

Монография

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И  
ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ НА  
СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

ИЗДАТЕЛЬСТВО  
**ОФОРТ**  
Самара  
2016

**УДК 37.013**

**ББК 74; 88**

**П24**

**Авторы:** Байбародских И.Н., Беляк Е.Л., Давыдова Н.Н., Дашкевич И.С., Елисеева Е.В., Киселева Н.И., Кондратьева Г.А., Курина В.А., Лазарева Н.С., Лескова И.А., Лосева Н.И., Михалёва Г.В., Наумкин Н.И., Ньюшенкова М.Л., Овчинников Ю.Д., Петухова Л.П., Подкопаев О.А., Прищепова И.В., Пяткин Н.П., Рогалева Г.И., Ромашова Т.В., Садыкова А.Р., Серегина Н.В., Серёжникова Р.К., Фоменко С.Л., Чиркина Н.Е.

**Рецензенты:**

Коржув Андрей Вячеславович – доктор педагогических наук, профессор, профессор ГБОУ ВПО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова (г. Москва)

Шульгатый Леонид Петрович – доктор педагогических наук, профессор, ректор ЧОУ ВО «Южный институт менеджмента» (г. Краснодар)

**П24 Педагогика и психология: актуальные проблемы и перспективы исследований на современном этапе / [И.Н. Байбародских, Е.Л. Беляк, Н.Н. Давыдова и др.]; Под ред. Ю.Д. Овчинникова, Р.К. Серёжниковой – Самара: ООО «Офорт», 2016. – 196 с.**

В монографии представлены результаты работ по изучению актуальных проблем и перспектив научных исследований в сфере педагогики и психологии на современном этапе развития общества. В данной работе предпринята попытка проведения междисциплинарного исследования с целью конвергенции знаний в изучаемой области. В коллективной монографии рассматриваются педагогические технологии воспитания и обучения детей; образовательный процесс в высшей школе: подходы, факторы и педагогические технологии; компетентностный подход в высшей школе; вопросы образования и педагогики: теоретические основы, логические категории, исторические аспекты, современные технологии. Рассматриваемые основные положения психологии и педагогики дают новое представление об этих дисциплинах, без которых невозможно воспитание и образование человека. Коллективная монография обращена к магистрантам, аспирантам, исследователям и практикам, преподавателям школ и других учебных заведений для расширения знаний по психологии и педагогике, а также широким слоям читательской аудитории, интересующимся актуальными проблемами и перспективами исследований в сфере педагогики и психологии.

**ISBN 978-5-473-01058-9**

© ООО Поволжская научная  
корпорация, 2016

© Оформление ООО «Офорт», 2016

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b>	<b>5</b>
<b>1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ</b>	<b>7</b>
1.1. Нравственно-ценностное поведение детей	7
1.2. Формы воспитания детей, оставшихся без попечения родителей	15
1.3. Работа с креативными детьми: проблемы диагностики и пути решения	39
1.4. К вопросу непрерывного языкового образования учащихся младших и средних классов общеобразовательной школы	48
1.5. Лингвистические основы системно-деятельностного подхода в изучении орфографии младшими школьниками с общим недоразвитием речи	59
<b>2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПОДХОДЫ, ФАКТОРЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ</b>	<b>70</b>
2.1. Характеристика основных подходов обучения в системе современного высшего образования	70
2.2. Педагогические технологии в высшей школе. Технологический подход в проведении семинарских занятий со студентами университета	79
2.3. Сложноорганизованное знание как фактор становления субъектности в процессе обучения в ВУЗе	89
2.4. Применение современных информационных технологий в дистанционном обучении	102
<b>3. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ</b>	<b>106</b>
3.1. Проектирование педагогической модели формирования у студентов компетентности в инновационной деятельности на основе включения в дисциплины гибкого учебного модуля инновационной подготовки	106
3.2. Формирование профессиональных компетенций студентов технических вузов через реализацию компетентностно-ориентированного подхода	117
3.3. Креативность студента – менеджера социально-культурной деятельности как условие генезиса его компетенций	127
3.4. Гендерные детерминанты саморазвития личности студента ВУЗа	132

