форм чередования, перемены поколений и т.д.

Есть и другие определения. Например, «Метафизика» – то, что выше физики, над нею. (В.И. Даль). То, что после физики. (Ф.А. Брокгауз и И.А. Ефрон). «Метатеория» – «над»теория, изучающая систему понятий другой теории. «Метаязык» – исследует условия формализации научных теорий, синтаксические и семантические свойства формализованных языков, т.е. язык «над» языками (Философский словарь). «Метаинформация» – «над» информация о способах переработки информации или о том, где ее найти (Экономико-математический словарь). «Метазнания» – знания о знании, т. е. «знание над знанием» о том, как оно устроено и структурировано. Знания о получении знаний, т. е. о приёмах и методах познания (когнитивные умения) и о возможностях работы с ним и т. д. Пожалуй, мы не станем здесь рассматривать понятий «метадеятельность», «метаспособы», «метаумения». Это совсем не то, о чём нас спросили в ФГОС. Нам надо понять, что такое «метапредметные знания и умения», а это значит – определиться с понятием «надпредметные знания и умения» в процессе обучения человека. Мы должны сначала понять, что это за «надпредмет», которого мы до сих пор в обучении учащихся замечать не хотели, а он, оказывается, есть, да ещё и «составляет центральную проблему учения»[2, 5]. Нам представляется, что этот «надпредмет» – это интеллектуальное знание и умение мыслить, собственно то, для чего и организуется любой процесс обучения. Этот процесс не может осуществляться без освоения конкретных предметных, межпредметных и других знаний и умений. Но если мы не научим мыслить, т. е. осуществлять анализ, синтез, интерпретацию, экстрапо-

ляцию, оценку, аргументацию и др., вряд ли это даст возможность овладеть всеми другими видами знаний и умений.

Умение определять понятия, делать обобщение, систематизацию, осуществлять классификацию, доказательство, комбинировать известные способы деятельности с новыми и т.п. – вот это и есть метапредметные знания и умения.

Именно об этом идёт речь в теории поэтапного формирования умственных действий, созданной П.Я. Гальпериним и Н.Ф. Талызиной.

Эта теория пока нашла слабое применение в практике современного образовательного процесса, скорее всего, из-за мощного сопротивления учёных-педагогов, создававших на протяжении XX в. «бездетную» дидактику и педагогику школьного обучения.

В основе теории поэтапного формирования умственных действий лежит новая методология управления процессом познания, управления знаниями на основе системно-деятельностного подхода. Она сегодня требует коренной перестройки традиционных представлений педагогов о переводе внешнеучебной деятельности ученика (форм, методов, технологий, содержания обучения) в процессы, протекающие в умственных действиях, в сознании обучающегося человека (осознание, понимание, конкретизация, дифференциация, обобщение и т. д.), т. е. в формирование тех самых метапредметных (надпредметных) знаний, умений и навыков, получаемых, присваиваемых личностью в ходе освоения всех других предметных, межпредметных, общеучебных знаний, умений и навыков.

В этапах формирования умственных действий раскрыты учёными основные знания, умения и навыки умственного, интеллектуального развития учащихся, т.е. метапредметные (надпредметные) знания и умения – вычленять главное, анализировать, обобщать, классифицировать, абстрагироваться и т.д. Именно они обеспечивают становление мышления, развитие сознания и осознанности применения изучаемого материала в практической деятельности учащихся.

Нам важно понять, в чём суть мыслительных операций, которые являются неотъемлемой составляющей каждого учебного процесса: сравнение, анализ, синтез, абстракция, обобщение, конкретизация. Не вдаваясь в подробности, кратко назовём их характеристики в надежде, что они помогут нам более глубоко понять суть «метапредметных знаний и умений».

Итак, сравнение – выявление сходства или различия между вещами, предметами, явлениями. Результатом сравнения является классификация. Например, определение предметов по их сходному качеству. Анализ - мысленное расчленение объекта на составляющие его элементы с последующим их сравнением. Синтез - объединение отдельных компонентов в целое. Обычно следует за анализом. Абстрагирование - выделение одной стороны предмета или явления, которая в реальности

как отдельная не существует. Обобщение – выделение общих существенных свойств сравниваемых объектов, вывод. Конкретизация – операция, обратная обобщению, выделение у предмета или явления характерных именно для него черт, не связанных с чертами, общими для класса предмета или явления.

Но заметим для себя: эти мыслительные операции человек может осуществлять только в процессе познания конкретных предметов и явлений окружающего мира, в том числе и предоставляемых ему в учебном предмете в процессе обучения. Мы уверены, что именно этим «метапредметным» мыслительным операциям следует учить при изучении каждого конкретного школьного предмета.

Список литературы

1. Большой Энциклопедический словарь: философия, социология, религия, политэкономия / гл. н. ред. и сост. С.Ю. Солодовников. – Мн.: МФЦП, 2002.
2. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: МГУ, 1985.
3. Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. ДОС. – М.: Русский язык, 2000.
4. Современный толковый словарь. – М.: Большая Советская Энциклопедия, 1970.
5. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1975.

Исследовательская компетентность будущего специалиста и его профессионально-личностное развитие

В статье освещается проблема формирования и развития исследовательской компетенции специалиста, ее роль и значение как компонента профессиональной компетентности.

The article highlights the problem of formation and development of research competence of the expert, its role and importance as a component of professional competence.

Ключевые слова: профессиональное развитие, социологическое исследование, компетентность.

Key words: professional development, sociological study, competence.

Существенное изменение взглядов на ценности современного образования требует в процессе обучения в высшей школе обратить внимание на формирование исследовательской компетенции будущих специалистов. Одной из основ профессионализма можно назвать компетентностный подход, где приоритетным является не только информированность специалиста (в данной работе мы обращаемся к сфере государственного и муниципального управления), но усвоение и репродукция знаний в профессиональной деятельности, но самостоятельный целенаправленный поиск информации, ее интерпретация, обработка и анализ. Задача преподавателя состоит в мотивации студентов к исследованию явлений и фактов в профессиональной области и получению в принципе нового продукта, т. е. результата, способного лечь в основу управленческих решений, концепций и стратегий развития.

Общеизвестно, что компетентностный подход предусматривает наличие двух категорий – «компетенция» и «компетентность». На сегодняшний день в научной литературе не существует единства в определении данных понятий. Основываясь на подходах к определению понятий «компетенция» и «компетентность» таких авторов, как В.Г. Сотник, Т.А. Степанова, А.В. Хуторской, мы склоняемся к определению компетентности как совокупности взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых для продуктивного взаимодействия с определенным кругом предметов исследования или процессов [5].

Компетенция же – это знания, умения, навыки и способы деятельности в действии. Компетенция может быть стандартизирована, приобретена и реализована на соответствующем уровне компетентности. Компетентность специалиста государственного и муниципального управления формируется и проявляется в течение всего периода профессиональной деятельности.

Исследовательская компетенция специалиста – составная часть профессиональной компетентности, является ее структурным компонентом и одновременно обеспечивает ее полноту, глубину и степень реализованности в педагогической практике. Исследовательская компетенция – это компонент и показатель профессиональной компетентности, означающий владение умениями и способами исследовательской деятельности на уровне технологии в целях решения управленческих проблем, построения собственной карьеры в соответствии с ценностями современного общества и желаемого личного результата. В отечественной системе образования принят перечень ключевых компонентов исследовательской компетенции, исходя из модели деятельности А. Леонтьева: когнитивный, мотивационный, ориентировочный, операционный. Проблема исследовательской компетенции трактуется нами в свете различных теоретических подходов общей профессиологии (Э.Ф. Зеер, В.Ф. Ковалевский, А.И. Турчинов, В.Д. Шадриков и др.).

Научно-исследовательская работа является видом профессиональной деятельности, поэтому важно рассмотреть процесс поэтапного и последовательного формирования исследовательской компетенции специалиста в периоды обучения в высшей школе и послевузовского образования; определить критерии и отметить объективные показатели качества профессиональной деятельности. В свете практической направленности нашей работы очень важно выявить условия и закономерности формирования исследовательской компетенции специалиста государственного и муниципального управления; изучить методические рекомендации в области научно-исследовательской работы.

Виды и содержание научно-исследовательских компетенций можно определить, исходя из концепции психологической системы деятельности В.Д. Шадрикова, в соответствии с функциональными блоками системы деятельности, а именно: личностно-мотивационные компетенции, компетенции целеобразования, компетенции в области программы деятельности, информационные компетенции, компетенции в области принятия решений, в области контроля и коррекции результатов деятельности. По В.Д. Шадрикову, «...компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств...» [6].

Компетентность относится к субъекту деятельности, это результат овладения соответствующей компетенцией, приобретение личности, благодаря которому человек может успешно решать функциональные задачи, составляющие содержание профессиональной деятельности.

Проблемой, на наш взгляд, является медленный темп формирования мотивационной составляющей в структуре профессионально-личностного развития будущего специалиста, но именно мотивация является важнейшей характеристикой научно-исследовательской компетенции.

Развитие научно-исследовательской компетенции происходит несколько обособленно в силу специфики походов к объекту и предмету исследования в сфере государственного и муниципального управления, но при эффективном становлении личности студента исследовательский подход интегрируется и реализуется в других видах учебной деятельности. Развитие научно-исследовательской компетенции будущих специалистов осуществляется в зависимости от профессиональных интересов, потребностей и уровня мотивации. Высокой степени развития научно-исследовательская компетенция достигает только у студентов, в личном образовательном опыте которых имеется самостоятельная научно-исследовательская деятельность.

Наиболее объективно, научно-исследовательскую компетентность студентов характеризует их участие в конференциях различного уровня и направлений, наличие публикаций и собственных научных проектов (грантов, конкурсов и т. п.). За период обучения в системе высшего профессионального образования каждый студент самостоятельно выполняет ряд различных работ: доклады, рефераты, исследовательские и проектные работы. Каждый новый проект должен отличаться от предыдущего возрастающей степенью трудности и объемом. Одни работы содержат лишь обзор и критическую оценку имеющихся научных трудов, другие являются результатом исследовательской деятельности студентов. Все это помогает будущему специалисту овладеть современными методами поиска, обработки и использования информации, освоить некоторые методы научно-исследовательской деятельности, определиться в своих профессиональных взглядах, приобрести умение отстаивать и защищать их.

Научно-исследовательская компетенция будущего специалиста государственного и муниципального управления предполагает активную самостоятельную деятельность, обеспечивающую приобретение необходимых навыков творческой исследовательской работы, которая завершается решением актуальных профессиональных задач, в том числе и недостаточно разработанных в науке и практике.

Профессиональным умением можно назвать наблюдение явлений и фактов, их интерпретацию – это составная часть научно-исследовательской компетенции специалиста, особенно важен выбор объекта наблюдения, умение и навык определения цели и задачи научного наблюдения. Научно-исследовательская деятельность требует системного подхода в применении умения фиксировать наблюдаемые явления, анализировать данные, делать обобщения и выводы, уточнять и

корректировать их с появлением новых данных, изменения научных подходов или уточнения гипотезы.

Анализ явлений и фактов, умение расчленять изучаемое явление на составные элементы, сравнивать, сопоставлять, устанавливать их взаимосвязи – эти навыки специалист использует ежедневно, добивается автоматизма, поэтому излишне говорить о важности развития аналитических способностей и умений у студентов. В профессиональной коммуникации особенно ценным является умение анализировать ситуацию, увидеть и сформулировать выявленную проблему, находить способы ее решения, вынести ее на коллегиальное обсуждение, аргументировав собственное видение, умение проверить решение проблемы, принять меры контроля и предупреждения негативных последствий и т. д.

Опрошенные нами студенты сами определяют будущее поле деятельности как проблемное в плане профессионального общения. Мы выделили данный факт как возможный путь исследования особенностей профессионального взаимодействия в научно-исследовательской деятельности. Собеседование со студентами, имеющими опыт научно-исследовательской деятельности, показало, что затруднения вызывает, например, формулировка гипотезы, в ряде случаев сама ее необходимость подвергалась сомнению. Также востребованным по результатам анкетирования студентов оказалось умение отобрать и проверить данные, на которых строится гипотеза, умение провести поисковый эксперимент, сформулировать и уточнить гипотезу.

В большинстве своем студенты, имеют представление о разработке и проведении эксперимента (самостоятельно делают теоретическое обоснование, обработку и обобщение результатов). Затруднения вызывают умения разработать методику эксперимента, подвести итоги эксперимента, самоконтроль и самооценка (54 % опрошенных отдали предпочтение внешней экспертизе и оценке результатов своего исследования).

Составляющие исследовательской компетенции будущих специалистов: умение обобщать результаты исследования, формулировать общие выводы, умение анализировать проделанную работу с целью выявления наиболее существенных ее результатов, сформулировать обобщающие выводы в соответствии с поставленными целями и задачами, умение оценить результаты проведенного исследования с точки зрения их достоверности и практической значимости – все эти аспекты требуют научного руководства: консультирования практиков, имеющих опыт научно-исследовательской деятельности, или преподавателей.

Одной из частных методик профессионально-личностного развития будущего специалиста служит индивидуальный образовательный маршрут студента – это личный, отличающийся характерными признаками путь следования, который представляет собой целенаправленно дифференцированный образовательный проект, обеспечивающий про-

фессионально-личностную самоактуализацию и в конечном счете максимально полную самореализацию человека.

Сроки реализации индивидуального образовательного маршрута или маршрута профессионально-личностного развития студента – в данном случае это не принципиально – могут варьироваться от одного года до пяти лет в зависимости от выявленных образовательных затруднений, конкретной ситуации в образовательном учреждении, локальных задач и личных предпочтений будущего специалиста.

В данном случае уместнее говорить не о программно-целевом, а о проектно-целевом подходе к формированию траектории развития профессиональной компетентности будущего специалиста, поскольку появляется больше возможностей корректирования планов в зависимости от объективных профессионально-личностных изменений и обстоятельств. Сочетание формального, неформального и информального видов образования современного студента может быть достаточно продуктивным, но вопрос оценки и признания его уровня в теории и практике высшей школы остается до сих пор открытым.

Безусловно, если будущий специалист, опираясь на исследовательский опыт, приобретенный в вузе, нацелен реализовывать научно-исследовательскую компетенцию в профессиональной деятельности, его профессионально-личностный потенциал будет неуклонно расти и развиваться. Специалист в сфере государственного и муниципального управления, обладающий научно-исследовательской компетенцией, сумеет не только анализировать фактическую информацию активно и продуктивно, но выбирать и создавать новые более эффективные алгоритмы управленческой деятельности, ресурсы, технологии, решения, искать пути и способы профессионально-личностной самореализации и самоактуализации.

Список литературы

1. Гузеев В.В. Технология обучения взрослых: моногр. / науч. ред. Е.В. Василевская. – М.: ФГАОУ АПКИПРО, 2015.
2. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании / Коммуникативная компетентность: психологическая характеристика // V съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество»: материалы участников съезда. – Т. 1. – М.: Росс. психол. о-во, 2012.
3. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2012.
4. Разина Н.А. Профессионально-личностное развитие педагога в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 48-51.
5. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: науч.-метод. пособие. – М.: Изд-во «Эйдос», 2013.
6. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования: моногр. – М.: Логос, 2012.

Развитие экономических компетенций будущих специалистов социально-культурной деятельности

В статье рассматривается влияние экономической сферы общества как на систему образования, так и на каждую отдельную личность. В качестве главной выдвигается проблема формирования экономических компетенций у студентов неэкономических специализаций. Рассматривается ранее предложенная другими авторами классификация экономических компетенций. Выделяются компетенции, имеющие экономический компонент. Перечислены педагогические методы, формирующие экономические компетенции.

The article discusses the influence of the economic sphere of society as a system of education and every single individual. As the main put forward the problem of formation of economic competences of students of non-economic specializations. Discusses previously proposed by other authors, the classification of economic competence. Highlighted competencies with an economic component. Lists teaching methods that shape the economic competence.

Ключевые слова: экономические компетенции, классификация экономических компетенций, профессиональные специальные компетенции, профессиональные чистые компетенции, общекультурные компетенции, экономическое мышление.

Key words: economic competence, classification of economic competence, special professional competence, professional competence of the net, general cultural competence, economic thinking.

На сегодняшний день образование претерпевает изменения и серьезную модернизацию. Но один факт остается неизменным на протяжении столетий – это бесспорное влияние экономики, политики и государственного строя на систему образования. Во все времена преобразования в образовательной сфере происходили наряду с кризисами и перестройками. Особенно большое влияние имеет экономический уклад в стране. Принципы и организация экономики задают однозначную конструкцию образовательной системы и методов управления ею, адекватных задачам, которые ставит перед образованием экономика [8].

Студенты, будущие специалисты СКД, занимаются изучением культурных ценностей, участвуют в решении проблем историко-культурной сферы. Их деятельность направлена на самоутверждение и самореали-

зацию как личности, так и всей группы. Профессор, доктор культурологии В.М. Чижиков одной из приоритетных целей инновационных программ в области СКД считает обеспечение конкурентоспособности молодых специалистов творческих профессий в условиях свободного рынка труда, в том числе в международном масштабе [10]. Мы видим повышение уровня конкурентоспособности у студентов, будущих специалистов СКД, в формировании у них экономических компетенций, которые помогут им в будущем реализовать свои профессиональные интересы на рынке труда.

Во-первых: в настоящее время экономические компетенции принято считать *ключевыми*, т. е. применимыми в межпредметном содержании. Их формирование осуществляется не только в рамках специализированных предметов, они надпредметны по своей сути [1]. Многие педагоги утверждают, что формирование экономических компетенций у студентов любых неэкономических специализаций кардинально отличается от их формирования у студентов экономических специализаций. Экономические компетенции должны развиваться во взаимосвязи с профессиональными знаниями, что определяет целесообразность применения принципа интеграции учебных дисциплин. Интеграция экономических знаний происходит на основе единства исследуемых проблем на уровне разделов и тем экономических предметов.

Нужно обратить внимание на то, что на изучение экономических дисциплин студентам, будущим специалистам СКД, выделен только второй год обучения в вузе. В результате опроса 82 студента I и II курсов СКД на предмет их интересов в области экономических знаний выяснилось, что они желают изучать практические навыки экономики более углубленно. Среди приоритетных направлений в области экономики они выбирают: ведение бизнеса, предпринимательство, работа банковской системы, составление бизнес-планов и проектов, изучение основ управления и ведения хозяйственных расчетов. Большинство (76 %) опрошенных уверены, что именно эти знания наряду с профессиональными будут реализованы в их дальнейшей трудовой деятельности, 14 % не планируют работать по специальности, но, как и большинство, учитывают необходимость экономических знаний и компетенций, 10 % опрошенных интересуют исключительно знания по специализации. В результатах международных исследований PISA и TIMS4, проведенных в 2003 г., обозначено, что в России 43 % учащихся обладают компетенциями, которые соответствуют требованиям сегодняшнего времени, а в Европе их 70 % [2].

Понятие «компетенция» появилось в 60-е г. прошлого столетия [5], и на данный момент в мировой системе образования на компетенции ориентируются как на конечный результат образования, но, несмотря на это, студенты не могут дать точного определения понятия «компетенция» и часто путают его с компетентностью. Поэтому прежде всего

необходимо обратить внимание студентов на значение экономических компетенций в сфере образования, ознакомить их с пониманием того, что это не просто владение экономическими теориями и терминами, а совокупность экономических знаний, умений, навыков, которые должны иметь обязательную практическую реализацию в профессиональной деятельности. Исторический факт перехода системы образования от знаниевой к компетентностной парадигме означает отказ от обучения пассивным знаниям и переход к стремлению воспитать конкурентоспособных личностей по многим направлениям. А в общественном сознании все больше наблюдается использование таких понятий, как адаптивность поведения, социальная активность, креативность и индивидуализация мышления.

Во-вторых, область применения экономических знаний в наше время настолько велика, что теперь нет ни одной сферы деятельности, в которой бы не были востребованы экономические компетенции. Они имеют различную классификацию по типу, уровню формирования, а также важна их значимость в социально-практических целях. Их можно разделить на *профессиональные специальные компетенции* (компетенции, которые получают в ходе изучения экономических дисциплин студенты неэкономического профиля) и *профессиональные чистые компетенции* (компетенции, которые получают студенты экономических профилей) [9]. То есть, помимо тех знаний и *основных экономических компетенций*, которые нам кажутся достаточными, чтобы понимать терминологию новостей экономики, понимать работу различных экономических организаций, банковских систем, уметь планировать хозяйственные расчеты, студенты любых специализаций должны обладать *профессиональными специальными экономическими компетенциями*. Так как перечень экономических компетенций для студентов всех образовательных учреждений высшей школы не определен, мы можем обратиться к перечню общекультурных компетенций общеобразовательных программ различных профилей и направлений. Анализируя их содержание можно выделить экономический компонент как составляющий большинство общекультурных компетенций:

- иметь представление о роли и значении информации и информационных технологий в развитии современного общества и экономики знаний. Владение информацией считается успехом, если учитывать, что она достоверная. На сегодняшний день мы не испытываем недостатка в информационных источниках, но сталкиваемся с другой проблемой – с обесцениванием информации. Знания, которые получает студент, часто устаревают до того момента, как он заканчивает вуз. Экономическая сфера общества представляет собой большой информационный поток, который постоянно меняется и преобразовывается. Чтобы оставаться конкурентоспособным специалистом, необходимо отслеживать экономические тенденции и уметь оценивать полезность информации. Владение

данной компетенцией подразумевает плодотворную работу с информационными источниками и правильным использованием своего личного времени;

- владеть культурой экономического мышления: обобщать, анализировать, воспринимать информацию. Развитие экономического мышления – неотъемлемый компонент наличия экономических компетенций. Если владение экономической информацией мы определили первым признаком экономических компетенций, то наличие экономического мышления является фактом использования информации, выявления экономических закономерностей и принципов на основе этой информации. К педагогическим методам, развивающим экономическое мышление, можно отнести тестирование, эссе, деловые игры, проектную деятельность, метод кейсов, а также любые методики, воспроизводящие имитационные модели демографических, социальных, информационных, экономических процессов. С помощью моделируемых ситуаций, к примеру, можно проводить занятия, целью которых будет сбалансирование социально-экономической системы или создание предпосылок для кризисных ситуаций. Студенты могут видеть взаимосвязь различных экономических показателей, таких как демографический рост, финансовые средства, уровень безработицы, развитие производства;

- оценивать исторические события и процессы. На наш взгляд, это один из самых важных принципов экономических компетенций. Это то, что позволяет выпускнику обезопасить себя и свою профессиональную деятельность в будущем. Ради чего, собственно говоря, мы изучаем науку экономику, чтобы научиться принимать экономически правильные решения по отношению к себе и к нашему обществу. Существует принцип актуализации, подразумевающий адаптацию или действие, направленное на приспособление к условиям ситуации [7]. Согласно этому принципу, возможно связывать посредством анализа исторические события прошлого и настоящего. Таким образом, на основании знаний о тех процессах, которые имели место в нашей истории, мы можем спрогнозировать дальнейшее их формирование.

- выражать и обосновывать свою позицию по вопросам неопределенности и риска. Выражать и обосновывать свою позицию, давать адекватную оценку своим поступкам, вести правильно дискуссии и споры – все это показатели проявления рефлексивной позиции личности [6]. Проявление рефлексивной позиции у студентов свидетельствует о наличии критичности мышления и способности принимать неординарные решения. Педагогические методы, формирующие способность выражать свое мнение – дискуссии, круглые столы, которые относятся к диалогическим формам обучения. Критичность мышления формируется с помощью деловых игр и решения педагогических задач [4].

- использовать основные теории мотивации, лидерства. Среди лидерских качеств, положительно оказывающих влияние на характер лич-

ности, можно отметить сильное стремление к ответственности и завершению дела, упорство в достижении целей, инициативность. Эти качества говорят о способности реализовать свои профессиональные возможности и о стремлении к социальной активности студентов. В педагогическом смысле студенты являются субъектом социального действия. Одним из приоритетных направлений «Программы развития Московского государственного университета культуры и искусств на 2013-2018 годы» было повышение социальной мобильности студентов [3].

Как мы отметили ранее, развитие экономического мышления является одним из показателей сформированности экономических компетенций. Проведенное нами диагностическое исследование студентов I курса показало, что тестирование способствует развитию мыслительной функции и быстрому запоминанию нужной информации. В нашем исследовании приняли участие студенты I курса СКД Московского государственного института культуры. Нужно отметить, что на I курсе студенты не изучают экономические дисциплины, поэтому они отвечали на вопросы на основании своих представлений и пониманий об экономике, а также случайной полученной информации в СМИ и других источниках. Вопросы были следующего характера: каковы особенности современной экономики, какие вопросы являются главными вопросами экономики, основная причина безработицы, что такое экспорт, импорт, макроэкономика, микроэкономика. По окончании тестирования студенты могли сверить полученные результаты и убедиться в правильности своего выбора, закрепив полученную информацию. 42 % студентов выбрали 70 % правильных ответов, от 43–53 % правильных ответов – у 42 % студентов; остальные 16 % ответили правильно на 60 % вопросов. По результатам тестирования видно, что большинство студентов ответили на большинство вопросов, что говорит об их верном представлении о некоторых экономических аспектах, умение размышлять и делать правильные умозаключения на основании предоставленных ответов. Но также выяснилось, что студенты не имеют конкретных экономических знаний и не знают экономической терминологии, но делают выводы, сопоставляя факты. В дальнейшем студенты прошли повторно это же тестирование, по результатам которого было выявлено, что 70 % студентов ответили правильно на 94 % вопросов, остальные 30 % ответили правильно на 76 %. Используя тестирование, мы не только диагностируем экономические знания студентов, но также развиваем экономическое мышление и компетенции. В качестве основы тестирования берется социально-экономическая информация, которая применяется в различных предметных областях. Студенты могут занимать активную позицию, думать и выбирать ответы по принципу причинно-следственной связи. Таким образом, информацию они получают не готовую, а на основе анализа. У студентов за короткий промежуток времени фиксируется конкретная ин-

формация, вырабатываются умения объективно оценивать свою работу и полученные знания.

С развитием экономических компетенций у студентов повышается возможность применять полученные навыки в различных областях профессиональной деятельности. В основе развития экономических компетенций лежат те дидактические методы, которые дадут возможность воспроизводить полученные знания на практике, заложить интерес к дальнейшему самообразованию. Также важно, чтобы каждый студент независимо от профиля обучения оценивал важность экономических компетенций по отношению к своим профессиональным знаниям.

Список литературы

1. Адамовская Л.О. Использование ресурсов добровольничества в колледже как способ формирования ключевых компетентностей студентов // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф., 5 мая 2011 г. / г. Березовский, 2011. – С. 11-16.
2. Евсеев. В.О. Деловые игры по формированию экономических компетенций: учеб. пособие. – М.: Вузовский учебник: ИНФА-М, 2012. – 254 с.
3. Кузнецова Т.М, Солдатов В.М. О роли высшего образования в ценностных ориентациях и социальной мобильности молодежи в России общества // Вестн. Моск. гос. ун-та культуры и искусств. – 2014. – № 6. – С. 6–14.
4. Минибаева Э.Р. Профессиональная подготовка студентов к математическому развитию детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]: моногр. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 179 с.
5. Панина Е.Е. Формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов гостиничного хозяйства в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – М, 2013.
6. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. – Казань: Изд-во кру, 1989. 208 с.
7. Сорокин Г.В. Культура в потенциальном и актуальном бытии // Вестн. Моск. гос. ун-та культуры и искусств. – 2014. – № 4. – С. 18–25.
8. Соснин Н.В. Содержание обучения в компетентностной модели ВПО (к освоению ФГОС ВПО). – Красноярск: СФУ, 2011. – 240 с.
9. Старостина К.И., Драгункина М.И. Проблема формирования экономических компетенций у студентов высшего и среднего профессионального образования // APRIORI. Сер.: Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. [Электронный ресурс]. URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-ekonomicheskikh-kompetentsiy-studentov-vysshego-i-srednego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 28.09.2015).
10. Чижиков В.М. Инновации в культурной динамике общества // Вестн. Моск. гос. ун-та культуры и искусств. – 2014. – № 4. – С. 10–17.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 811.161.1. – 054.6

М. А. Олейник, О. С. Спиридонова

Формирование вторичной языковой личности в аспекте межкультурной коммуникации (на примере русских идиом)

В статье выявлены особенности формирования вторичной языковой личности у иностранных учащихся. Рассматриваются такие понятия, как языковая личность, вторичная языковая личность, медиатор культуры. Приведены примеры восприятия иностранными учащимися русских идиом.

The given article is devoted to the peculiarities of formation of secondary language personality among foreign students. Discusses concepts such as: linguistic personality, bi-cultural identity, cultural mediator. The article gives examples of perception of foreign students of Russian idioms.

Ключевые слова: вторичная языковая личность, идиомы, медиатор культуры, межкультурная коммуникация, языковая картина мира.

Key words: bicultural identity, idioms, cultural mediator, intercultural communication, language picture of the world.

Начиная с 80-х гг. XX в., в подходах к анализу языка и языковой коммуникации все более углубляется психологизация практически всех проблем обучения иностранному языку. Внимание лингвистов переключается на роль «человеческого фактора» в языке, что влечет за собой включение в понятийный аппарат лингвистики новой психологической категории «языковой личности», проявляющейся не просто в языковых способностях личности, а в способности человека порождать и понимать речевые высказывания как родового свойства (Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов, А. А. Пушкин, Е. В. Сидоров, С. А. Сухих, И. И. Халеева, Л. П. Клобукова и др.). Вслед за психолингвистикой к закономерностям обучения (в широком понимании) языку обращается и лингводидактика, поставив перед собой задачу, описать структуру и содержание модели овладения языком в процессе обучения, которая применительно к изучению иностранного языка может быть представлена как модель «вторичной языковой личности» [6, с. 55–56]. «Вторичная языковая личность есть совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур. Она складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т.е. «языко-

вой картиной мира» носителей этого языка и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социально-культурную действительность» [1, с. 59]. Лингводидактическая категория «вторичная языковая личность» имеет для методики большое значение. Развитие у обучаемого черт вторичной языковой личности, делающих его способным быть эффективным участником коммуникации, это и есть стратегическая цель обучения иностранным языкам. Реализовать эту цель – значит развить у ученика способность к общению в «параметрах» текстовой деятельности.

Целью обучения иностранным языкам на современном этапе является подготовка языковой личности к продуктивному межкультурному общению (МКО). Конечной целью МКО является создание общего для коммуникантов, принадлежащих к различным культурам, значения происходящего. Обладающие умениями МКО индивиды принадлежат к разряду *медиаторов культуры* (или межкультурные коммуниканты [3], для которых характерна уникальная способность восприятия действительности через двойную, тройную призму нескольких культур одновременно и эмпатического вживания в реакции другого (инокультурного) индивида.

Наиболее распространенные типы психологических реакций на иноязычную культуру можно представить схематично как:

1) полное отрицание иноязычной культуры, ведущее к тому, что воспринимающий ее индивид совершенно отгораживается от собственного реального опыта и остается в рамках родной культуры, даже пребывая в другой стране;

2) полное растворение личности в иноязычной культуре, ведущее к потере собственной идентичности и к стремлению превратиться в носителя культуры иноязычной;

3) гармоничное сочетание двойной перспективы, способность видения всех происходящих событий как с позиций собственной культуры, так и с позиций культуры иноязычной («*медиатор культуры*»).

Медиатор культуры [подробно см. 3, с. 149-150] вырабатывает двойное видение, принимает другую культуру, не теряя культурной идентичности, имеет одинаковые контакты с носителями двух культур.

Содержание понятия «*медиатор культуры*» применимо к студентам, обучающимся на факультете русского языка как иностранного, и потребностям учебного процесса. Учащиеся должны быть готовы к общению с конкретными людьми, принадлежащими к другой культуре, на бытовом и деловом уровне. Студенты живут и учатся в России, таким образом, каждый день находятся и в педагогической среде – в аудитории, и вне аудитории. Находясь в университете, студенты должны общаться с преподавателями, работниками деканата, библиотеки и др., поэтому должны обладать навыками делового и профессионального общения. Вне аудитории – уметь решать различные бытовые проблемы, т.е. уметь общаться на бытовом уровне. Анкетирование показало, что

многие студенты мыслят свою жизнь в России в различных сферах деятельности – педагогической, управленческой, туристической и др. Большинство студентов-иностранцев, начинающих изучать русский язык, преследует разные цели: одни хотят продолжить учебу на русском языке по выбранной специальности, другие хотят работать гидами-переводчиками у себя на родине; третьи – по роду своей деятельности должны вступить в деловое общение с русскими и вести с ними официальную переписку. Это и есть общение, в котором восприятие действительности происходит через двойную или тройную призму нескольких культур одновременно. Таким образом, студентов, обучающихся на факультете русского языка как иностранного, можно назвать медиаторами культуры.

В арсенал медиатора культуры входит культура в комплексе ее составляющих, в том числе и духовная культура. По мнению Д.О. Добровольского, «духовное присвоение действительности происходит под воздействием родного языка, так как мы можем помыслить о мире только в выражениях этого языка, пользуясь его концептуальной сетью, т. е. оставаясь в своем “языковом круге”. Следовательно, разные языковые сообщества, пользуясь различными инструментами концептообразования, формируют различные картины мира, являющиеся по сути основанием национальных культур...» [2, с. 40]. Языковая картина мира является промежуточным звеном между объективной реальностью и логической картиной мира. Языковая картина мира одной нации отличается от языковой картины мира другой нации в силу различия у этих наций логических картин мира и в силу существования периферийных участков в языковых картинах мира, детерминированных структурой языков [5]. Носители разных языков обладают разными картинами мира, т. е. разными культурами, которые должны исследоваться и описываться в их собственных терминах, а не в сравнении с другими картинами мира, т. е. другими культурами [3, с. 39]. Сравнивая русские идиомы с идиомами стран мира, можно сделать вывод, что различные лингвокультурные общности выбирают для передачи одного и того же близкого смысла свои собственные, национальные системы образов и выражают их такими языковыми средствами, как безэквивалентная, фоновая и коннотативная лексика.

Иностранные пословицы и поговорки

В шторм необходим порт (англ.)
 Чем длиннее дни, тем сильнее штормы (англ.)
 Пока хорошая погода, чини парус (англ.)
 Зонт готовь, когда ясная погода (кит.)
 Находясь среди ворон, нужно каркать, как они (польск.)
 Горчица после мяса (англ.)
 От большого количества пудинга собака подавится (англ.)

Русские пословицы и поговорки

В беде любой выход хорош
 Чем дальше в лес, тем больше дров
 Готовь сани летом, а телегу зимой
 С волками жить – по-волчьи выть
 После драки кулаками не машут
 Хорошо нагребешь – домой не донесешь

Первые три поговорки связаны с местонахождением Великобритании – островного государства, омываемого Северным и Ирландскими морями и Атлантическим океаном. Естественно, зависимость от капризов этих водных стихий не могла не отразиться в афористических единицах английского языка, «рассказывающих о тяжелой и опасной работе тружеников моря, “советующих”, как поступить в той или иной ситуации, на что обратить внимание перед выходом в море. Афористический фон данных языковых единиц тесно связанных с морем. В период создания большинства пословиц и поговорок Россия не являлась страной, где море играло значительную роль. Отсутствие “морской тематики” нашло отражение в русских афоризмах» [4, с. 88]. В приведенных афоризмах отражаются особенности традиционного русского быта (*Чем дальше в лес, тем больше дров, Готовь сани летом, а телегу зимой*) и китайского (*Зонт готовь, когда ясная погода*).

В различных языках существуют пословицы, поговорки и фразеологизмы, одинаковые по значению и употреблению, но выраженные реалиями и системой образов, характерных для данного народа. Например, Синяя птица – символический образ мечты и счастья в русском языке, а синие бусы – подтверждение любви, верности и счастья в турецком. Рассмотрим еще несколько русских и иностранных идиом:

Русские идиомы

Иностранные идиомы

На языке мед, а под языком лед/
Речи мед, а уста как полынь. Речи
как снег, а дела как сажа
Лучше синица в руках, чем жу-
равль в небе
Молодец против овец, а против
молодца – сам овца
Язык мой – враг мой
Готовь сани летом, а телегу зимой
На бедного Макара все шишки ва-
ляются
Тише едешь – дальше будешь

Не имей сто рублей, а имей сто
друзей

В двух шагах (быть, находиться)
Гнуть спину
Растопить лёд

На устах дыня – в сердце редька (китайская)

Лучше плотва в кадке, чем щука в озере (фин-
ская)
Слабого обижает, а сильного боится (китай-
ская)
Язык беду приводит (китайская)
Зонт готовь, когда ясная погода (китайская)
На бедного сироту все камни летят (турецкая)

Медленная работа дает лучший результат (ки-
тайская)
Лучше тысяча друзей, чем тысяча грошей (бол-
гарская)
Друг во дворе лучше, чем пенни в кошельке
(английская)
Друзья – лучше серебра и золота (немецкая)
На носу. Рот под носом (корейская)
Обливаться потом (корейская)
Открыть дорогу (корейская).

Приведенные примеры свидетельствуют о разнице восприятия действительности представителей различных культур и показывают, что

одни и те же явления вызывают разные ассоциации. Рассмотрим более подробно пословицы – *Готовь сани летом, а телегу зимой. Зонт готовь, когда ясная погода (кит.)*. Во всех пословицах говорится о том, что надо жить не только сегодняшним днем, сегодняшними заботами, необходимо все время помнить и о дне завтрашнем, готовиться к нему заблаговременно. Только в русском фольклоре это сани и телега, т.е. те предметы быта, которые существуют в жизни русского народа. До сих пор в деревне можно встретить и сани, и телегу. Традиционный предмет китайской культуры – зонтик – шелковый, искусно разрисованный, с бамбуковым каркасом и ручкой. Существует китайская легенда о том, что зонтик был изобретен в X в. до н.э. женой плотника Пэна, хваставшейся, что сделала крышу, которая всегда с ней.