<b>4. ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ, ЛОГИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ, ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ, СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ</b>	<b>143</b>
4.1. Основы становления коммерческого образования в России конца XIX-XX века	143
4.2. Логические категории, закономерности и операции в педагогическом исследовании	152
4.3. Современные технологии в спортивном образовании: педагогическая биомеханика	163
4.4. Теоретические основы обеспечения эффективного управления корпоративно-кластерными интегрированными системами в сфере образования	174
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b>	<b>192</b>
<b>КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b>	<b>194</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Данная коллективная монография носит поисковый характер, поскольку не только размышляет вообще о педагогике и психологии на современном этапе развития общества, но и пытается решить крупную и необычайную для науки проблему, ранее не ставившуюся – проведение системного анализа актуальных проблем и перспектив научных исследований в сфере педагогики и психологии на основе междисциплинарного подхода с целью конвергенции знаний в данной научной области.

Педагогика – одна из общественных наук, которая исследует процесс воспитания человека, то есть её предметом является воспитание: как из ребёнка в ходе его общения и взаимодействия с общественными коллективами (семья, учебные, воспитательные, производственные, уличные сообщества и т.д.) складывается (воспитывается) личность – существо социальное, сознательно и ответственно относящееся к окружающему миру, преобразующее этот мир (начиная прежде всего с себя и своим примером). Этот процесс протекает по свойственным ему законам, то есть в нём проявляются устойчивые, неизбежные связи между отдельными частями, определённые изменения влекут за собой соответствующие результаты. Эти закономерности выявляет и изучает педагогика. Одно из практических направлений педагогики – неформальное образование.

Предмет педагогики – целостный педагогический процесс направленного развития и формирования личности в условиях её воспитания, обучения и образования. Объект педагогики – воспитание как сознательно и целенаправленно осуществляемый процесс. Объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Методология педагогики – система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества исследовательской работы.

Психология и педагогика как науки переплетаются между собой. Психология тесно связана с обучением и воспитанием ребенка. Система педагогических взглядов основана на данных наук о человеке, включая психологию. Психологические знания педагога повышают эффективность обучения и воспитания ребенка. Чтобы всесторонне воспитать человека, его надо всесторонне изучить. В том случае, если педагогика не опирается на знания о природе психологических явлений она превращается в простой набор психологических советов и рецептов и перестаёт быть подлинной наукой, способной помочь учителю.

В развитии всех областей педагогики возникают проблемы, требующие психологического исследования. Знание закономерностей протекания психических процессов, динамики, формирования знаний, умений, навыков, природы способностей и мотивов, психического развития ребенка в целом имеют существенное значение для решения фундаментальных педагогических

проблем, таких, как определение содержания образования на разных ступенях обучения, разработка наиболее эффективных методов обучения и воспитания. Как известно, целью воспитания является формирование личности, соответствующей требованиям развивающегося общества. А достижение этой цели предполагает изучение закономерностей формирования личности: её направленности, способностей, потребностей, мотивов и т.д.

Педагогика органично связана с психологией. Существует несколько наиболее важных узлов связи между ними. Главный из них – предмет исследования этих наук. Психология изучает законы развития психики человека, педагогика разрабатывает законы управления развитием личности. Воспитание, образование, обучение человека есть не что иное, как целенаправленное развитие психики, мышления, деятельности. Следующий важный момент – общность методов исследований педагогики и психологии. Многие научные инструменты психологического поиска с успехом служат решению собственно педагогических проблем (психометрия, парное сравнение, психологические тесты, анкеты). О наличии взаимосвязи педагогики и психологии свидетельствуют и базовые понятия психологии, которые, будучи использованными в педагогической лексике, способствуют более точному определению явлений, фактов воспитания, образования, обучения, помогают выяснить и определить суть в исследуемых проблемах. Как научная дисциплина, педагогика пользуется психологическим знанием для выявления, описания, объяснения, педагогических фактов. Так, результаты педагогической деятельности изучаются с помощью психологических диагностик (тестов, анкет). Свообразным мостом между двумя науками выступает педагогическая и возрастная психология, психология профессиональной педагогической деятельности, психология управления педагогическими системами и многих психологических исследований других областей образования.