Этнокультурные традиции, следы поверья сохранились во фразеологизме *черная кошка пробежала*. Это выражение отразило народное суеверие: перебежавшая дорогу черная кошка предвещает беду. В турецком языке существует аналогичный по значению фразеологизм *черный кустарник стоит* (находится между кем-либо), значение которого – испортить дружбу двух друзей, встать между ними.

В то же время, в идиоматике разных стран мира встречаются одинаковые по форме идиомы, но значения которых отличаются. Например:

<i>Идиомы</i>	<i>Значение русских идиом</i>	<i>Значение иностранных идиом</i>
Нож в сердце	Огорчать, причинять неприятность, боль	Мстить (корейский яз.)
Прикусить язык	Удержаться от высказывания, внезапно замолчать	Терпеть сильные страдания (корейский яз.)
Рвать на себе волосы	Быть в отчаянии, сильно досадовать на себя	Стараться что-то вспомнить (корейский яз.)
Сквозь зубы	Ворчать, с пренебрежением, презрением и неприязнью говорить.	Хорошо говорить, красноречивый человек (корейский яз.)
Язык отнялся	замолчал, не в состоянии ничего сказать от испуга, страха, ужаса	Из-за своих долгов быть в плохом настроении (корейский яз.)
Желторотый птенец	Неопытный человек	Упрямец (турецкий язык)

Для успешного извлечения дополнительной информации, закодированной в идиомах, необходимо, чтобы отправитель и получатель информации имели общий фонд знаний о мире, а также определенные фоновые знания, на основании которых осуществляются процедуры логического вывода и интерпретации образа. Именно поэтому использова-

ние в учебной деятельности с иностранными студентами пословиц, поговорок, фразеологизмов имеет большую ценность для студентов-филологов, изучающих не только язык, но и культуру страны, так как целью обучения иностранному языку в языковом вузе является подготовка специалиста, способного к успешному осуществлению межкультурной коммуникации посредством формирования у студента черт вторичной языковой личности.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: Аркти, 2004. – 192 с.
2. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии // Вопросы языкознания. – 1997. – № 6. – С. 37-48.
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб., Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 291 с.
4. Мамонтов А.С. Номинативные единицы – афоризмы (пословицы, поговорки) в аспекте сопоставительного лингвострановедения // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2002. – № 2. – С. 88-97.
5. Фирсова Е.В. Национально-культурная специфика речевого поведения русских и немецких авторов: синтактико-прагматический аспект: автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Ростов н/Д, 2003. – 14 с.
6. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.

Цели и задачи обучения грамматике английского языка в старших классах на примере филологического профиля

В данной статье рассматриваются цели и задачи обучения грамматическому аспекту английского языка в старших классах, затрагиваются проблемы, связанные с выбором профиля обучения старшеклассниками, а также делается попытка поиска новых путей актуализации предметной области «Филология» в рамках гуманитарного профиля.

This article describes aims and purposes of teaching English grammar in secondary school. It deals with the problem of choosing the module of studying for further education which the senior pupils cross with. The article is to find the new ways to attract attention of pupils to such important field of studying as Philology.

Ключевые слова: профиль обучения, профильное обучение в старших классах, иностранный язык, дифференциация обучения, грамматический аспект, виды дифференциации, профильная дифференциация.

Key words: area of studying, profile education in senior classes, foreign language, differentiation of teaching, grammar aspect, ways of differentiation, profile differentiation.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования (далее в тексте – Стандарт) одной из основных задач образовательных организаций является обеспечение специализированной подготовки учащихся – участников образовательных отношений по выбранному направлению в соответствии с их профессиональными намерениями в отношении продолжения образования [12]. Иностранный язык как учебный предмет может изучаться углубленно или профильно и рассматривается в базисном учебном плане на примере филологической направленности в рамках гуманитарного профиля.[12, ст.9, § 9.1]. Соответственно изучение предметных областей «Филология» и «Иностранные языки» ориентирует учащихся на дальнейшее обучение в Вузах и возможное получение различных профессий от литератора до лингвиста – переводчика. В современном образовательном мире филологии иностранный язык как учебная дисциплина может выступать в качестве основного предмета профессиональной направленности и предмета, не предполагающего профессионального изучения.

Нынешняя ситуация в Вузах такова, что филологический профиль в том виде как он представлен в Базисном учебном плане практически не востребован. Отмечается резкий спад интереса со стороны учащихся к предметам филологического цикла. Более же востребованными считаются следующие из указанных в Стандарте направления [12]:

1. Технологическое (профильные предметы: физика, математика, информатика)
2. Естественно-научное (профильные предметы: химия, биология)
3. Социально-экономическое (профильные предметы: обществознание, экономика, право)
4. Гуманитарное (профильные предметы: литература, обществознание).

Данный интерес, несомненно, обусловлен повышенным спросом рынка труда на специалистов вышеуказанных направлений или профилей. При всем при этом неоспорим и тот факт, что уровень общей школьной грамотности учеников – участников образовательной деятельности продолжает падать. Учащиеся практически не проявляют интерес к литературе и русскому языку, что, собственно, является основой филологической направленности. Об этом упоминала в своих многочисленных трудах профессор Е.С. Полат, акцентируя внимание читателей на данные международных исследований PISA–Programme for International Student Assessment (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся)[2]. Согласно этим данным мы прочно удерживаем далеко не первые места. Фиксируется стойкий неинтерес к филологической направленности в целом, и к изучению иностранного языка в рамках данной области, в частности.

В этой связи нельзя не согласиться с мнением Колесникова А.А., который в своей монографии «Профессионально-ориентированные элективные курсы на иностранном языке для филологического профиля: научные основы, пример разработки, специфика внедрения в практику» подчеркивает отсутствие должного освещения особенностей профильного обучения иностранному языку в рамках филологического профиля [3]. Колесников А.А. отмечает, что специфика профиля на настоящий момент раскрыта недостаточно, что приводит, как уже ранее отмечалось, к некоторым проблемам при внедрении данного профиля в практику. Возможно узкая трактовка профессионально - ориентированных возможностей филологического профиля и ведет к снижению востребованности данной направленности.

Привлечение наибольшего числа учащихся возможно при условиях модификации профиля и обучения наиболее востребованным специальностям.

По мнению И.Л. Бим [1], модифицировать профиль можно, если предоставить для выбора следующие направления:

специальность журналиста, редактора (в т.ч. иноязычных газет), специалиста в области международных отношений, таможенного дела, внешней торговли, социально-культурного сервиса и туризма, в области защиты информации и т.п.

На наш взгляд современный школьник, потенциальный студент может заинтересоваться следующими, доступными для него специализациями:

- учитель/преподаватель английского языка,
- специалист по межкультурной коммуникации,
- переводчик
- журналист
- Лингвист/преподаватель
- общепедагогическая направленность (в случае, когда иностранный язык может быть второй актуальной специальностью, например, информатика и иностранный язык, менеджер со знанием иностранного языка в сфере профессиональной направленности и т.д.).

Одна из задач профильного обучения – это специализированная подготовка учащихся, т.е. наравне с возможностью обучаться по профилю Филология, учащемуся предоставляется право выбирать в самом профиле интересующие специализации. Это и приведет, на наш взгляд, к наиболее успешному достижению главной цели обучения ИЯ – формированию коммуникативной компетенции.

Модель коммуникативной компетенции, предусмотренная Федеральным государственным образовательным стандартом по иностранному языку [13], выделяет **речевую, языковую, социокультурную, учебно-познавательную** компетенции как основные её составляющие.

Одной из составляющих языковой компетенции выделяется грамматическая. Формирование грамматической компетенции - это сложный непрерывный процесс на протяжении всего обучения ИЯ. Мы полностью согласны с Г.В. Роговой в том, что «... Без грамматики не мыслится овладение какой-либо формой речи, так как грамматика наряду со словарным и звуковым составом представляет собой материальную основу речи. Грамматике принадлежит организующая роль».[7, с. 74]

Однако обращение к фактам истории отечественных и зарубежных методик преподавания иностранных языков доказывает, что не всегда обучение грамматическому аспекту занимало преобладающую позицию. В разные периоды времени многие ученые изучали влияние грамматики на становление того или иного метода обучения:

1) сознательные методы – Б.В. Беляев, Л.В. Щерба, В.Д. Аракин, И.М. Берман, З.М. Цветкова, А.А. Миролубов, И.В. Рахманов, В. Гумбольдт, Ж. Жакото, Ш. Туссен и др.;

2) комбинированные методы – К.А. Ганшина, И.А. Грузинская, А.А. Любарская;

3) коммуникативный метод обучения грамматике – Е.И. Пассов, Г.А. Китайгородская;

4) метод чтения – М. Уэст;

5) структурный метод – Х. Палмер.

Вышеперечисленные методы отражают два традиционно сложившихся подхода в обучении грамматике: имплицитный (без объяснения правил) и эксплицитный (с объяснением правил).

Из истории возникновения методов преподавания иностранных языков известно, что в «чистом виде» любой метод не мог превалировать долгое время, всегда возникали условия, требующие пересмотра его основных положений. В связи с этим большее распространение получали, получают и будут получать методы, объединяющие в себе достоинства, присущие разным группам. Е. Н. Соловова справедливо отмечает, что на современном этапе обучения грамматике учитель может самостоятельно варьировать использование тех или иных методов, учитывая возраст, уровень знаний (языковую компетенцию своих учеников) и особенности самого грамматического материала [8, с.112].

Попытка обобщить опыт таких известных отечественных методистов и лингвистов как Артёмов В.А., Бим И.Л., Гальскова Н.Д., Гез Н.И., Китайгородская Н.А., Колкер Я.М., Мильруд Р.П., Рабинович Ф.М., Рогова Г.В., Миролубов А.А., Пассов Е.И., Соловова Е.Н. в вопросах, касающихся методов и подходов в обучении грамматическому аспекту на разных этапах, приводит нас к выводу о том, что старший этап обучения грамматическому аспекту в рамках дифференцированного подхода характеризуется дедуктивным методом (от общих положений к частным правилам). Обуславливается это:

✓ во-первых, достаточно высоким уровнем академической грамотности старшеклассников,

✓ во-вторых, наличием навыка у учащихся работать самостоятельно, используя специальную справочную литературу, так как сточки зрения психологических особенностей развития старший школьный возраст характеризуется качественными сдвигами в речемыслительной деятельности.

По отношению к грамматике, профильно-ориентированный этап обучения характеризуется продуктивным усвоением грамматических явлений и конструкций. Однако практика учебных занятий в школе показывает, что на изучение, а уж тем более на закрепление грамматического материала на уроке учителя отводят очень мало времени, иногда совсем не планируя время на его повторение. К сожалению, до сих пор учителя предпочитают фронтальные виды деятельности, при которых реальное время для практического применения знаний составляет не более 1-2 минут для каждого ученика (при условии, что учеников в группе 12, максимум 15 человек). А если группа переполнена, т.е. в ней до 20 человек, как правило, с целью экономии времени опрашиваются

только сильные ученики, на слабых же времени зачастую вообще не хватает. А ведь специфика предмета ИЯ заключается в предоставлении практики каждому ученику класса, группы в тех видах деятельности, которым они обучаются. Это вдвойне важно, так как мы говорим о профильном обучении ИЯ [5].

Дифференциация содержания обучения старшеклассников по любому учебному предмету – это главная цель и идея профильного обучения. Она должна затрагивать весь образовательный процесс, в том числе и процесс обучения иностранному языку.

Понятие «дифференциация обучения» многими учёными до сих пор трактуется по-разному, общепринятого подхода к раскрытию сущности понятия «дифференциация обучения» не существует. Тем не менее, большинство учёных под дифференциацией понимают такую форму организации обучения, при которой происходит учет типологических индивидуально-психологических особенностей учащихся и особая взаимосвязь учителя и учеников. При этом под типологическими индивидуально-психологическими особенностями понимают такие особенности учеников, на основании которых их можно объединить в группы [5]. Еще в советские времена Н.М. Шахмаев называл дифференцированным такой учебно-воспитательный процесс, в котором учитываются типичные индивидуальные различия учащихся, а обучение в условиях этого процесса – дифференцированным обучением [14].

Анализ подходов к понятию «дифференциация обучения» приводит к выявлению следующей классификации, а именно[5]:

- **по способностям, по проектируемой профессии, по интересам** (Н.М. Шахмаев);

- **по способам организации учебного процесса** (С.И. Зубов, Л.Н. Калашникова, Т.П. Михиевич, А.А. Попова и др., И.М. Чередов);

- **по обеспечению условий развития личности** (Е.А. Бондаревская, О.Е. Лебедев, К.Н. Мешалкина, В.И. Панов, И.С. Якиманская и др);

- **по уровням (углублённый либо специализация профиля)** (Ю.И. Дик, В.М. Монахов, А.А. Кузнецов, М.В. Рыжаков, С.А. Бешенков, Г.В. Дорофеев и др.).

Таким образом, справедливо отметить, что дифференциация обучения должна пониматься как методика обучения, при которой каждый ученик, уже овладев определённым общеобразовательным минимумом, получает гарантированную возможность уделять внимание именно таким направлениям, которые отвечают его интересам и склонностям. В связи с этим очевиден тот факт, что дифференциация обучения может быть рассмотрена, как одно из ключевых понятий определяющих сущность профильного обучения.

Учёными педагогами-психологами, дидактами и методистами выделяется два типа дифференциации содержания обучения: уровневая и

профильная. Взаимосвязь этих видов очевидна: в обоих случаях в основе – **способности, интересы и склонности** обучаемых. Существует и отличие, заключающееся в следующем:

✓ при **уровневой дифференциации** учащимся – участникам учебного процесса предоставляется возможность и право получать знания на различных уровнях глубины и сложности сразу после окончания начальной школы. В случае если речь идёт о преподавании иностранного языка, то начиная со второго или первого класса (школы с углублённым изучением английского языка).

✓ При **профильной дифференциации**, реализуемой в старших классах, учащимся предлагается сделать осознанный, добровольный выбор специализации содержания обучения. При этом учет их интересов, способностей, уровня знаний и познавательных потребностей обязателен, что в свою очередь является одной из главных целей профильного обучения. Вполне логично предположить, что профильное обучение может реализовываться на основе, как профильной дифференциации, так и **уровневой и профильной одновременно** [6].

Определить необходимые и достаточные условия успешного формирования грамматической компетенции на уроках английского языка невозможно не рассмотрев все подходы, как к самому понятию дифференциации, так и к её классификации. Обобщить всевозможные точки зрения и подходы к понятию «дифференциация обучения» в одной лишь статье очень сложно. Однако анализируя рассмотренные нами выше суждения можно отметить, некую схожесть во взглядах большинства исследователей на понятие дифференциации. Все ученые отмечают необходимость организации учебного процесса, при котором каждый ученик может максимально раскрыть свои способности и реализовать свои интересы в выбранном направлении.

Попытка раскрыть сущность дифференциации применительно к процессу обучения иностранному языку вообще, и к процессу обучения грамматике в частности приводит нас к мысли о том, что возможна реализация двух направлений, а именно:

1) **углублённое изучение** грамматического материала (дополнительно к основному материалу), при котором каждый учащийся может раскрыть свои способности – **уровневая дифференциация**,

2) **изучение** грамматического материала **в соответствии со спецификой** выбираемой **специализации** профиля, например бизнес-курс для переводчиков – **профильная дифференциация**.

При условиях реализации **уровневой дифференциации** учитываются интересы учащихся, продолжающих изучать английский углублённо в рамках общей направленности профиля. При условиях реализации **профильной дифференциации** происходит учет интересов тех, кто целенаправленно выбирает филологический профиль своей будущей

профессией. Таким образом, дифференциация непосредственно грамматического материала заключается в его отборе в соответствии с:

- 1) требованиями профиля;
- 2) спецификой реализуемых специализаций профиля;
- 3) интересами учащихся и уровнем их знаний.

Таким образом, опираясь на схему профильного обучения И.Л. Бим, структуру обучения грамматике можно условно представить в виде 4-х ярусов.

1-й ярус представлен базовым материалом для повторения,

2-й ярус – углублённое изучение отдельных грамматических тем,

3-й ярус – профильно-ориентированный материал и, наконец,

4-й ярус – практический или элективный материал, где учащийся может выбрать ту область грамматики, которая наиболее интересна для него.

Однако важно помнить, что обучение грамматическому аспекту остаётся всего лишь частью процесса обучения английскому языку. Только умелое сочетание всех видов деятельности, всех аспектов, выбор адекватных методов обучения, и для грамматики в том числе, может сделать процесс обучения английскому языку эффективным, современным, актуальным и интересным. Поэтому справедливо учитывать не менее важные составляющие коммуникативной компетенции (лексический, фонетический, орфографический аспекты), которые также должны рассматриваться с точки зрения понятия дифференциации.

Необходимость обращения к поиску новых путей организации учебного процесса обуславливается сущностью понятия дифференциации, которую мы раскрыли выше. Объединение учащихся в группы по уровню знаний, интересам и способностям является необходимым условием реализации задач определенных Федеральным законом об образовании в РФ, одной из которых является реализация возможности вариативности содержания образовательных программ соответствующего уровня образования, возможности формирования образовательных программ различных уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся [11, ст.11, §3].

Список литературы

1. Бим И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы – М.: Просвещение, 2007.
2. Дистанционное обучение в профильной школе: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, А.П. Петров, М.А. Татарина и др., под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 208 с.
3. Колесников А.А. Профессионально-ориентированные элективные курсы на иностранном языке для филологического профиля: научные основы, пример разработки, специфика внедрения в практику: моногр. / А.А. Колесников; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2011. – 212 с.

4. Колесников, А.А. Проблемы преемственной связи между 10–11 классами филологического профиля и лингвистическим вузом // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 9.
5. Овчинникова М.В. Интеграция очного и дистанционного обучения грамматике английского языка в старших классах общеобразовательной школы (профильный уровень): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
6. Профильная и уровневая дифференциация содержания образования, авторский коллектив под рук. Рыжакова М.В., д.п.н., проф., академика РАО. – М., 2006 – http://www.lexed.ru/obrazovatelnoe-pravo/analitika/detail.php?ELEMENT_ID=550 свободный
7. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – М.: АСТ. Астрель. Полиграфиздат, 2010. – 239 с.
9. Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим.– М.: ТЕЗАУРУС, 2013.
10. Унт Инге Индивидуализация и дифференциация обучения. – М. : Педагогика, 1990. – 188с.
11. Федеральный закон № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", - М., URL - <http://www.edu.ru/abitur/act.30/index.php#stat11> свободный
12. ФГОС – Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, - М., 2013 – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_14/m1645.html свободный
13. ФГОС – Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования по иностранному языку. Базовый уровень http://www.school.edu.ru/dok_edu.asp?ob_no=14413 свободный
14. Шахмаев Н.М. Учителю о дифференцированном обучении. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1989.

Формы организации работы по комплексу ГТО в вузах с позиций структурной организации двигательной деятельности

В статье освещаются вопросы внедрения комплекса ГТО в вузах и исследуются формы организации данной работы. Описывается эксперимент по изучению структуры физической подготовленности студентов разных курсов и различной спортивной подготовки для решения ряда вопросов теоретического, метрологического и практического характера.