Педагогика тесно связана с физиологией. Будучи наукой о жизнедеятельности целостного организма и его отдельных частей, функциональных систем, физиология раскрывает картину материально-энергетического развития ребенка. Особенно важными для понимания механизмов управления физическим и психическим развитием школьника являются закономерности функционирования высшей нервной деятельности.

Знание педагогом психолого-педагогических процессов развития дошкольника, младшего школьника и подростка, старшеклассника и самого себя ведет к глубокому проникновению в секреты воспитательного влияния среды и методик, предупреждает от рискованных, ошибочных решений в организации педагогического взаимодействия в пространстве субъектного становления личности.

Организационный комитет коллективной монографии приносит искреннюю признательность всем участникам издания и выражает надежду, что данная книга не станет последней в серии оригинальных монографий.

*Оргкомитет ООО НИЦ «Поволжская научная корпорация»*

# 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ

## 1.1. Нравственно-ценностное поведение детей<sup>1</sup>

В научных исследованиях нравственность представлена совокупностью обычаев, нравов, отношений между людьми, что обосновано экономическим укладом общества. Об этом свидетельствуют работы Т.Н. Дороновой, Л.Н. Галигузовой, А.В. Запорожца, В.Т. Кудрявцева, В.А. Сухомлинского и др. Изучению внутренней позиции дошкольника посвящены труды Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Л.С. Славиной и др.

Нравственное развитие детей на современном этапе должно стать приоритетным направлением дошкольного образования. У них нужно развивать с детства ценностные ориентации и общечеловеческие ценности: истину, добро, красоту, потому что личность постепенно принимает определенную форму, представляющую целостную систему социальных качеств. По мнению А.Д. Кошелевой, от этого зависит развитие любого общества в целом.

Современное позитивное воспитание молодого поколения окажет серьезное влияние на нравственное развитие. Людям не безразлично, в каком обществе мы живем, и что будет с нами дальше. Это интегративная система нравственных отношений, нравственного сознания и нравственной деятельности, осознание и реализация, принятых в обществе моральных законов, нравственных норм и правил поведения, моральных переживаний. Через эти факторы дошкольник учится осуществлять моральный выбор усвоения нравственных эталонов, соподчинения и устойчивости общественных мотивов в своей деятельности. О человеке удельный вес тех или иных факторов в развитии и формировании личности представлен неоднородно. Одни исследователи пытаются уделить больше внимания биологическим условиям, отстаивая генетическую предрасположенность индивида к тем или иным формам поведенческих проявлений (А. Гезелл, Д. Бромлей, А. Айзенк). Они утверждают, что количество вариаций, которые может дать одна и та же биологическая предпосылка, на каждом новом уровне опосредования растет в геометрической прогрессии.

Другие исследователи акцентируют внимание на первостепенном значении социальных факторов (И.М. Сеченов, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.). Одним из первых идею комплексного изучения человека осуществил В.М. Бехтерев. Рассматривая человека в его целостности, как сложное, многогранное и многоуровневое образование, он выступал за использование междисциплинарного взаимодействия, обеспечивающего всестороннее его изучение. Он считал, что психофизиология есть единство психики с ее нейрофизиологическим субстратом – центральной нервной системой, где проявляется соотношение психики и мозга. Проявляя формы социальной активности, человек превращает нервно-психическую энергию в свободную энергию, пополняя мировое энергетическое

---

<sup>1</sup> Автор раздела: Байбародских И.Н.