The article is devoted to the implementation of GTO complex in the universities and the study of forms of organization of this work. The paper describes an experiment on the study of the structure of physical form of students of different years and different levels of training to solve some of the issues of theoretical, measurement and practical character.

Ключевые слова: Физическая подготовленность, комплекс ГТО, физическое воспитание, двигательная деятельность, двигательные качества.

Key words: Physical fitness, GTO complex, physical education, physical activity, physical quality.

Основным законом, регулирующим правовые основы физической культуры и спорта в России, является Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ (ред. от 03.11.2015) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации».

В данном Федеральном законе устанавливаются правовые, организационные, экономические и социальные основы деятельности физкультурно-спортивных организаций, определяются принципы государственной политики в области физической культуры и спорта в Российской Федерации и олимпийского движения России. Также закон закрепляет «условия для развития массовых и индивидуальных форм физкультурно-оздоровительной и спортивной работы в учреждениях, на предприятиях, в организациях независимо от их организационно-правовых форм и форм собственности, с детьми дошкольного возраста и с обучающимися в образовательных учреждениях, работниками организаций, в том числе работниками агропромышленного комплекса, инвалидами, пенсионерами и другими категориями населения» [1].

Физическая культура и спорт рассматриваются как средство профилактики заболеваний, укрепления здоровья, поддержания высокой рабо-

тоспособности человека, воспитания патриотизма граждан, подготовки их к защите Родины, развития и укрепления дружбы между народами и гарантирует права граждан на равный доступ к занятиям физическими упражнениями и спортом [1].

Большой объем различного рода информации, обрушивающейся на студентов, – научной, политической, технической и т. д., вызывает необходимость постоянных умственных и физических затрат. В этой связи социальный заказ в сфере физического воспитания студентов нацелен на повышение требований к уровню разносторонней тренированности и здоровью. Большим достижением в развитии физической культуры в нашей стране явилось введение новых государственных программ физического воспитания, нормативно закрепляющих средства, методы, задачи и уровень физической подготовленности. Для формирования нормативных основ всей системы физического воспитания большое значение имеет вновь внедряемый Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО, который, с другой стороны, является государственно узаконенной формой тестирования физического состояния человека.

В 80–90-х гг. прошлого века в педагогической практике известны случаи, когда выполнение нормативов комплекса ГТО являлось, пожалуй, единственным средством подготовки студентов, что значительно снижало эффективность разносторонней физической подготовленности и не решало социальной задачи, поставленной в то время страной:

- молодые люди помимо всесторонней образованности должны обладать духовной красотой, здоровьем, быть закаленными и физически развитыми и крепкими;

- ставить и достигать цели получение значка ГТО каждым молодым гражданином;

- увлечение и занятия молодежи спортом, физической культурой, туризмом;

- планомерное и последовательное привитие молодежи потребностей нравственного и физического совершенствования, воспитание волевого характера и качеств личности, выносливости и мужества, готовности к труду и обороне.

Другим недостатком работы по внедрению комплекса ГТО являлось увлечение некоторых вузов цифровыми показателями в сдаче норм ГТО. Вместо повышения КПД учебных занятий по физическому воспитанию, проведения занятий в активных игровых формах с использованием новых методов, средств и технологий в учебных заведениях происходило завышение результатов комплекса ГТО, а то и просто фальсификация данных. Большинство недостатков в работе по ГТО может объясняться рядом причин, таких как, недостаточный объем физической нагрузки, низкое качество проведения учебных занятий, неудовлетворительная методика преподавания физического воспитания и др.

Осмысленное отношение и устойчивый интерес к занятиям по физическому воспитанию формируются в университетах через лекции, беседы, профессиональную подготовку, проведение студентами во внеурочное время спортивно-массовых и оздоровительных мероприятий, самостоятельную работу, домашние задания. Студенты должны получать от занятий полное удовлетворение, видеть прогресс в своей деятельности.

Наши исследования были посвящены поиску таких организационных форм и методов подготовки, которые соответствуют этим условиям и были начаты после внедрения нового комплекса.

Потребовалась большая экспериментальная работа по изучению структуры физической подготовленности студентов.

Теоретические предпосылки. С позиций кибернетики «всякое явление или процесс состоит из элементов, образующих определенную структуру, под которой понимается целесообразный системообразующий принцип взаимосвязи в комплексе двигательных способностей, обеспечивающий их функциональное единство и возможности человека» [5]. Свой структурный скелет имеет и физическая подготовленность, которая к настоящему времени изучена достаточно хорошо (Е. А. Флейшман, В. М. Зацюрский, В. Н. Бородаенко, М. Л. Харрис, Е. Я. Бондаревский, И. М. Туревский, В. П. Филин, В. Г. Никитушкин и другие).

В задачи нашей работы входило изучение структуры физической подготовленности студентов разного возраста и уровня спортивной подготовленности, что позволило найти решение некоторых теоретических, практических, метрологических вопросов.

В качестве главных методов исследования избраны анализ корреляционных взаимосвязей гипотетически выбранных компонентов и факторный анализ с вращением референтных осей по Варимакс-критерию.

По мнению Федотовой Е.В. [6], и по результатам полученных данных, можно сделать вывод, что чем младше возраст, тем более интегративно могут проявляться двигательные способности.

Корреляционный анализ показывает (табл. 1), что «по мере морфофункционального созревания организма, существенно уменьшается количество статистически достоверных связей между показателями» [4].

Таблица 1

Количество достоверных корреляционных связей между показателями тестирования физической подготовленности студентов, в %

Контингент студентов	Количество связей на уровне достоверности 0,05	«р»	Количество связей на уровне достоверности 0,01	«р»
Группа спортивного совершенствования	51,2	0,05	17,4	0,05
I курс	56,9	0,01	18,8	0,05
II курс	79,7		25,7	

Факторная структура физической подготовленности студентов I-го курса и групп спортивного совершенствования выявила 9 факторов в первом случае и 11 – во втором. Их интерпретация сходна. У первокурсников выделено шесть общих факторов и три специфических, а у студентов, занимающихся спортом, – шесть общих и пять специфических.

Другая картина вырисовывается у студентов II-го курса. Заметна интеграция их факторной структуры физической подготовленности по отношению к другим исследованным группам. Верифицированы 6 факторов, из них три являются специфическими.

Подобное структурное изменение физической подготовленности в широком возрастном диапазоне, может быть обусловлено различными социально-биологическими факторами. Интересно отметить такой факт, что в группах спортивного совершенствования, где занимается много студентов III и IV курсов, независимо от возрастных морфологических изменений, структура довольно стабильна.

Таким образом, мы пришли к следующим теоретическим предположениям.

В развитии «концепции о роли и взаимоотношении различных средств и методов общей и специальной физической подготовки» [5], важную роль играет выявление особенностей структуры физической подготовленности различного контингента студентов.

Можно предположить, что использование различных тренировочных средств положительно повлияет на разностороннюю подготовку как студентов I-х курсов, так и групп спортивного совершенствования. У студентов II курса на элементы структуры физической подготовленности, структурно связанные между собой (79,7 % достоверных связей) оказывают влияние любые специальные педагогические воздействия. Другими словами, любая двигательная деятельность в той или иной степени положительно отражается на развитии всех физических качеств и функций, участвующих в движениях. Так, развитие одного двигательного качества, соответственно повлияет на развитие других.

Таким образом, мы гипотетически предположили, что, развивая у группы студентов, имеющих слабую физическую подготовленность (как правило, количество таких студентов 60–75 % от общего контингента), ведущие двигательные качества, мы значительно повысим качество и эффективность учебно-воспитательного процесса.

Собственные исследования. Переходя к третьему этапу исследований, мы задались целью:

1) определить степень эффективности различных форм и методов организации занятий по внедрению комплекса ГТО в учебно-воспитательный процесс;

2) разработать рекомендации по комплектованию учебных групп основного отделения в зависимости от уровня развития физических качеств и морфофункционального состояния студентов.

Полную программу исследований (16 общепринятых тестов, характеризующих уровень развития двигательных качеств и морфофункциональное состояние организма) прошли 400 студентов двух университетов, отнесенных к основной медицинской группе.

Математическая обработка материалов производилась по специально разработанной программе «Statistics».

Формирование экспериментальных и контрольных групп проходило следующим образом. В начале учебного года группы студентов I-го курса в количестве 400 человек методом случайных чисел были разбиты на 4 подгруппы. После этого были изучены их физические возможности при помощи специального тестирования и выполнения некоторых нормативов комплекса ГТО. Для каждого студента была составлена карта, которая отражала «модель исходной подготовленности объекта» в сравнении с «моделью необходимой подготовленности объекта» (нормативы на получение серебряного значка ГТО VI ступени) (таблица 2).

Таблица 2

**«Карта оценки физической подготовленности студента
(образец с девушками)»**

Фамилия, И., О. _____

_____ Возраст

_____ Факультет _____ Курс _____ Группа _____

Тесты	Исходный уровень	Коррекция с моделью	Индивидуальные задания	Конечный уровень
Рост, см	167,0	–	Развитие быстроты и скоростно-силовых качеств	
Масса тела, кг	65,5	–		
Сгибание рук в упоре лежа	8,0	-2		
Бег 100 м, с	17,8	-0,8		
Прыжки в длину с разбега, см	3,32	-0,08		
Метание гранаты, м	14,5	-3,5		
Кросс 1000 м, с	4,10	+ 0,28		
Бег 60 м, с	9,8	–		
Прыжки в длину с места, см	175,0	0.5		
Динамометрия кистевая, кг	34,5	–		
Челночный бег 3x10 м, с. и т. д.	9.0	–		

Преподаватель _____ Студент _____ » [5].

В карты занесены исходные результаты испытуемого, корректурные оценки в сравнении с нормативами комплекса ГТО, специально разработанные для той или иной группы индивидуальные задания, и финальный уровень показателей, вносимый после проведения эксперимента. После внесения необходимых данных в карту, разрабатывались и определялись индивидуальные планы работы студентов, и место конкретного плана в системе физического воспитания в целом. Здесь же происходило формирование в группы, согласно уровню развития двигательных качеств. Такая карта обеспечила формирование у студента оптимального психологического настроения, способствующего серьезной подготовке и сдаче норм комплекса ГТО.

Формирование подгрупп происходило по следующим критериям:

- «- «А» – по уровню развития *отстающих* (наиболее слабых) двигательных качеств;
- «Б» – по уровню развития *ведущих* (наиболее сильных) двигательных качеств;
- «В» – по спортивным специализациям с учетом уровня развития ведущих двигательных качеств;
- «Г» – контрольная группа – по стандартной программе кафедры»[5].

Для реализации поставленных задач в сформированных подгруппах был разработан принципиально новый учебный план, который в своей основе предполагал для каждой группы студентов разнообразные средства, методы и технологии, позволяющие целенаправленно развивать необходимые ведущие двигательные навыки и физические качества.

Около 70 % времени на занятиях в группах «А» и «Б» отводилось этой работе, а другие 30% времени посвящались прохождению материала учебной программы и развитию остальных двигательных качеств. При этом в группе «Б» работе по формированию и развитию ведущих качеств была более интенсивной, чем в группе «А».

В группе «В» время, которое отводилось на развитие ведущих качеств последовательно сокращалось, а время на специализацию, соответственно, увеличивалось.

В контрольной группе («Г») занятия проводились по стандартной программе высшего образования с акцентом на подготовку по комплексу ГТО на I-м курсе и по спортивным специализациям на II-м курсе.

Подгруппа «А» по результатам тестов была разделена на три отделения:

- «1) с преимущественным отставанием в развитии выносливости;
- 2) с преимущественным отставанием в развитии быстроты и скоростно-силовых качеств;
- 3) с преимущественным отставанием в развитии всех двигательных качеств» [5].

В подгруппах «Б» и «В» также выделялись три отделения, где основным признаком отбора были не *отстающие*, а *ведущие* двигательные качества каждого студента.

До начала эксперимента результаты, показанные студентами всех групп, как в нормативах комплекса ГТО, так и в специальном тестировании, не имели между собой статистически достоверных различий.

Педагогический эксперимент продолжался два года. При составлении плана для каждой из сформированных групп на каждом этапе учитывались средства и методы, целенаправленно развивающие необходимые физические качества и двигательные навыки.

Результаты двухлетней экспериментальной работы показали, насколько сблизилась два моделируемых объекта – «исходной подготовленности» и «необходимой подготовленности» (рис. 1 и 2).

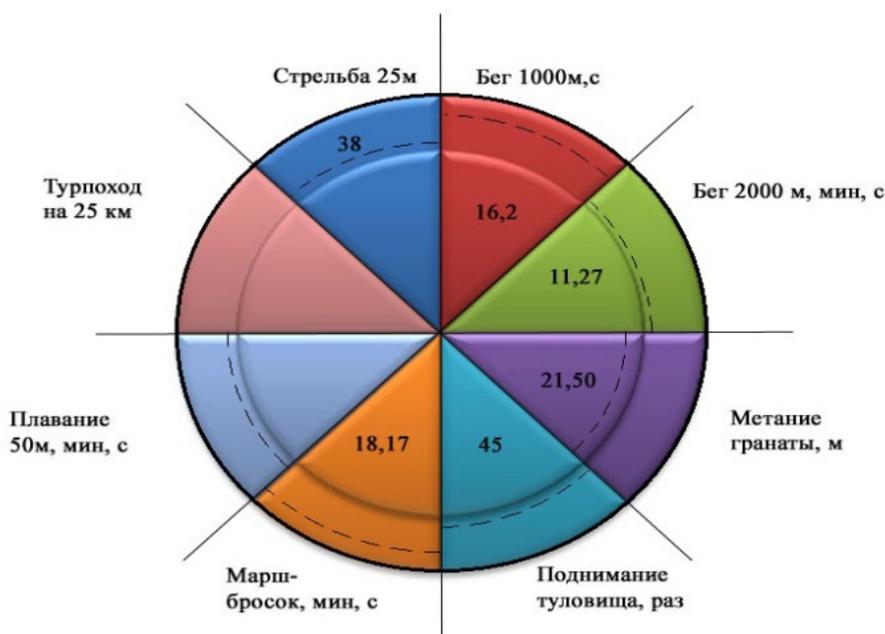


Рис. 1. Разность модельных характеристик до эксперимента (расстояние между пунктирной и тонкой линиями)

Примечание. На рис. 1 и 2 – толстая линия – уровень золотого значка VI ступени комплекса ГТО; тонкая – модель необходимой подготовленности объекта; пунктирная – модель исходной подготовленности объекта.

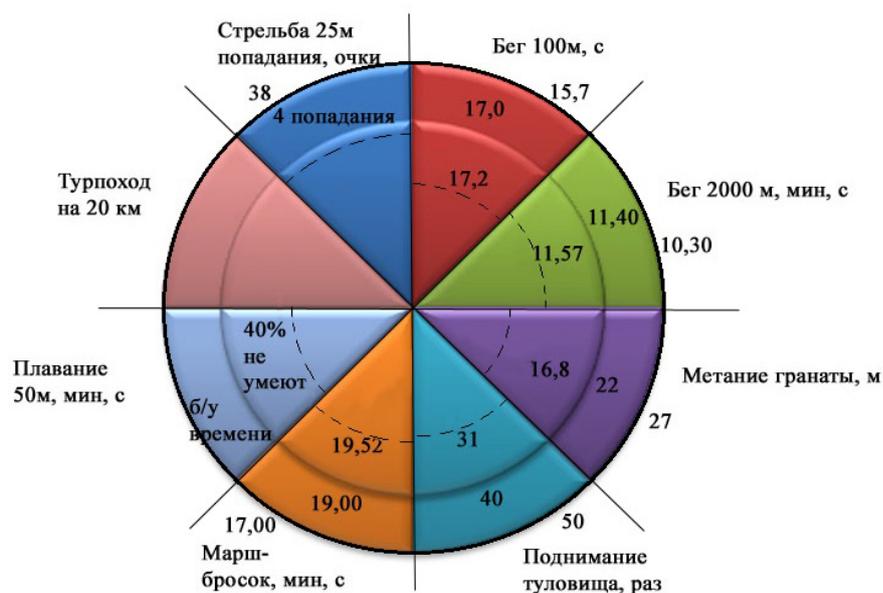


Рис. 2. Разность модельных характеристик после эксперимента.

Примечание. Уровневые нормативы и условные обозначения на рис. 2.

Рисунки наглядно иллюстрируют, что результаты почти всех испытуемых экспериментальных групп вплотную приблизились или превзошли нормативы комплекса ГТО.

Однако после окончания эксперимента нас интересовали результаты двух интегративных показателей – процент студентов, сдавших нормативы комплекса ГТО, и процент студентов экспериментальных групп, занимающихся физическим воспитанием в виде факультатива на III и IV курсах. Данные показатели демонстрировали и оценку социальной задачи – необходимости и убежденности в действенности физического воспитания среди студентов.

В результате эксперимента в подгруппе «А» подготовлено 68 % значкистов ГТО, в подгруппе «Б» – 69 % и в подгруппе «В» – 72 %. За то же время в подгруппе «Г» подготовлено лишь 27% значкистов (различия с экспериментальными группами достоверны на уровне $P < 0,01$).

Результаты второго интегративного показателя превзошли наши ожидания. Факультативы по физическому воспитанию на III и IV курсах из подгруппы «А» посещают 12 % студентов, из подгруппы «Б» – 27 %, из подгруппы «В» – 60%, из контрольной подгруппы «Г» – 30%.

В плане привития потребности в систематических занятиях физической культурой, комплектование по способу подгруппы «В», имеет бесспорное преимущество при подготовке по комплексу ГТО.

По ходу исследования мы решали еще одну спорную проблему. Ряд авторов (В. В. Протасов, А. И. Панин, Г. Г. Грохольский, и другие) утверждают, что в силу определенных морфологических особенностей женского организма нормативы комплекса ГТО для некоторых студенток недоступны. Нас заинтересовал процент «некоторых», для чего была проделана большая работа по определению возможностей различных морфотипов студенток при сдаче нормативов комплекса ГТО (табл. 3).

Таблица 3

Регрессионные зависимости результатов в беге на 100 м от роста и массы тела студенток, %

Рост	Масса тела								
	46–50	51–55	56–60	61–65	66–70	71–75	76–80	81–85	86–90
146–150	15,8	15,7	16,0	16,3	17,1				–
151–155	16,2	15,8	15,5	16,0	17,0	19,6			–
156–160	17,1	16,3	15,4	15,6	16,1	17,2	18,9		–
161–165	18,0	17,1	15,9	15,4	15,7	16,0	18,2	19,6	–
166–170	19,4	18,2	16,4	16,1	15,8	16,2	17,0	18,8	21,3
171–175	–	19,6	18,4	17,0	16,2	15,9	16,8	18,8	21,7
176–180	–	–	19,4	18,9	18,2	17,9	17,7		–
181–186	–	–	–	–		23,7	24,0		–

Мы сознательно не взяли за основу средние данные, так как они несколько ниже уровня популяций и в то же время подвержены большим колебаниям из года в год. За основу взят анализ регрессивных зависимостей совокупного влияния роста и массы тела на показатель одного (как пример) из нормативов комплекса ГТО, а именно на результат в беге на 100 м.

Как видно из таблицы три, независимо от морфотипа (выделено полужирным) более 50% студенток, отнесенных к основной медицинской группе, имеют все возможности для сдачи одного из нормативов комплекса ГТО.

Примерно та же картина наблюдается и в остальных видах комплекса.

На этом программа эксперимента с вышеуказанным контингентом студентов не закончилась. Большой интерес представляют собой по-

требности и мотивы, указанные студентами в качестве основного источника их активности при подготовке и сдаче нормативов нового комплекса ГТО.

Список литературы

1. О физической культуре и спорте в Российской Федерации: Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ (ред. от 03.11.2015). – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
2. Зацюрский В. М. Физические качества спортсмена. – М.: Физкультура и спорт, 2007. – 224 с.
3. Иванникова Т. В. Педагогические условия формирования психофизической готовности студентов в процессе занятий туризмом и спортивным ориентированием: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Рязань, 2007. – 190 с.
4. «О внесении изменений в Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» Федеральный закон от 29.11.2011 № 412 // Физическое воспитание и детско-юношеский спорт. – 2012. – № 1 (6). – С. 4–17.
5. Туревский И. М. Психомоторная подготовленность человека: структура, онтогенез, практика: моногр. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2012. – 365 с.
6. Федотова, Е. В. Структура и динамика соревновательной деятельности и подготовленности спортсменок на этапах многолетней подготовки в командных игровых видах спорта: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – М., 2001 – 441 с.
7. Физическое состояние и готовность студенческой молодежи к выполнению нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО 2014 года / Е. И. Перова и др. // Вестник спортивной науки. – 2014. – № 2. – С. 55–60.

Проектно-исследовательская деятельность при изучении интегрированного курса «Естествознание» в старшей школе

В статье рассматривается вопрос о сформированности учебного курса «Естествознание» в школе. Анализируются различные подходы к разработке интегрированных курсов «Естествознание» для старшей школы.

The article discusses the question of the formation of the course «natural Science» in school. The author analyzes various approaches to developing integrated courses «Science» for high school.

Ключевые слова: естествознание, школа, старшая школа, проектно-исследовательская деятельность, интеграция.

Key words: science, school, high school, engineering and research activities, integration.

Естественнонаучные дисциплины занимают важное место в ряду предметов общекультурной направленности, обязательных для освоения на базовом уровне в старшей школе. Естествознание во все времена составляло фундамент научного миропонимания, будучи системой научных знаний о природе, естествознание выявляет ту структуру мироздания и познает фундаментальные законы природы, которые характеризуют общую научную картину своего времени. Именно поэтому так значимо для человека развитие его естественнонаучной культуры. Оценивая в целом роль естественнонаучного образования в настоящее время можно заключить, что оно призвано дать человеку основы естественнонаучной компетентности и гуманистических идеалов в их единстве [3, с. 40].

Учебный курс «Естествознание» введен в образовательные стандарты в 2004 г. Изучение данного интегрированного курса предполагается на базовом уровне и его содержание, по определению авторов стандарта, должно охватывать материал как минимум трех школьных предметов – химии, биологии и физики. Такой подход к построению учебного курса приводит к возникновению противоречия между большим объемом учебного материала, который требуется освоить и недостатком учебного времени (два учебных года по три часа в неделю).

Н.И. Одинцова утверждает, что содержание учебного курса «Естествознание» еще не сформировано, принятое еще в условиях старых стандартов, в отличие от других предметов оно не корректируется под

новый Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС), а фактически создается под них [14].

«Курс естествознания должны отличать, с одной стороны широта охвата ключевых достижений естественных наук, а с другой - наглядный, качественный уровень их рассмотрения и внимание к важнейшим прикладным аспектам. При этом в авторских учебных программах и учебниках следует соблюдать строгую преемственность по отношению к систематическим естественнонаучным курсам ступени основного общего образования»: подчеркивает в своих исследованиях А.Ю. Пентин [17, с. 5].

В статье Н.В. Кочергиной и А.А. Машиньян «Системный подход к построению курса естествознание для старшей школы» выделено несколько проблем, связанных с созданием интегрированного курса в соответствии с требованиями ФГОС, а именно:

– построение и обоснование курса естествознание на основании системного подхода с учетом идей интеграции, что обеспечивает с одной стороны полноту представленности всех естественнонаучных дисциплин, с другой - отсутствие дублирования в учебном материале;

– необходимость усиления теоретической составляющей курсов естествознания за счет рассмотрения методологических вопросов, связанных со структурой естественнонаучного знания [9].

В связи с этим возникает необходимость выявления критериев отбора содержания интегрированного курса и принципов построения курса в целом.

И.Ю. Алексашина в своих работах [1–3] подчеркивает, что конструирование интегрированного курса происходит иначе, чем учебного линейного курса. Содержание линейного учебного курса формируется и развивается, отражая логику научного познания в данной предметной области. Соответственно методика обучения предмету базируется на методологических основах конкретной науки. Специальной задачей при создании интегрированного курса становится определение системообразующего фактора. И.Ю. Алексашина подчеркивает, что «определить системообразующий фактор (интегратор) – означает, выявить доминанты, ведущие к организации определенных компонентов в систему, обнаружить специфические основания возможных связей между ними» [1, с. 23]. О.А. Яворук показывает, что системообразующим стержнем интегративного курса могут стать общенаучная теория, комплексное явление или объект изучения ряда наук, фундаментальные компоненты знаний [18].

Анализ различных подходов к разработке интегрированных курсов «Естествознание» для старшей школы представлен в статье Пентина А.Ю. «Естественные науки для "пользователя"» [15]. Познакомимся с ними подробнее:

1. Фундаментальный или иерархический подход. Авторами являются: А.Н. Мансуров, Н.А. Мансуров, А.Ю. Хотунцев, Ю.Л. Хотунцев, Н.М. Мамедов, Е.К. Страут.

Данный подход предполагает переход от фундаментальных законов и теорий к частным случаям и закономерностям. Разработчики этого подхода считают, что главной целью является создание единой естественнонаучной картины мира.

2. Методологический подход. Авторы: Н.К. Ханнанов, В.А. Орлов и другие.

Основополагающим в этом подходе является естественнонаучный метод познания. Главной целью изучения такого курса является овладение исследовательскими умениями и знакомство с основными методами научного познания.

3. Подход универсальных понятий разрабатывался под руководством А.Ю. Пентина.

При таком подходе отдельные понятия, имеющие универсальное значение для всех естественных наук (например, энергия, симметрия, эволюция и др.), являются интеграторами при построении курса. Главная цель при этом подходе, как и при фундаментальном, - формирование целостной естественнонаучной картины мира

4. Натурфилософский подход разрабатывался коллективом авторов под руководством Л.А. Битюцкой.

При таком подходе структурообразующими элементами для всего курса выступают некоторые смыслы или истолкования природных закономерностей. Главной целью такого подхода является попытка увлечения учеников философским и метафизическим элементами содержания естествознания.

5. Прагматический подход. Авторы: R. Millar, A. Hunt.

Смысл этого подхода состоит в том, чтобы вооружить ученика минимумом знаний и умений в области естественных наук, которыми можно было пользоваться в повседневной бытовой и общественной жизни. Прагматизм при данном подходе состоит еще и в том, что общество получает грамотного гражданина.

Каждый из этих подходов различается по признаку разных системообразующих элементов при построении курса. Важно подчеркнуть, отмечает И.Ю. Алексашина, что в процессе создания новой структуры курса следует иметь в виду, что системообразующий фактор существенно меняет функциональное назначение знания. Любой из компонентов содержания может легко превращаться из причинного в следственный, из основного во вспомогательный, из базисного в выводной и обратно [1].

Интегративный подход в содержании естественнонаучного образования, который разрабатывается под руководством профессора И.Ю. Алексашиной, определяет генеральную цель интегрированных курсов естественнонаучного содержания как формирование у учащихся си-

стемно-целостного подхода к анализу, пониманию и осмыслению природных процессов и явлений как основе становления общенаучной методологии для изучения различных естественных наук и формирования целостного научного мировоззрения. Миропонимание учащихся основано на знании и взаимодействии в системе «человек – природа», которое интегрально отражает мир и объективные связи в реальном мире. Системообразующими при этом становятся ведущие идеи курса: единства, целостности и системной организации природы; взаимозависимости человека и природы; гармонизации системы «природа – человек» [2, с. 131].

Ведущие идеи курса становятся основой для разработки ценностно-смысловых ориентиров курса как целевых установок его содержания. Ценностно-смысловые ориентиры раскрывают дидактический потенциал ведущих идей учебной программы, выделяя ценности его содержания и прогнозируя содержание личностных смыслов учащихся. В содержании ценностно-смысловых ориентиров учебного курса ценностная составляющая представлена сформулированными положениями ценностей естественнонаучного познания, выделенных на основе анализа состояния современного мира, нашей планеты, как результата взаимодействия природы и человека. Она определяет целесообразность (целенаправленность) изучения законов, объектов и явлений природы в контексте современной естественнонаучной картины мира. Смысловая составляющая представлена формулировками планируемых образовательных результатов. Она определяет подходы к изучению материала, которые облегчают учащимся внутреннюю смысловую работу, способствуют интериоризации объективных ценностей в процессе мыслительной деятельности, что в свою очередь, определяет развитие когнитивной сферы, так и ценностно-смысловых структур личности [2].

Таким образом, в современном образовании существует несколько подходов к конструированию интегрированных курсов естественнонаучной направленности, содержание которых строится вокруг системообразующего фактора-интегратора, который определяет функциональное назначение знания.

Современные требования к содержанию интегрированного курса «Естествознание» как отмечает А.Ю. Пентин, обусловленные в том числе введением в образовательную практику деятельностного подхода, предполагают наличие возможностей для систематической организации на уроке учебно-познавательной деятельности с целью освоения учащимися научного метода познания окружающего мира [16]. Важную роль в освоении научного метода познания играет развитие исследовательских умений учащихся в процессе учебной исследовательской деятельности, рассмотрим особенности этого вида деятельности в рамках интегрированного курса естественнонаучной направленности.

Изучение природы как целостной системы, что характерно для интегрированного курса «Естествознание», определяет смещение целей

учебного исследования в сторону раскрытия и осознания сложных взаимосвязей между объектами природы. Достижение таких целей исследования требует привлечения материалов из разных предметных областей и ориентации на вероятностное мышление в описании сложных систем. Выводы, полученные в результате учебного исследования, выполненного при изучении интегрированного курса, будут отражать ценностно-смысловые ориентиры темы, которой посвящено исследование.

Учебное исследование, выполненное в логике предметного курса, прежде всего решает задачи, связанные с приобретением предметных знаний. Подобная направленность ограничивает возможности учащихся в применении исследования как универсального способа познания окружающего и построения целостной научной картины мира.

А.С. Обухов в своих трудах показывает, что учебную исследовательскую деятельность наиболее эффективно организовывать при изучении интегрированного курса, так как он позволяет осваивать общие принципы организации и проведения исследования, обучаясь их применять в самых разнообразных областях науки и при выстраивании собственного жизненного пути [13, с. 39].

При организации образовательного процесса на основе исследовательской деятельности на первое место встает задача проектирования исследования, когда в качестве основы берется модель и методология исследования, разработанная и принятая в сфере науки за последние несколько столетий. Эта модель характеризуется наличием нескольких стандартных этапов, присутствующих в любом научном исследовании независимо от той предметной области, в которой оно развивается. При этом развитие исследовательской деятельности учащихся нормируется выработанными научным сообществом традициями с учетом специфики учебного исследования – опыт, накопленный в научном сообществе, используется через задание системы норм деятельности [8].

В работе А.В. Леонтовича «Основные концептуальные положения исследовательской деятельности учащихся» используется понятие «проектно-исследовательская деятельность», которое определяется как деятельность по проектированию собственного исследования, предполагающая выделение целей и задач, выделение принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценка реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов и являющаяся организационной рамкой исследования [7].

Т.В. Кузнецова понимает под проектно-исследовательской деятельностью специально организованную учебно-познавательную деятельность учащихся по проектированию индивидуального или коллективного исследования, которая предполагает: постановку образовательных задач; планирование хода и способов исследования; определение ожидаемых результатов и продуктов; развертывание деятельности по реше-

нию личностно значимых образовательных задач (инициатив) и создание конкретного продукта [10].

В нашем исследовании под проектно-исследовательской деятельностью мы будем понимать специально организованную учебно-познавательную деятельность по проектированию учебного исследования с целью развития исследовательских умений учащихся.

Для изучения «Естествознания» в старшей школе предлагается несколько авторских учебных курсов, проанализируем содержание четырех линий УМК, которые вошли в федеральный перечень учебников и рекомендованы Комитетом по образованию, с целью определения их потенциала в вопросе организации проектно-исследовательской деятельности учащихся:

1 линия: авторы О.С. Габриелян, И.Г. Остроумов, Н.С. Пурышева, А.С. Сладков, В.И. Сивоглазов.

2 линия: авторы С.А. Титов, И.Б. Агафонова, В.И. Сивоглазов.

3 линия: авторы А.Н. Мансуров, Н.А. Мансуров.

4 линия: И.Ю. Алексашина, К.В. Галактионов, И.С. Дмитриев, А.В. Ляпцев, Н.И. Орещенко, И.И. Соколова, М.А. Шаталов.

Все предлагаемые учебные курсы, в соответствии с требованиями ФГОС старшей школы, среди решаемых ими задач выделяют освоение учащимися умений, необходимых для участия в проектной и учебной исследовательской деятельности. Однако внутри каждого курса значение исследовательской и проектной деятельности рассматривается в разном.

Так, в интегрированном курсе «Естествознание», разработанном под руководством О.С. Габриеляна, исследовательская и проектная деятельность учащихся является одним из путей повышения мотивации и эффективности учебной деятельности в основной школе. В этой программе около четверти учебного времени уделено эксперименту, лабораторным и практическим работам. Но, следует отметить, что предлагаемая тематика практикума, в большинстве случаев, имеет предметную направленность и в ряде случаев уже выполнялась учениками в средней школе. Например, в первой теме 10 класса (Естествознание и методы познания мира) предложены работы: «Наблюдение за горящей свечой», «Наблюдение за прорастанием семян фасоли», которые включены в программы предметных курсов химии (8 класс) и биологии (6 класс) соответственно [4].

Авторы курса «Естествознание» С.А. Титов, И.Б. Агафонова, В.И. Сивоглазов рассматривают исследовательскую деятельность как часть учебной деятельности, направленной на усвоение системы научных понятий, которая формирует тип мышления, ориентирующий подростка на общекультурные образцы, нормы, эталоны взаимодействия с окружающим миром, а также становится источником нового типа познавательных интересов (не только к фактам, но и к закономерностям),

средством формирования мировоззрения [12, с. 6]. Каждый раздел курса сопровождается темами проектных и исследовательских работ, для которых характерна высокая личностная составляющая (например, «Построение графика, отражающего динамику собственной успеваемости»).

Интегрированный курс А.Н. Мансурова и Н.А. Мансурова разрабатывался авторами для средней школы с гуманитарным и социально-экономическим профилем обучения [11] и предполагает довольно краткое знакомство учащихся с научным методом познания. Задачи развития навыков учебно-исследовательской деятельности обеспечиваются преимущественно лабораторными и практическими работами, а проектной – путем выполнения учебных проектов, темы которых помещены в конце учебника [5, с. 22–23].

Рассмотрим более подробно элементы содержания интегрированного курса, которые могут быть использованы в проектно-исследовательской деятельности (табл. 1).

Таблица

Сравнительный анализ элементов содержания учебных программ курса «Естествознание», используемых для организации проектно-исследовательской деятельности

Название учебного комплекта	Номер и название темы (раздела). Количество часов, класс	Элементы содержания интегрированного курса, используемые для организации проектно-исследовательской деятельности
1	2	3
Авторы: О.С. Габриелян И.Г. Остроумов Н.С. Пурышева А.С. Сладков В.И. Сивоглазов	Тема 1. Естествознание и методы познания мира (17 ч) 10 класс	Понятие об эмпирическом уровне научного познания и его методах. Наблюдение и эксперимент. Гипотеза и вывод. Моделирование как метод научного познания. Понятие о теоретическом уровне научного познания и его составляющих (осмысление экспериментальных фактов, разработка и обоснование гипотез, построение теории). Моделирование на теоретическом уровне познания и типы моделей (идеальная, аналогия, математическая).
	Тема 7. Защита исследовательских проектов (3 ч) 10 класс	Ученическая конференция по результатам выполненных в течение учебного года проектных и исследовательских работ (индивидуальных или групповых).
Авторы: С.А. Титов И.Б. Агафонова В.И. Сивоглазов	Раздел 1. Возникновение и развитие Естествознания (14 ч) 10 класс	Наблюдение и эксперимент. Измерение, единицы измерения. Измерения в гуманитарных науках. Представления экспериментальных данных и математическая обработка. Математическое моделирование. Научный метод. Индукция и дедукция. Гипотезы и теории.

Авторы: А.Н. Мансур ов, Н.А. Мансур ов	Раздел 2. Научный метод (6 ч) 10 класс	Основные составляющие научного метода: наблюдение, измерение, эксперимент, гипотеза, модель, теория, применение.
Авторы: И.Ю. Алекса шина, К.В. Галакти онов, И.С. Дмитри ев, А.В. Ляпцев и др.	Тема 1. Структура есте ственнонаучного знания: многооб разие единства (17 ч) 10 класс	Естествознание как познавательная деятель ность. Критерии научного знания. Методы познания в гуманитарных и естественных науках. Экспериментальные методы исследования: наблюдение, измерение, эксперимент. Теоретические методы исследования. Моделиро вание и прогнозирование.

Проведенный анализ содержания курсов «Естествознание» показал, что по количеству часов и объему учебного материала, предполагающего развитие исследовательских умений выделяются интегрированные курсы, разработанные авторскими коллективами под руководством О.С. Габриеляна и И.Ю. Алексашиной. Однако, для цели нашего исследования важно достигнуть не только эффективного развития исследовательских умений учащихся, но и осмысления ими научного метода познания как способа формирования целостного научного мировоззрения, чем и обусловлен выбор интегрированного курса авторского коллектива под руководством И.Ю. Алексашиной.

В результате опытно-экспериментальной работы, проводимой на кафедре естественнонаучного образования СПб АППО в рамках курсов повышения педагогов, было выявлено, что большинство опрошенных учителей осознают дидактический потенциал учебной исследовательской деятельности, которая по мнению респондентов может быть применена на этапе изучения нового материала (39,68 %), обобщения и повторения изученного (34,92 %), а также может быть использована в качестве аттестационной работы (22,21 %). Определяя исследовательскую деятельность как определенный вид творческой деятельности (10,5 %) и способ повышения интереса к предмету (20,12 %), среди педагогов, принимавших участие в опросе активно используют проведение учебного исследования в своей практике только 8,69 %, не используют - 56, 52%, и планируют использовать – 30,43 %.