пространство. В таком энерго-обмене заключается источник существования и развития психики. Закрепившиеся в психической организации личности функциональные способы преобразования нервной деятельности образуют психофизиологические механизмы, в результате которых появляются новые психические образования, повышается или понижается уровень их организованности, меняется режим и способы функционирования.

Так, Л.И. Анцыферова, изучая механизмы, подчеркнула, что они определяют динамику психической жизни личности, которая характеризует способ преобразования, организацию личности и становится основой реальных или мыслительных преобразований, взаимоотношений индивида с миром в целом. Это результат воздействия механизмов – интериоризации-экстериоризации, с помощью которых ребёнок осваивает окружающий мир, проходя первые этапы в становлении нравственности (Л.И. Божович, С.Г. Якобсон, Л.Ф. Обухова). Механизмами формирования социального опыта ребенка становятся три объекта оценивания: личность (как самооценка), другие люди (сравнительная оценка) и собственная деятельность (поступки и последствия личности). Они сопутствуют процессам подражания-имитации и идентификации, стимулируя нравственное поведение и развитие ребенка дошкольника. Характер изменений психической жизни и основа индивидуальности, выступает как фактов – гетерохронность в нарушениях памяти, интеллекта и жизненного опыта, а также индивидуальные качества личности, присущие человеку. Поэтому, развитие личности - сложная организация во времени. Её закономерностью является цикличность, которая способствует формированию собственных механизмов компенсации высшей нервной деятельности и адаптации к возрастным личностным изменениям. Педагогу-психологу важно осознать, что развитие человека – не однолинейно, а «многовекторно». И.В. Шаповаленко отметил, что на каждом новом этапе жизни человека меняется приоритетность тех или иных аспектов бытия, а основные социально-психологические свойства личности, выступающие в виде сторон ее «формы», возникают на разных ступенях индивидуального развития (Я.А. Коменский ).

Исследователи утверждают, что нравственность у детей нужно формировать с раннего дошкольного возраста. Если нравственный образец будет представлен им в форме идеала, то он станет внутренним, а поведение будет постепенно регулироваться самооценкой. С момента его рождения, необходимо совершенствовать развитие позитивной направленности, благодаря которой дети войдут в социум, осознавая этические понятия, позволившие им усвоить моральные нормы и нравственное поведение. Выполнение нравственных норм должно стать потребностью, ребенка нужно убеждать в собственных нравственно-позитивных действиях. Это, по мнению Л.С. Выготского, становится возможным только при действии психологических механизмов.

По мнению Э. Эриксона, каждая психосоциальная стадия, сопровождается кризисом – поворотным моментом в жизни индивидуума, который возникает как следствие достижения определенного уровня психологической зрелости и социальных требований. Кризис содержит позитивный и негативный компоненты, где для каждого жизненного цикла

существует своя задача, выдвигаемая обществом. Решение её зависит от уровня психомоторного развития личности на разных этапах и общей духовной атмосферы общества. Идеи Эриксона важны для социальной геронтологии, но они не могут восприниматься как некая нравственно законченная концептуальная модель (А.А. Козлов).

В западной психологии (К. Гиллиган, Л. Колберг, М. Блэтт, Э. Хиггинс, и др.) значимым в области исследования нравственного развития являются работы, выполненные в рамках когнитивной психологии. Традиционный когнитивный подход акцентирует внимание на когнитивных аспектах морального сознания; моральное мышление и моральные суждения выступают мерилем нравственного развития (О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева).