В качестве основных затруднений, связанных с проведением и организацией исследовательской деятельности на уроке педагогами были названы нехватка времени (29,85 %), отсутствие достаточной материальной базы (22,38 %), низкий интерес учащихся к данному виду учебно-познавательной деятельности (11,94 %) и недостаточная подготовка учителей к руководству учебным исследованием (10,44 %). Кроме того, анкетирование педагогов показало, что у учителей есть трудности с раз-

витиём таких исследовательских умений учащихся как выявление проблемы (33,32 %), выдвижение гипотез (19,69 %), постановка целей и задач исследования (16,66 %), выбор метода исследования (18,42 %), обработка и интерпретация результатов исследования (15,78 %), оформление результатов работы (9,21%).

Таким образом, был сформулирован запрос на оказание методической помощи учителю в организации проектно-исследовательской деятельности на уроке с целью создания условий для развития исследовательских умений учащихся. Для решения поставленной проблемы был разработан модуль образовательной программы повышения квалификации учителей, преподающих курс «Естествознание» для старшей школы под редакцией И.Ю. Алексашиной «Методика проектно-исследовательской деятельности при изучении интегрированного курса (на примере темы "Структура естественнонаучного знания: многообразие единства")». Образовательная программа имеет блочное строение и включает в себя четыре блока:

- методологический блок (осмысление учителями теоретических основ учебной исследовательской, проектной и проектно-исследовательской деятельности как видов учебно-познавательной деятельности);

- предметно-содержательный блок (освоение учителями содержательных элементов современного научного содержания интегрированного курса «Естествознание» старшей школы, которые могут быть использованы для организации проектно-исследовательской деятельности учащихся);

- методический блок (освоение учителями методики проектно-исследовательской деятельности);

- психолого-педагогического сопровождения (обеспечение условий, для овладения учителями методики проектно-исследовательской деятельности).

Результаты обучения педагогов на курсах повышения квалификации в рамках разработанной образовательной программы показали, что овладение педагогами методикой проектно-исследовательской деятельности к снижению трудностей, связанных с организацией деятельности учащихся по развитию исследовательских умений. Так, затруднения с поиском проблемы в тексте испытывают 27,62 % респондентов, выдвижением гипотез – 17,11 %, постановкой целей и задач исследования – 11,84 %, определением метода – 16,66 %, обработкой результатов эксперимента – 10,61 %, оформлением и представлением результатов обществу – 3,03 %.

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность учащихся может быть достаточно эффективно организована на содержательном материале интегрированного курса «Естествознание», разработанного под руководством И.Ю. Алексашиной.

Список литературы

1. Алексашина И.Ю. Интегративный подход в естественнонаучном образовании // Академ. вестник. Вып. 3(8). – СПб.: СПб АППО, 2009. – С. 20–31.
 2. Алексашина, И.Ю. Формирование концептуально-методологических установок педагога как фактор освоения интегративного подхода в естественнонаучном образовании // Проблемы преподавания естествознания в России и за рубежом / под. ред. Е.Б. Петровой. – М.: ЛЕНАРД, 2014. – С. 129–138.
 3. Алексашина И.Ю. Естествознание в профильной школе: проблемы и решения // Естествознание в школе. – 2006. – №1. – С. 39-45.
 4. Естествознание. Базовый уровень. 10 класс: кн. для учителя / О.С. Габриелян, И.Г. Остроумов и др. – М.: Дрофа, 2015. – 448 с.
 5. Естествознание. УМК для старшей школы: 10–11 классы (ФГОС): метод. пособие для учителя / А.А. Елизаров, М.А. Калинина. – М.: Бином, 2013. – 94 с.
 6. Естествознание: 10 класс: методика преподавания: книга для учителя / под ред. И.Ю. Алексашиной. – М.: Просвещение, 2007. – 302 с.
 7. Леонтович А.В. "Основные концептуальные положения исследовательской деятельности учащихся" [электронный ресурс] // Интернет-портал "Исследовательская деятельность школьников (Исследователь.ru)" / URL: http://www.researcher.ru/editors/f_1ye4bz/f_266an5/f.../a_1y314x.html
 8. Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся: сб. ст. – М.: Издание МГДД(Ю)Т, 2003. – 110 с.
 9. Кочергина Н.В., Машиньян А.А. Системный подход к построению курса естествознание для старшей школы // Перспективы науки и образования. – 2014. – №2(8). – С. 129–136.
 10. Кузнецова Т.В. Проектно-исследовательская деятельность как один из способов формирования универсальных учебных действий младших школьников // Науч.-пед. обозрение. Pedagogical Review. – 2013. – №1 (1). – С. 63-69.
 11. Мансуров А.Н., Мансуров Н.А. О разработке и создании интегрированного курса «Естествознание 10, 11» для средней школы с гуманитарным и социально-экономическим профилем обучения // Опыт преподавания естествознания в России и за рубежом: сб. науч. ст. – М.: ИНФРА-М, 2015. – С.105–132.
 12. Методическое пособие к линии учебников «Естествознание. 10-11 классы. Базовый уровень» авторов С.А. Титова, И.Б. Агафоновой, В.И. Сивоглазова /URL: <http://www.drofa.ru/metod/2153280.pdf>
 13. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся /А.С. Обухов. – М.: Прометей, 2006. – 224 с.
 14. Одинцова Н.И. Содержательные линии школьного курса естествознание / Н.И. Одинцова // Опыт преподавания естествознания в России и за рубежом: сборник научных статей. – М.: ИНФРА-М, 2015. – С. 133–142.
 15. Пентин А.Ю. Естественные науки для «пользователя» // Естествознание в школе. – 2004. – № 1. – С. 10–15.
 16. Пентин А.Ю. Интегрированный курс «Естествознание»: от деятельности к отбору содержания // Проблемы преподавания естествознания в России и за рубежом / под. ред. Е.Б. Петровой. – М.: ЛЕНАРД, 2014. – С. 116–128.
 17. Пентин А.Ю. Примерная программа по естествознанию для среднего (полного) общего образования // Естествознание в школе. – 2004. – № 3. – С. 4–10.
- Яворук О.А. Теория и практика построения интегрированных курсов (в системе школьного естественнонаучного образования). – Челябинск: Факел, 1998. – 185 с.

**Общепрофессиональная начальная подготовка
как система воспитания, обучения и развития
личности сотрудника полиции XXI в.**

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся необходимости формирования системы эффективной общепрофессиональной начальной подготовки как первой ступени профессионального обучения; приводятся обоснования, что профессионализм сотрудника полиции, его личностная профессиональная пригодность и системная готовность к действиям в сложной оперативной обстановке являются системообразующими факторами общепрофессиональной начальной подготовки для формирования системы профессиональной пригодности полицейского XXI в.

In the article the questions of necessity of forming of the system of effective pantoprofessional elementary training as to the first stage professional educating; grounds over are brought, that professionalism of policeman, his personality professional fitness and system readiness to the actions in a sticky operative wicket, are the system-factors of pantoprofessional elementary training for forming of the system of professional fitness constabulary the XXI century.

Ключевые слова: система, системный процесс, профессиональная подготовка сотрудника полиции, эффективная система, системообразующий фактор, общепрофессиональная начальная подготовка, личностная профессиональная пригодность, системная готовность, система профессиональной пригодности.

Key words: system, system task, professional training of policeman, effective system, system-factor, pantoprofessional elementary training, personality professional fitness, system readiness, system of professional fitness.

В последние десятилетия, по мнению А.М. Новикова: «...с Российским образованием сложилась действительно весьма опасная ситуация, угрожающая национальной безопасности страны. А причина этого заключается в том, что государственный аппарат России пытается скопировать для нашей страны западные модели. В том числе и в сфере образования. Но это весьма опасная тенденция» [8, с. 135].

В проекте концепции кадровой политики Министерства внутренних дел Российской Федерации в органах внутренних дел (на период до 2020 г.) указана необходимость обновления кадрового потенциала полицейских и иных подразделений Министерства, формирования нового

профессионального и нравственного облика сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации [6, с. 1].

За достаточно короткий срок обучения (4–6 месяцев) сотрудник полиции должен стать эффективным и востребованным. То есть удовлетворять определенным компетенциям: требованиям, критериям, качествам и успешно их реализовывать в повседневной служебной деятельности.

Профессиональное образование, согласно ст. 2 Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании» – это вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков. Профессиональное образование формирует компетенции определенного уровня и объема, позволяющие вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности.

Профессиональное обучение – это вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий) [13].

Профессиональное обучение (профессиональная подготовка) в системе МВД России, являясь одним из основных принципов её кадровой политики, представляет собой системный процесс подготовки сотрудника к профессиональной деятельности по приобретению им новых знаний, комплексного развития способностей его личности. Результатом должно стать получение сотрудником полиции совокупности знаний и профессиональных навыков, необходимых для выполнения служебных задач.

Знания и навыки, по словам Б.Г. Ананьева: «...необходимо рассматривать не только как сумму необходимых свойств и качеств, но и как определенную структуру способностей и одаренности, сенсомоторики, мнемических, логических, эмоционально-волевых и других компонентов, неравномерно и своеобразно развивающихся в различных видах профессиональной деятельности человека...» [1, с.15].

В настоящее время подготовка кадров для замещения должностей в органах внутренних дел осуществляется в соответствии с Приказом МВД России от 31 марта 2015 г. № 385 «Об утверждении порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» путем первоначальной подготовки. К первоначальной подготовке предъявляются повышенные требования, в частности к уровню развития психики сотрудника, интеллекта, эмоционально-волевых качеств личности сотрудника, соблюдению им ряда требований, ограничений и запретов [9].

Сотрудник полиции прибывает на профессиональное обучение (профессиональную подготовку) в образовательную организацию МВД России из подразделений органов внутренних дел после того, как успешно прошел стажировку и различные специальные проверки. В том числе четыре вида профессионального отбора: медицинский, психологический, физиологический и педагогический, направленные на определение его профессиональной пригодности к дальнейшей служебной деятельности.

Медицинский отбор – при помощи медицинских процедур определение уровня развития и сформированности организма и его отдельных функциональных систем для установления категории годности. Физиологический отбор – выявление конкретных функциональных состояний человека (различных степеней, факторов, способностей функционировать в различных условиях). Психологический отбор – специальные психофизиологические исследования и определение способности человека по своим личным и деловым качествам выполнять служебные обязанности и выявление факторов риска. Педагогический отбор – оценка задатков и способностей человека, его ценностных ориентиров, мотивации, интересов, предпочтений и профессиональной направленности на основе различных методик, тестов, обследований, тренингов и т. п. [12, с. 119].

Проходя стажировку в своем подразделении или отделе от 3 до 6 месяцев, сотрудник, впервые принятый на службу органов внутренних дел, со стороны наблюдает за деятельностью своих коллег, других сотрудников, наставников и самостоятельно оценивает свою способность и готовность к дальнейшей профессиональной деятельности в зависимости от ее направления.

Э.Ф. Зеер указывает, что «...в процессе активного самостоятельного овладения профессиональной деятельностью на стадии адаптации происходит не только развитие и интеграция умений и навыков, выработка индивидуальных способов, приемов выполнения задач, но также и развитие профессионально важных качеств и способностей. При этом имплицитно подразумевается, что опыт формируется сам собой в процессе овладения деятельностью...» [5].

В данный период, по мнению многих исследователей в области профессионального образования в системе МВД России, очень важно осуществлять профессиональный подбор, учет рекомендаций о возможных направлениях профессиональной деятельности сотрудника, соответствующих его психологическим, психофизиологическим и физиологическим особенностям, на основе результатов различного вида диагностик, проводившихся в период профессионального отбора [12, с.121].

На данном этапе, на наш взгляд, обозначились проблемы, сложившиеся в профессиональном обучении (профессиональной подготовке)

сотрудника. С одной стороны, молодой человек, решивший стать сотрудником органов внутренних дел, в период стажировки не имеет допуска к самостоятельному исполнению своих служебных обязанностей как не прошедший профессионального обучения (профессиональной подготовки). С другой стороны, с ним по окончании стажировки в территориальных подразделениях органов внутренних дел заключаются двусторонние контракты на прохождение дальнейшей службы в ОВД, выплачивается денежное довольствие как действующему сотруднику, включая социальные выплаты и льготы, согласно федеральным законам «О полиции» и «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации».

Тем самым создана ситуация, когда сотрудник полиции, впервые принятый на службу в ОВД, успешно прошедший стажировку, но еще не прошедший профессионального обучения, уже является действующим сотрудником, имеющим определенные обязанности и права. Однако он не допущен к самостоятельному исполнению своих служебных обязанностей по месту работы, службы и не может нести ответственность перед законом как не принявший присягу.

На наш взгляд, данные проблемы вызывают необходимость реализации во всей системе МВД России четкого механизма ресурсосбережения, оптимизации ресурсов, в том числе сбережения человеческих ресурсов и затрат, связанных с приемом на службу и дальнейшим обучением сотрудников ОВД.

Механизм ресурсосбережения должен базироваться на персонализации оценки результатов учебной и служебной деятельности каждого сотрудника по их потенциалу и профессионализму, внедрении методов управления человеческими ресурсами, основанных на гибких формах организации профессионально-педагогической деятельности, преданности сотрудников своему делу и минимизации уровней управления.

Общие особенности профессиональной деятельности, с точки зрения А.М. Новикова: «...имеют следующую структуру: уникальность и непредсказуемость человеческой деятельности в конкретных условиях, наличие свободы воли, но в то же время предельных возможностей, определяемых наличными ресурсами: интеллектуальными, материальными, техническими, информационными и т. д.; способность адаптироваться к изменяющимся условиям среды и помехам (причем как к внешним, так и к внутренним); способность противостоять разрушающим тенденциям: как внешним, так и внутренним; способность вырабатывать различные варианты целеобразования и целевыполнения, способность к самоорганизации и саморазвитию...» [7].

В этот период от профессорско-преподавательского состава и руководства образовательной организации МВД России требуется, с нашей точки зрения, четкая и грамотная работа по формированию у сотрудника полиции (слушателя), прибывшего на первоначальную подготовку, пра-

вильной мотивации к самому процессу обучения на факультете профессионального обучения.

Конечный успех в профессиональном становлении, по словам В.А. Бодрова, «...определяется целым комплексом характеристик, а именно профессиональной мотивацией, общей и профессиональной подготовленностью, а также уровнем функциональной готовности и резервов организма к определенной деятельности...» [2].

Профессионализм сотрудника полиции, его личностная профессиональная пригодность и системная готовность к действиям в сложной оперативной обстановке – системообразующие факторы общепрофессиональной начальной подготовки – одной из составных частей (одним из элементов) профессионального обучения, которая в настоящий момент включена во все программы профессионального обучения различных категорий слушателей в виде освоения общепрофессионального цикла (этапа).

По мнению Э.Г. Юдина, в понятии «система» необходимо в обязательном порядке учитывать организацию самого процесса, типы специфических связей внутри него, синтез и анализ различных моделей, в том числе сложившиеся ранее, а также структурные инварианты, механизмы и т. п. [14, с. 50].

Кроме того, с точки зрения А.И. Жилиной, процесс общепрофессиональной начальной подготовки следует представлять как сложную систему, задача которой состоит в объединении в единое целое различных моделей (компонентов) системы – объекта [4, с. 23].

В систему общепрофессиональной начальной подготовки в зависимости от программы обучения включаются следующие учебные дисциплины: введение в профессию (организационно-правовые основы деятельности полиции; прохождение службы в органах внутренних дел; морально-психологическая подготовка (нравственно-этические основы службы в органах внутренних дел, психологическая подготовка сотрудников); первая помощь; русский язык в деловой документации; делопроизводство и режим секретности; культура речи; основы применения специальной техники и информатики в профессиональной деятельности сотрудника полиции; основы криминалистики; специальная подготовка (физическая и огневая, тактико-специальная и основы личной безопасности).

Качество общепрофессиональной начальной подготовки сотрудника полиции в полной мере зависит от политического и социально-экономического состояния государства, в частности от негативных социальных факторов: ухудшения качественной составляющей здоровья и снижения численности молодого поколения до 25 лет, изменения структуры населения (старение, увеличение доли граждан пенсионного возраста), высокого уровня мужской смертности в трудоспособном возрасте и др. [12].

Очень важно именно в этот начальный период дать слушателям определенную психологическую установку на необходимость и важность профессионального обучения – освоение слушателями общепрофессиональной начальной подготовки как первой ступени профессиональной подготовки, как фундамента для профессионального становления в последующей профессионально – служебной деятельности, служебного и карьерного роста.

Необходимо в процессе формирования учебных групп разъяснять слушателям, что процесс общепрофессиональной начальной подготовки, как в целом и всего профессионального обучения – это определенный контрольный этап в их служебной деятельности, это образовательный процесс по первоначальному формированию важнейших элементов профессиональной пригодности сотрудника полиции к его будущей деятельности. Поэтому от того, каким образом слушатель сможет усвоить необходимый объем теоретического учебного материала и первоначальных профессиональных навыков в процессе общепрофессиональной начальной подготовки, будет зависеть его дальнейший личностный и профессиональный рост, успешная и эффективная служебная деятельность.

Освоив общепрофессиональную начальную подготовку, с точки зрения В.А. Бодрова, «...человек должен продемонстрировать свою профессиональную пригодность: во-первых, как совокупность качеств, свойств человека – сотрудника, предопределяющих успешность формирования пригодности к полицейской деятельности, и во-вторых, как совокупность наличных, сформированных профессиональных знаний, навыков, умений, а также психологических, физиологических и других качеств и свойств, обеспечивающих эффективное выполнение профессиональных задач...» [2].

Поэтому целесообразно, по нашему мнению, направлять сотрудника-стажера на профессиональное обучение (профессиональную подготовку) в образовательные организации МВД России с целью освоения общепрофессиональной начальной подготовки до истечения срока стажировки, до заключения с ним контракта и приказа о назначении на должность; после профессионального отбора (определения его профессиональной пригодности) и в период профессионального подбора с учетом результатов освоения общепрофессиональной начальной подготовки (формирования профессиональной пригодности).

В настоящее время приобретение конкретных профессиональных навыков, элементов личностной профессиональной пригодности и системной готовности к действиям в сложной оперативной обстановке способствует в полной мере качественному и эффективному выполнению служебных обязанностей. Понимание последствий, которые могут возникнуть в случаях необоснованных, незаконных, а иногда и безгра-

мотных действий сотрудника полиции в своей профессионально-служебной деятельности помогают достигнуть успешных результатов.

Необходимость разрешения названных проблем определила цель нашего исследования, которая заключается в разработке системы эффективной общепрофессиональной начальной подготовки как первой ступени профессиональной подготовки сотрудника полиции, направленной на достижение сотрудниками высокого уровня профессионализма в выполнении задач оперативно-служебной деятельности и служебных обязанностей; на основе развития знаний, привития навыков, формирования умений и эффективного использования кадрового и служебного потенциала органов внутренних дел, с учетом профессиональных и личностных возможностей, профессиональной подготовленности, морально-психологического состояния и опыта службы (работы).

При этом в процессе обучения, по мнению С.Я. Батышева и А.М. Новикова: «...необходимо использовать элементы моделирования профессиональной деятельности как выявление типовых профессиональных задач, трансформируя их в учебно-профессиональные задачи с целью установления соответствия между требованиями, предъявляемыми к профессиональной подготовке, и фактическим объемом профессиональных знаний и умений...» [11].

Сотрудник полиции должен не только «знать и уметь», но и четко видеть и понимать, «Как именно и что именно ему необходимо делать» в любой ситуации.

Результатом общепрофессиональной начальной подготовки должно стать овладение общими компетенциями, включающими в себя конкретные способности: понимать сущность и социальную значимость профессии, организовывать собственную профессиональную деятельность, проявлять психологическую устойчивость, выполнять профессиональные задачи, уважать честь и достоинство личности, проявлять нетерпимость к коррупционному поведению, поддерживать уровень физической подготовленности, необходимый для профессиональной и социальной деятельности [10, с. 5].

Формирование системы общепрофессиональной начальной подготовки сотрудника органов внутренних дел, проходящего профессиональное обучение, обусловлено с одной стороны решением общей проблемы профессионального обучения – главной задачи государства в сфере образования, влияющей на безопасность жизни и здоровья граждан и с другой стороны решением проблемы компетентности – профессионализма сотрудников полиции в современных условиях.

Таким образом, формирование системы общепрофессиональной начальной подготовки позволяет в целом сформулировать концептуальное обоснование самого понятия «общепрофессиональная начальная подготовка сотрудника полиции» и структурировать в последующем подготовку кадров для органов внутренних дел через внутрисистемное вза-

имодействие и подсистемное влияние данного педагогического системообразующего элемента (обще профессиональной начальной подготовки) на весь процесс профессионального обучения с учетом исторических условий развития и современных потребностей личности, общества, государства, а также создает возможность для формирования системы профессиональной пригодности полицейского XXI века.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности. Проблема способностей / под ред. В.Н. Мясишева. – М.: АПН РСФСР, 1962.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с. – (Современное образование).
3. Двенадцать стульев: роман / И. Ильф, Е. Петров; худож. Ф. Барбышев. – М.: Локид, 1998. – 379 с.: ил. – (Палитра).
4. Жилина А.И. Теория и практика управления профессиональной подготовкой и карьерой руководителей системы образования. Кн. 2: моногр. – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – 360 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2013. – 416 с. – (Сер. бакалавриат).
6. Концепция кадровой политики Министерства внутренних дел Российской Федерации в органах внутренних дел (на период до 2020 года) / проект. – М., 2012.
7. Новиков А.М. Методология образования. 2-е изд. – М.: Эгвес, 2006. – 488 с.
8. Новиков А.М. Развитие отечественного образования / Полемические размышления. – М.: Эгвес, 2005. – 176 с.
9. Приказ МВД России от 31.03.2015 № 385 «Об утверждении порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» (зарегистрировано в Минюсте России 12.05.2015 № 37228). – URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 14.05.2015).
10. Примерная программа профессионального обучения (профессиональной подготовки) лиц рядового и младшего начальствующего состава, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел (на базе общего среднего и (или) среднего профессионального (неюридического) образования) по профессии Полицейский / под общ. ред. С.С. Жевлаковича. – М., 2013. – 142 с.
11. Профессиональная педагогика: учеб. / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. 3-е изд., перераб. – М.: Эгвес, 2009.
12. Труды ВИПК МВД России. Вып. 44: Актуальные проблемы профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел: материалы межвуз. науч.-практ. конф. / сост. М.А. Акимова, Г.Е. Волгина; отв.ред. Г.Е. Волгина. – Домодедово: ВИПК МВД России, 2014. – 123 с.
13. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) "Об образовании в Российской Федерации". – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 15.05.2015).
14. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

Особенности педагогического взаимодействия в свете аксиологического подхода к образованию

В статье представлены результаты изучения и характеристика педагогического взаимодействия в образовательной действительности с точки зрения аксиологического подхода. На основе анализа стиля общения учителей начальных классов, определения личной направленности педагогов, диагностики типа их личностной центрации, результатов измерения профессиональной направленности личности обучающихся, характеристики их профессионального общения показано, что обучение и воспитание в современной школе по-прежнему осуществляется в рамках нормативного обучения.

The article presents the results of the study and characterization of pedagogical interaction in the educational reality in terms axiological approach. By analyzing communication style of primary school teachers, the definition of the personal direction of teachers diagnose the type of personal centration, the measurement results of a professional orientation of the person teaching, the characteristics of professional communication shows that training and education in the modern school is still carried out in the framework of normative training .

Ключевые слова: аксиологический подход, система гуманистических ценностей, коммуникативный компонент образовательного процесса, стиль педагогического общения, личностно-ориентированное педагогическое общение, гуманистическая направленность деятельности, диалоговая природа, личностная центрация, ценностно-смысловой аспект профессионально-педагогической деятельности, профессиональное самосознание педагогов.

Key words: axiological approach, the system of humanistic values, communicative component of the educational process, the style of Pedagogical-ray communication, student-centered pedagogical communication, humanistic orientation activities, interactive nature, personal centration, value-semantic aspects of professional and educational activities, professional identity of teachers.

В условиях аксиологического нигилизма современности развитие ценностного сознания, когда резко возрастает роль личности, самостоятельности человека, его субъектных качеств и творческого потенциала,

гуманистическая ориентация на формирование автономной и суверенной личности должна быть стержнем образовательного процесса.

В педагогических исследованиях последних лет можно обнаружить три типа отношений к значимым моментам профессиональной деятельности: к педагогическому труду (определение цели и личностного смысла данной деятельности); к личности ученика (ее безусловное принятие и проектирование развития); к личности учителя и к самому себе как педагогу (профессиональный идеал и Я-концепция учителя).

Важно подчеркнуть, что учителя с субъектно-субъектной установкой искренни в проявлении своих чувств, открыты в общении. Такой учитель, по выражению В.М. Погребенского, «человек по профессии Человек», то есть стремящийся понять свои человеческие, личностные качества и использовать их как средство своей педагогической работы.

Все три типа отношений к значимым моментам профессиональной деятельности взаимосвязаны, но, как было нами показано ранее, смыслообразующим является отношение к личности ученика [2].

В связи с этим возникает важная для педагогики проблема – понимания учителем необходимости подхода к образованию как к гуманной деятельности, изменяющей отношение учителя к сознанию как носителю гуманистических ценностей, служащих источником и механизмом саморазвития.

Активное одностороннее воздействие, принятое в авторитарной педагогике, замещается взаимодействием, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и учащихся. Его основными параметрами являются взаимоотношение, взаимоприятие, поддержка, доверие, синтонность и др.

Ясно, что изменения в построении педагогической деятельности влияют на профессионализм общения учителя, так появляются не только новые характерные черты взаимодействия, но возможность преодоления коммуникативных ошибок. Новые роли учителя способствуют развитию у учащихся гуманистических ориентаций во взаимоотношениях с людьми.

В рамках личностно-ориентированного общения особенности взаимоотношений обучающего и обучаемого описывается следующим образом:

Традиционное педагогическое общение:

1. Субъект-объектные отношения.
2. Воздействие.
3. Позиция учителя – контролер, оценщик, дистрибьютор знаний.
4. Преобладает монологизация общения

Личностно ориентированное педагогическое общение:

1. Субъект-субъектные отношения.
2. Взаимодействие.
3. Позиция учителя – старший товарищ, друг, сотрудник, коллега, помощник, фасилитатор.
4. Преобладает диалогизация общения.

- | | |
|---|---|
| <p>5. Ролевое общение, ориентация на среднего ученика.</p> <p>6. Фронтальное взаимодействие, спонтанное распределение внимания.</p> <p>7. Демонстрация недоверия, готовность «поймать» неподготовившегося к уроку.</p> <p>8. Стандартизация обучения.</p> <p>9. Недопустимость ошибок.</p> <p>10. Отсутствие установки на успех.</p> <p>11. Закрытость.</p> <p>12. Неспособность к эмпатии.</p> <p>13. Максимализм, требовательность, жесткость.</p> <p>14. Бесстрастность, демонстрация необходимости знать предмет без определенных причин.</p> | <p>5. Персонализация общения.</p> <p>6. Индивидуализация общения, приоритет парного или группового общения. Внимание каждому.</p> <p>7. Демонстрация доверия к учащимся.</p> <p>8. Учет состояния учащихся.</p> <p>9. Право на ошибку.</p> <p>10. Вера в успех ученика. Обучение и воспитание с установкой на успех в деятельности. Педагогическая поддержка. Умелое поощрение.</p> <p>11. Открытое выражение чувств, восприимчивость к идеям, чувствам и поступкам учащихся.</p> <p>12. Способность к эмпатии, сопереживанию, сочувствию, содействию.</p> <p>13. Уверенность в себе, жизнерадостность, юмор</p> <p>14. Умение придать личностную окраску преподаванию.</p> |
|---|---|

Коммуникативный компонент образовательного процесса как системы характеризуется прежде всего стилем взаимодействия преподавателей и учащихся. Эффективность образовательного процесса и стиль педагогического взаимодействия находятся в диалектическом единстве, причем, наиболее подвижной стороной этого единства является стиль, ибо – он личное дело субъекта деятельности. Специальные исследования показывают, что авторитарный, либеральный и демократический стили педагогического взаимодействия можно охарактеризовать целым рядом определенных качеств (признаков), которые группируются и рассматриваются по их формальной и содержательной стороне. Формальная сторона стиля взаимодействия характеризует форму обращения, форму отношения преподавателя к обучаемым, а содержательная – суть, основу содержания его отдельных действий и поступков.

На практике часто встречается, что педагог проявляет так называемый «смешанный стиль» взаимодействия, который характеризуется преобладанием двух каких-либо стилей: черты автократизма-демократизма (в начале стоит форма общения, а затем – содержание деятельности) или черты демократизма-автократизма т.п. Однако стиль

взаимодействия педагога с учащимися как одна из характеристик человека не является врожденным (предопределенным биологически) качеством, а формируется и воспитывается в процессе практики на основе глубокого осознания индивидуумом основных законов развития и формирования системы человеческих отношений.

Результаты изучения стиля педагогического взаимодействия в нашем исследовании с использованием методики В.П.Симонова (обследовались 2 группы учителей начальных классов: со стажем работы, $n = 60$ и начинающие учителя, $n = 60$) показали, что в группе 1 результирующая величина находится в зоне авторитарного стиля взаимодействия, это значит, что учителя начальных классов со стажем работы в основном воспринимаются в большей степени как автократы, т.е., если характеризовать формальную сторону данного стиля, то обращаются к ученикам в основном в форме жесткого приказа, распоряжения, указания; имеют командный тон речи и неприветливый ее характер, в общении с детьми предельно лаконичны; предъявляют к детям в основном завышенные требования без учета реальных возможностей и условий; не учитывают психологические особенности детей; им часто дают различные прозвища, характеризующие их отрицательные черты; мало хвалят своих учеников, в основном их ругают – предпочтение отдается формальной стороне деятельности. Содержательная сторона превалирующего в выборке стиля руководства заключается в отношении к учащимся как бесправным объектам деятельности; любви к действиям по плану; пресечении инициативы учащихся. Такие учителя считают свое мнение единственно правильным, а себя вне критики; эффективную деятельность учащихся обеспечивают в основном за счет «волевого нажима» на них; склонны иметь трудности в общении с учащимися, родителями, очень часто бывают инициаторами конфликтных ситуаций; обладают формальным авторитетом, обусловленным, в основном, его положением и временем пребывания в данной должности.

Для группы 2 превалирующим является либеральный (непоследовательный) стиль взаимодействия с учениками – антипод авторитарного: форма их обращения к ученикам очень непоследовательна – то просьба, то заискивание, или попытка приказа, иногда угрозы; тон их речи заискивающий или нерешительный; характер речи торопливый. У таких педагогов учащиеся часто развивают собственную инициативу, и в группе руководит неформальный лидер-ученик (ученики); дети часто смеются над ними и дают прозвища, характеризующие их непоследовательность и т.д. В конфликтных ситуациях, затрагивающих их личность, проявляют либо плаксивость и попытку вызвать сострадание, либо неприкрытую агрессивность; не могут оказывать сколько-нибудь заметное влияние на деятельность учащихся.

Разделяя убеждение Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской о центральном, системообразующем отношении, лежащем в основе общего строе-

ния психологического содержания деятельности учителя, как отношении «учитель – учащиеся», считая это отношение ведущим в практической деятельности учителя, цементирующим и объединяющим все другие типы отношений, в которые вступает учитель («учитель – коллеги», «учитель родители», «учитель- администрация» и т.д.), автор данного исследования поставил задачу определения характера такого взаимодействия в современной педагогической реальности (ориентационная анкета Б. Басса) [3].

Анализ полученных данных позволил констатировать превалирование деловой направленности как доминирующего стремления учителей, вызываемого интересом к познанию, деятельности, предмету. Такая направленность характерна в целом для 50% учителей. Доминирование личной направленности характерно для 38% учителей со стажем. И только 21 % опытных учителей ориентирован на стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, на совместную деятельность. Этот факт нам представляется важным, ибо по словам Б.Г. Ананьева, «в опыте общения человека вырабатывается общительность», которая «заключается не столько в объеме общения, сколько в способе и направленности общения» [1, с.72].

Исследователи современной педагогической действительности называют такое положение дел одним из основных противоречий современной школы: провозглашение идей гуманизации как основных ценностей образования на практике остается пока еще мало достижимым. В школьной практике все еще превалирует технократическая парадигма, преобладают стереотипы, репродуктивные характеристики деятельности и функционально-ролевое общение [4].

Реальность учительской жизни такова, что 69%-78% учителей отмечают, что в сфере экономики, культуры и в осуществлении принципа социальной справедливости произошло «ухудшение», 46% преподавателей «раздражают происходящие перемены в образовании», им «надоело и не в чем изменяться», их угнетает необходимость «быть зависимыми от бесконечно меняющихся программ преподавания, образовательных стандартов». 65% учителей оценивают происходящие перемены в образовании как «не очень нужные и понятные», «ухудшенные» (впрочем, есть и другое мнение: 32 % опрошенных считают их «очень медленными»). Все это, несомненно, сказывается на общем мироощущении учительства, заставляет работать в состоянии подавленности, недовольства.

Итак, видно, что личностное проявляется в профессиональном через ценности, ценностные ориентации и установки личности. Позиция учителя на основе таких ориентиров соотносится с позицией ученика, с миром ребенка.

В рамках данной работы нами было проведено исследование с целью определения типа личностной центрации учителя, отражающего

направленность его педагогической деятельности, преобладающие ценностные ориентации. Названное исследование было проведено на основе ориентационной анкеты, адаптированной автором. Анализ полученных данных показал некоторые различия в структуре личностных центраций учителей разных специальностей. Так, среди учителей начальных классов 54,5% имеют значимые и доминирующие центрации, у 45,5 % - распределены равномерно по всем типам. Среди преподавателей иностранного языка 56,3% имеют значимые и доминирующие центрации, у 43,7 % наблюдается равномерное распределение по всем типам. 67,4 % преподавателей русского языка и литературы имеют значимые и доминирующие центрации, 32,6 % – эпизодические. Такие данные дают основание констатировать слабовыраженную направленность личности педагогов, их мало проявленную индивидуализированность.

Кроме того, для 48 % учителей русского языка и литературы наиболее значимой является профессионально-ценная гуманистическая направленность, в то же время ею обладает лишь каждый пятый учитель иностранного языка, каждый четвертый учитель начальных классов со стажем и каждый третий начинающий учитель начальных классов. Самый низкий показатель центрации на школьнике – у учителей естественно-математического профиля. Полученные данные говорят о том, что специфика преподаваемого предмета, его гуманистическая направленность во многом определяют ценностное сознание, а следовательно, социальные и профессиональные установки педагога. Необходимо отметить, что 38% опрошенных имеют выраженную Я-центрацию (в большей степени среди молодых учителей). Полученный результат представляется достаточно важным, ибо личность педагога определяет качество гуманистической деятельности учителя, которая не должна быть сведена лишь к реализации ценностей «для другого» - ученика, в этом видится залог повышения интереса к творчеству, самореализации в профессиональной деятельности. Настораживает снижение интереса к развитию ученика, к его проблемам, стремлениям, мыслям, переживаниям – центрации на школьнике, гуманистической центрации – у преподавателей со стажем работы 15 лет и более (78% респондентов). Для этой же группы преподавателей характерна малая выраженность центрации на методике работы (18,2 %), что говорит о снижении их интереса и к совершенствованию своего методического мастерства. Кроме того, обращает на себя внимание достаточно сильная ориентация на интересах коллег (конформная центрация) преподавателей со стажем свыше 20 лет (44 %).

Традиционная система обучения ориентирована на определенные результаты деятельности и способы оценивания. Гуманистический подход в обучении предполагает, что каждый ребенок оценивается в соответствии с собственной динамикой продвижения и собственными норма-

тивами. Результаты деятельности как ребенка, так и учителя определяются не столько тем, что ребенок может воспроизвести и сделать по образцу, сколько тем, сформирована ли у него мотивация к учебной деятельности: интересно ли учащемуся на уроке, хочет ли он идти на него, а после урока прочитать что-либо дополнительное по изучаемому материалу; каков опыт творческой деятельности, каков его творческий потенциал. Причем продуктивность деятельности учащегося будет выше, если ребенок чувствует, что именно к нему относятся с симпатией и вниманием независимо от результатов его учебной деятельности. Однако, как видно из результатов нашего исследования, в школьной практике все осталось по-прежнему: критерии оценивания деятельности учащегося и учителя остались те же, то есть в соответствии с заданными нормативами.

Как показывают исследования, большинство молодых учителей (78 % опрошенных) считают важнейшим качеством педагога «любовь к детям», «развитие личности ребенка» не служит у них ведущим мотивом деятельности. Отсюда стремление учителя поставить себя в центр учебно-воспитательного процесса – «эгоцентризм» учителя, а также направленность только на содержание учебного предмета и методику преподавания в ущерб воспитательной деятельности – «предметоцентризм» учителя. У большинства педагогов отсутствует восприятие каждого ребенка как личности, как индивидуальности, нет желания видеть в ее росте и духовном совершенствовании цель и смысл своей деятельности; они в первую очередь используют негативно-сдерживающие методы (наказание, порицание, критика и т.д.) Отношение к ученику в школе остается по преимуществу функциональным, лишенным высокой гуманистической направленности.

Основанием профессионализма педагога является его умение выстроить субъект-субъектные отношения, которые выражаются не только в отношении к учащимся как к субъектам их собственной деятельности, но и в отношении учителя к себе как субъекту собственной деятельности. Современная педагогическая действительность предполагает существование таких учителей, которые обладают высоким субъектным потенциалом и адекватной самооценкой. Однако полученные данные говорят о том, что 66,8 % учителей считают, что ученик является прежде всего предметом педагогического воздействия, материалом для формирования; понимают свое назначение как трансляцию информации, формирование знаний, умений и контроль за их применением; для них более характерно воспитание ученика средствами изучаемого предмета – они склонны десубъективировать своих учеников (термин Е.Н. Волковой). Значит, уровень развития субъектности учителя можно охарактеризовать как низкий.

Обратим внимание и на то, что 15 % респондентов сочетают в себе характеристики «предметника» и «организатора», что определяет еще

более жесткую направленность учащихся на предмет и организацию их деятельности именно внутри предметных знаний. Таким образом, 81,8 % опрошенных учителей склонны десубъективировать своих учеников!