Отечественные психологи: Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, и др. рассматривают онтогенез психического развития с позиции комплексного подхода к человеку, при котором влияние биологических и социальных факторов не уравнивается и не акцентируется как доминирующие. Закономерность психического развития проявляется в том, что человек не может жить в мире с равной ценностью всех его сторон, ибо тогда невозможен выбор и принятие соответствующего решения. Обществу нужна личность, обладающая позитивными нравственными знаниями и нравственными качествами (Е.В. Субботский). Она рассматривается как формирование социального качества индивида в результате социализации. Специфичным становится моральное развитие – фактор трансформации любых социальных явлений в сознании и поведении. Позднее они приобретают самостоятельность и автономность во внутреннем мире, раскрывая индивидуальность и неповторимость. Для формирования человеческой личности важно, чтобы внешний план морали стал внутренним, принятым образцом жизни. Если у личности не сформированы нравственные нормы поведения и нравственные взаимоотношения, то формирование нравственности будет носить просто характер усвоения знания, запоминания, а не принятия и понимания этих норм. Главное - социализация дошкольника. Об этом свидетельствуют работы Л.И. Божович, Е.О. Смирнова, которые, по мнению В.В. Абраменковой, В.П. Зинченко, В.С. Мухиной, Д.И. Фельдштейна и др., включают познание человеком социального пространства, овладение умениями межличностного общения и как результат - приобретение нравственных качеств.

В зарубежной психологии выделено два основополагающих принципа – принцип справедливости (Л. Колберг) и принцип заботы (К. Гиллиган). Существенный вклад в изучение нравственного развития ребенка внес Л. Колберг, разработавший когнитивно-эволюционный подход к нравственному развитию детей. Его концепция - теория поэтапного морального совершенствования индивида. Им выделено шесть эволюционных ступеней, объединенных в три моральных уровня, каждый из них в двух стадиях. В основе теории Л. Колберга лежит идея Ж. Пиаже о существовании тесной взаимосвязи между стадиями умственного развития и этапами нравственного становления. Он выделил стадии «объективной ответственности»: для детей младших групп, и «субъективной ответственности» для детей старше семи лет,

основываясь на результатах оценки детьми соблюдения общественных нормативов героями рассказов, прочитанных ими. Объективная ответственность подразумевает оценку поступков по последствиям, а субъективная - на основе намерений и мотиваций поступка, независимо от внешних обстоятельств. Данная концепция является приложением к его теории о детском эгоцентризме. Она построена на анализе представлений и суждений детей, носит сугубо когнитивистский характер, отражая лишь один из аспектов нравственного развития ребенка.

В концепциях двух ученых обнаруживается ряд общих черт: рассмотрение процесса формирования нравственности у детей, как последовательного движения по восходящим ступеням. Представление о ступенях как о качественно неоднородных образованиях; зависимость нравственной эволюции детей от их умственного развития; обоснование постепенного перехода, а затем полной замены нижестоящей ступени вышестоящей. Существенным отличием в концепциях является то, что, по мнению Ж. Пиаже, моральная зрелость достигается приблизительно в возрасте двенадцати лет, параллельно с возникновением независимых умозаключений. Согласно Л. Колберга, моральная зрелость полностью может быть достигнута только взрослыми, немногими его представителями.

Теория Л. Колберга получила дальнейшее развитие и в работах М. Блэтта: если детей систематически выводить в суждения на моральные темы на ступень выше их собственных, дети проникаются их привлекательностью. Это становится стимулом к развитию следующей ступени морального сознания. По его мнению, наиболее эффективной и действенной формой предъявления детям рассуждений есть их включение в групповое обсуждение моральных дилемм. Стимулирование уровня моральных суждений, по мнению ученого, является главной и единственной целью педагогического воздействия.

Л. Колберг и его последователи сделали ряд важных выводов, касающихся нравственного развития детей: развитие нравственных суждений поддается воздействию со стороны взрослых, в том числе, педагогов. Движение от одной ступени к другой, более высокой, естественным путем происходит в течение нескольких лет, но этот процесс может быть ускорен. При благоприятных условиях нравственное развитие детей принимает необратимый характер, моральная деградация становится невозможной. Эффективный нравственный рост детей обеспечивается рядом обстоятельств: наличием ситуаций морального выбора, сменой социальных ролей, использованием на практике приобретенных морально-этических знаний и нравственных убеждений.