В связи с этим интересно отметить, что, определяя «ретроспективное Я», учителя констатировали, что и в начале своей педагогической деятельности они видели себя в основном «предметниками» (78,5 % респондентов), то есть, были нацелены на реализацию конструктивной, методической, обучающей, ориентировочной функции. 11 % учителей определяли свой типологический комплекс как «предметник-организатор», а значит, еще более жестко были ориентированы в общении с учениками и организации их деятельности только на предмет, внутрипредметные знания. Поэтому достаточно показательным представляется то, что при осознании своего «ретроспективного Я», анализируя и оценивая свою профессиональную деятельность по отношению к начальным этапам работы в школе, учителя (89,5 %!) оказываются еще более рациональными. Об этом же пишет В.Н. Сагатовский, говоря о том, что педагоги-функционеры работают на уровне действий и операций ...а не на уровне деятельности [5]. Данные нашего исследования показывают, что, используя свою личность как инструмент влияния на объект, педагоги прибегали и прибегают к тем приемам (по их мнению, более эффективным), которые в совокупности известны как авторитарный стиль руководства, что актуализирует наличие в профессиональном самосознании педагогов стереотипов как в восприятии ребенка, так и в восприятии себя как профессионала. В результате в личности учителя появляются такие черты, как назидательность, излишняя самоуверенность, догматичность взглядов, отсутствие гибкости. Взгляд на воспитанника с высоты педагогического опыта приводит к тому, что учитель в сложных ситуациях не выходит за рамки привычной роли и не может оценить себя со стороны. Поэтому 60-70% опрошенных учителей (в зависимости от стажа) объясняют возникновение конфликтов поведением учащихся, влиянием семьи, либо непредвиденными обстоятельствами (около 30 %).

Вопрос о том, каким образом цели и идеалы гуманистической педагогики могут быть реализованы в конкретной практике воспитания и обучения, является наиболее острым. По данным опросов и многолетних наблюдений за деятельностью учителей начальных классов лишь 10–12 % учителей способны критически отнестись к собственному опыту. Для большинства он едва ли не единственный ориентир в определении целей и задач работы с учащимися, главный источник представления о них, ведущий критерий в оценке эффективности рекомендуемых методов работы. Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что авторитарный стиль отношений, стереотипное мышление, не вполне адекватная психолого-педагогическая подготовка учителей становятся реальным препятствием для качественного изменения характера педа-

гогической деятельности. Таким образом, можно с уверенностью сказать о том, что гуманизация педагогического сознания связана прежде всего с необходимостью отказаться от жестких функционально-ролевых стереотипов как в восприятии ребенка, так и в восприятии себя как профессионала.

Профессия связана с характеристикой личности человека, указывает на возможность заниматься определенным делом, обозначает его профессиональное образование, выражая его отношение к конечному результату. Профессиональная деятельность, кроме того, раскрывает сложный мир отношений профессионала к предмету и продукту его труда, кодируя особенности специализированного труда, которым специалист уже занимается. Причем в педагогической деятельности каждый тип педагога характеризуется особым к ней типом отношения. С данным положением тесно связано понятие «идентификация личности с профессией», где под идентификацией понимается такое слияние жизни профессионала (на определенном этапе овладения профессией) с его деятельностью, при котором приобретенные им типичные черты начинают проявляться во всех других сферах его жизнедеятельности и определяют его отношение к действительности. Вся жизнь начинает подчиняться интересам профессии, они выходят на первый план. Итогом идентификации личности становится формирование профессионального типа личности. Однако, как показывают психологические исследования, профессия может изменить характер. Так, неблагоприятные факторы профессиональной деятельности не только приводят к ухудшению психофизического и психического состояния профессионала, но и могут вызывать и стойкие негативные изменения его личностных качеств, искажающие его личностное развитие и нередко приводящее к появлению устойчивых личностных стереотипов [4].

Полученные результаты сделали возможным обобщение результатов изучения и характеристики взаимодействия в системе «учитель-ученик» в современном педагогическом пространстве. Показано, что практика взаимоотношений учителей начальных классов с учениками до сих пор остается функционально-ролевой, направленной главным образом на преобразование когнитивной сферы учащихся, критерием такой деятельности служит соответствие достижений учащихся заданным эталонам; учителя соотносят поведение с определенными стандартами. При таком типе взаимодействия не реализуется потребность и способность быть личностью, а значит, не развивается соответствующая потребность и способность и у учащихся.

Такой учитель более авторитарен, чем требует гуманистическая образовательная парадигма, несколько хуже, чем необходимо, умеет владеть своими эмоциями; одна из основных идей педагогики последних лет – идея сотрудничества, диалога, партнерства во взаимоотношениях обучаемого и обучающегося в его практической деятельности реа-

лизуется с трудом. Это связано с тем, что учитель плохо знает механизмы субъект-субъектного взаимодействия с учениками на основе диалога, не всегда понимает, что углубление содержания совместной деятельности, качество и эффективность образования достигаются не интенсификацией проводимых мероприятий, а прежде всего развитием творческого характера общения, повышением его культуры. Однако следует заметить, что схематичный портрет, представленный нами, носит условный характер и не претендует на законченное исследование. Кроме того, полученные данные помогли обозначить противоречие, сложившееся в педагогической действительности, между высокими требованиями к педагогу, предъявляемыми современной гуманистической парадигмой в образовании, и недостаточно развитым аксиологическим потенциалом его личности.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Воспитание характера школьника. – Л., 1972.
2. Григорьева-Голубева В.А. Гуманистические ценности в образовании и развитие языковой личности педагога. СПб, 2011.
3. Дмитриева Н.В., Филь Т.А. Структура готовности к фасилитации педагога начальных классов. – Мир науки, культуры, образования № 5 (42), Новосибирск, 2013.
4. Личность: внутренний мир и самореализация / сост. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб., 1998.
5. Михалевская Г.И. Основы профессиональной педагогической грамотности. – СПб, 2001.
6. Сагатовский В.Н. Философские основания педагогической деятельности // Вестник высшей школы, 1987.

Методологические основы взаимодействия дидактических программ в процессе подготовки бакалавра образования

В статье охарактеризованы методологические аспекты подготовки бакалавра образования, рассматриваемые с позиции организации профессиональной подготовки в образовательной организации высшего образования. Обосновано, что взаимодействие дидактических программ находит отражение в процессах обучения, воспитания, развития, т. е. является сущностной характеристикой образования.

The article describes the methodological aspects of the Bachelor of Education, viewed from the perspective of training in the educational institution of higher education. It is proved that the interaction of teaching programs is reflected in the process of training, development, t. e. Is an essential characteristic of education.

Ключевые слова: взаимодействие, образование, методология, бакалавр, дидактическая программа, компетентность.

Key words: cooperation, education, methodology, Bachelor, teaching program, competence.

В период обучения в университете студент осваивает программу, которую потом, в практической деятельности, реализует в образовательной организации. Условно первую мы назовем обучающей, вторую – обучаемой. Обе программы тесно взаимодействуют по разным параметрам: целям, задачам, содержанию, технологии, результатам. Нас интересует методологические основы взаимодействия программ.

Проблема взаимодействия рассматривается учеными в различных аспектах:

- взаимодействие в социальной сфере;
- взаимодействие в бизнесе;
- взаимодействия религиозного и светского образования;
- взаимодействие культуры и образования;
- взаимодействие высшего образования с внешней средой;
- Взаимодействие общего и специального образования;
- взаимодействие психологов и педагогов в образовании;
- субъект - субъектное взаимодействие в образовании и др.

Таким образом, проблема взаимодействия имеет отношение ко многим областям жизнедеятельности человека.

Нас интересует взаимодействие программ обучения и их реализация в практической деятельности учителя, что ещё не нашло достаточного отражения в литературе.

Для педагогики она имеет важное значение, так как связана с системой образования и социальным прогрессом в целом. Вопросы взаимодействия субъектов педагогического процесса нашли отражение в работах В.Я. Ляудис, Л.В. Нечаевой, В.П. Панюшкина, Н.Ф. Радионовой, Н.И. Филиппенко и др.

Основной целью современного образования в ВУЗе является подготовка профессионально компетентного учителя, способного решать задачи обучения и воспитания в обществе. Реализация названной цели зависит от решения следующих задач.

Первая – формирование академической компетентности. Решение этой задачи связано со стандартом образования ГОС 3 плюс таких как Б-1- общих гуманитарных, социально-экономических, Б-2 – математических, естественных, общепрофессиональных. Для формирования академической компетентности особую значимость приобретает усвоение таких дисциплин как философия, психология, педагогика, т.е. гуманитарных знаний. Именно эти дисциплины формируют педагогическое мировоззрение, понимания роли образования в современном мире. Математические и естественнонаучные знания свидетельствуют о том, что педагогический процесс подчиняется объективным закономерностям и представляет целостную педагогическую систему, элементы которой взаимосвязаны. Названные дисциплины способствуют углублению фундаментализации знаний как основы формирования целостного научного мировоззрения, укреплению связи этих дисциплин с гуманитарными.

Вторая – формирование профессиональной компетентности. На решение этой задачи направлены дисциплины предметной подготовки, представленные в ГОС 3 плюс блоком Б-3 и Б-4. Реализация данной задачи обусловлена овладением содержания и технологией учебной дисциплины, умением моделировать, проектировать и конструировать учебный процесс, решать профессионально-личностные задачи, работать над собой, углубляя знания, совершенствуя умения, формулировать суждения и отстаивать собственную позицию и точку зрения.

Третья задача – формирование исследовательской компетентности, которая включает в себя творческое применение знаний и умений. Под исследовательской компетентностью понимается развитие логического мышления, умение критически оценивать ситуации, принимать самостоятельные решения, продуцировать творческое воображение и др. Решение этой задачи обеспечивается результативностью всех блоков подготовки бакалавра, т. е. результативность достигается интегрированным характером обучения.

Четвертая задача – формирование проектировочной компетентности. Под педагогическим проектированием понимаются способы перевода теоретических знаний в практические умения, как считает В.С. Безрукова. В педагогике проектирование выполняет функцию управления педагогической системой, образовательным процессом, коллективом учащихся, учителей. Педагогическое проектирование позволяет донести до учащихся знания, формировать умения, т.е. реализовать разработки (проекты) тем уроков, занятий, воспитательных дел, мероприятий до учащихся в учебной и внеучебной деятельности. Проектирование тесно связано с конструированием содержания обучения, воспитания.

Название цели и задачи представляют основу взаимодействия дидактических программ.

Взаимодействия дидактических программ основывается на следующих методологических положениях подготовки бакалавра.

Научно-теоретический отбор содержания образования в ВУЗе и в школе. Это положение связано с профессиональной подготовкой будущего учителя, овладением им современными научными знаниями, связи знаний и умений, применения средств и методов обработки информации, овладения законами и закономерностями, теориями и концепциями развития мышления и коммуникативной речевой деятельностью, сформированностью общенаучных знаний. Эти стороны подготовки тесно связаны с трансляцией знаний, с переносом их в условия работы со школьниками, с умением конструировать знания и доводить их до сознания учащихся.

Важным методологическим положением является «понимание педагогической технологии как педагогической системы» обучения в ВУЗе и школе, как считает Е.И. Трофимова. Исходя из описанных автором значений, можно определить критерии педагогической технологии как системы, которые выражаются в значимости информатизации и информации, связи их с процессом подготовки учителя, возможностью доступа к последним достижениям науки, и формированием современных фундаментальных научных воззрений.

В условиях современного информационного общества роль технологий усиливается и усложняется в образовании. Отсюда, будущий учитель ещё в ВУЗе должен овладеть информационными, инновационными и традиционными моделями технологий и уметь их трансформировать в процессе обучения школьников.

Одним из методологических положений взаимодействия дидактических программ мы считаем нацеленность содержания и педагогической технологии на саморазвитие и самореализацию. Это обуславливает формирование умения у бакалавра и школьника осуществлять самостоятельный поиск информации, давать критическую оценку собственной деятельности и деятельности окружающих людей, уметь ставить реальные цели и достигать их решения, владеть умениями моделирова-

ния, проектирования и конструирования собственной деятельности и деятельности школьников. Так формируется необходимость участия в системе непрерывного образования, что является одним из путей саморазвития.

Эффективность взаимодействия обучающей и обучаемой программ зависит от такого методологического положения как интеграция знаний и умений, учебных дисциплин, обучения и воспитания, организации межпредметных связей и других сторон образования. Необходимость интеграции многих областей в образовании диктуется развитием науки, социального прогресса, материального производства и других сторон общества.

Подготовка современного учителя связана с принципами взаимодействия дидактических программ, которые положены в основу формирования системы обучения. Рассмотрим ряд принципов.

Самым существенным и системообразующим принципом является фундаментализация отбора содержания образования. Под этим понимаются знания основ наук и смежных дисциплин, раскрывающих картину мира как основу формирования эрудиции учителей, усвоения базовых законов, закономерностей, теорий, концепций, формирующих компетентность посредством усвоения информации, выработанной человечеством на протяжении многовекового развития.

Принципом взаимодействия дидактических систем является сохранение культурно-исторических традиций в системе образования. В этом случае профессиональная подготовка должна быть направлена на развитие профессиональной культуры, осмысление педагогического опыта страны, анализ функционирования современной программы образования, концептуальных связей и описания моделей педагогического процесса в её историческом контексте, места традиций в современном общественном пространстве.

Аксиологический принцип как ценность образования, отвечающая интересам личности, общества. Этот принцип позволяет осознать значимость личностной ценности, стремление не только присваивать образовательные ценности, но и реализовывать их в работе с обучающимися, преобразовывать и создавать ценностные аспекты образования, осознания собственной значимости для окружающих и современной социальной действительности, формирование ответственности за собственную деятельность и деятельность других людей как ценности социально-педагогического пространства.

Организационно-методическая система взаимодействия дидактических программ основывается на таком принципе как ориентация на инновационность и развитие творческого начала личности. Это означает реализацию комплекса знаний, умений, навыков, основанных на инновационной деятельности, включения в деятельность новых целей, задач, технологий, форм организации деятельности. Инновационная дея-

тельность порождает творческое мышление, изменение отношения к своей деятельности, мотивации, созданию собственного видения результатов деятельности и формирования новых способов сочетания теории и практики.

Считаем, что это только часть принципов, которые носят основополагающий характер.

Взаимодейтельность дидактических программ будет эффективной, если будет соблюдено ряд условий.

Одним из условий является организация образовательного процесса. Не будет организован процесс обучения, не будет необходимости во взаимодействии образовательных программ. Современная система образования в ВУЗе готова к решению задач обучения. Эффективность подготовки бакалавра к работе в образовательной организации зависит от содержания образования, от того, насколько образовательный процесс соответствует вызовам времени. В частности, решению проблем гуманизации, глобализации и др. сторон образования.

Важным условием взаимодействия дидактических программ является сочетание стандартов образования, т.е. стандарта подготовки будущего учителя и стандарта обучения детей по данной дисциплине (география, математика и др.). Теоретическая и практическая подготовка будущего учителя должна быть ориентирована на определенную учебную дисциплину. Результативность такой подготовки отразится на процессе обучения подрастающего поколения.

Ещё одним условием представляется поэтапность подготовки будущего учителя, которая выражается в следующих этапах:

I этап – теоретическая подготовка;

II этап – практическая подготовка через систему педагогических практик (учебная, производственная);

III этап – самообразование в системе непрерывного образования.

К третьему этапу будущего учителя необходимо готовить в процессе обучения в ВУЗе.

Теоретико-методический аспект обучения в системе профессиональной подготовки выражается в его результативности: приобретение социально-культурной компетентности, личностной и профессиональной компетентности.

Нами перечислены не все условия взаимодействия дидактических программ, выделены только ведущие. Но и названные условия свидетельствуют о необходимости учета их в процессе обучения.

Таким образом, методологические аспекты подготовки бакалавра образования рассматривают процесс профессиональной подготовки к деятельности в образовательной организации.

Нами охарактеризованы только ведущие методологические положения так, как их понимаем и видим.

Таким образом, взаимодействие дидактических программ находит отражение в процессах обучения, воспитания, развития, т.е. является сущностной характеристикой образования.

Список литературы

1. Безрукова В.С. Педагогика: учеб. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007.
2. Медведев В.С. Дидактические основы межпредметных связей в профессиональной подготовке учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000.
3. Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: учеб. пособие по спецкурсу. – Л.: ЛГПИ им. А.Н. Герцена, 1989.
4. Трофимова Е.И. Проектирование и применение информационных образовательных технологий профессиональной подготовки учителя физики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005.
5. Филиппенко Н.И. Дидактическое взаимодействие учителя и учащихся как объект профессиональной подготовки учителя: автореф. дис. д-ра пед. наук., 2002.

Сведения об авторах

Бородаенко Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой специальных и правовых дисциплин, Тульский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), (Россия, Тула), e-mail: borodaenko61@mail.ru,

Григорьева-Голубева Виктория Аркадьевна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: grig_golubev@mail.ru

Данилкина Марита Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: mara1984@list.ru

Жилина Алла Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дополнительного профессионального образования, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: ivan-1912@mail.ru

Ивашедкина Ольга Анатольевна, аспирант кафедры естественнонаучного образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного образования, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail:

Кобринa Лариса Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: kobrina@mail.ru

Ковалева Наталья Сергеевна, аспирант, Московский государственный институт культуры (Россия, Московская обл., г. Химки), e-mail: natali.s.kxx@gmail.com.

Коваленко Виктория Викторовна, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: kovalenko-vikt@yandex.ru

Назарова Людмила Петровна, кандидат педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: pedagogika-lgu@yandex.ru

Овчинникова Мария Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской и русской филологии, Государственный гуманитарно-технологический университет, (Россия, Московская область, г. Ликино-Дулево), e-mail: mvovchinnikova@yandex.ru

Олейник Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: marina180565@mail.ru

Селезнев Владимир Игоревич, старший преподаватель кафедры организации работы полиции Санкт-Петербургского университета МВД России, аспирант кафедры дополнительного профессионального образования Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: seleznevvl@mail.ru

Сербина Любовь Федоровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и дефектологии, Сочинский государственный университет, (Россия, Сочи), e-mail: serbinalf@mail.ru

Спиридонова Ольга Серафимовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: Olga3061s@mail.ru

Туревский Илья Маркович, доктор педагогических наук, профессор кафедры специальных и правовых дисциплин, Тульский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), (Россия, Тула), e-mail: turima@gmail.com,

Филатова Лидия Борисовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования, Заполярный филиал Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина (Россия, г. Норильск); e-mail: FilatovaLB@bk.ru

Чепуренко Галина Павловна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: chepuren_lgu@yandex.ru

Шац Игорь Константинович, доктор медицинских наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: shatzik@pochta.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: vestnikpedagogika@gmail.com

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.

Научный журнал

Вестник

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

№ 3

Том 3. Педагогика

Редакторы: *О.В. Мамуркина, Т.Г. Захарова*
Технический редактор *А.А. Беляева*
Оригинал-макет *А.А. Беляевой*

Подписано в печать 30.09.2015. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 7,5. Тираж 500 экз. Заказ № 1229

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