Согласно высказываниям К. Гиллигана, справедливость определяется, как нормативный когнитивный подход. Знание о моральных нормах и моральное мышление рассматриваются как прямое руководство к действию. Сознательный выбор той или иной альтернативы при моральном поступке предполагает ориентацию субъекта деятельности на внутреннюю иерархическую систему ценностей. В основе другого подхода к периодизации морального развития лежит эмпатийная ориентация на нужды и потребности, чувства и переживания другого человека. Определяя это как эмпатийный

подход, К. Гиллиган выдвигает принцип заботы о других людях, основанной на сочувствии и сопереживании. Но опора только на когнитивные показатели, составляющие моральное сознание без учета личностных смыслов и иерархии мотивов деятельности не позволяет точно интерпретировать его поведение.

Отечественная психологическая наука проблеме развития нравственности дала иное методологическое обоснование. Л.С. Выготский обосновал культурно-историческую направленность нравственности: переход от внешней идеальной формы нравственности к внутренней индивидуальной происходит через посредников-медиаторов - взрослого в совместной деятельности, знака, слова. Определяющим фактором он считал игру. В игре ребенок учится действовать в мысленной, а не в видимой ситуации, опираясь на внутренние тенденции и мотивы, а не на мотивы и побуждения, которые идут от вещи. Л.И. Божович доказала, что развитие нравственности связано с социальным и психическим развитием, когда возникают специфические образования для нравственного формирования личности, включающие в себя своеобразное сочетание нравственных знаний, нравственных чувств и нравственных привычек. Исследования Д.А. Леонтьева определили социальную обусловленность нравственного развития в целом.

Идею моральной ответственности определяла Г.А. Урунтаева. По её мнению, основанием нравственного развития является соотношение уровней ответственности и внутренней свободы поступков. Важной теоретической основой аспектов нравственного развития выступает теория отношений В.М. Мясищева. Дети постепенно усваивают отношения, и они становятся собственными отношениями к действительности, с которой они взаимодействуют. В концепции Л.М. Попова подчёркивается двойственность в оценке этических понятий человека (добрые-порочные). Доброе и злое существует в одном человеке или в одной социальной общности, и взаимно переходят друг в друга. «Добрый» - характеризуется духовностью. В этом сила и высота духа.

Особо значимой стала концепция духовно-нравственного развития личности Л.М. Аболина. В ней подчеркнута, что главная закономерность онтогенеза психики состоит в интериоризации ребенком внешней социальной деятельности, а итогом является «окультуривание» натуральных психических функций. Внешне это проявляется в осознанности и произвольности социальной деятельности. В ходе интериоризации ее структура трансформируется и «сворачивается», чтобы потом вновь трансформироваться и «развернуться» в ходе экстериоризации. В его идее главное - соответствие с двух полюсов всеобщности - человечество в его историческом развитии и личность. Первый путь воплощен в преподавании путем отбора содержания и способов обучения. Второй путь воплощен в личном общении педагога и семьи, через проектирование социокультурной среды. Результатом становятся *два уровня духовно-нравственного развития личности: духовно-деятельностный и духовно-личностный.*

Так как такое системное образование, как духовность личности в дошкольном возрасте еще не сформировано, то происходит лишь первоначальное фактическое её складывание и еще трудно констатировать факт

ее целостности. Источником внутренней формы духовности является активное, деятельное и созидательное проникновение во внутреннюю форму слова, собственной культуры в целом. По мнению Л.М. Аболина, социокультурное пространство может рассматриваться как система влияний и условий развития личности и возможностей для ее духовно-нравственного саморазвития.

В концепции о развитии нравственной сферы личности дошкольника Н.В. Мельниковой и Р.В. Овчаровой подчеркивается системное единство и взаимодействие всех компонентов, в котором структура, компоненты и элементы (параметры) нравственной сферы личности являются тождественными. Н.В. Мельникова полагает, что нравственность находится в человеке (в его нравственном сознании, нравственных чувствах и нравственных переживаниях, качествах), а не в его деятельности, но проявляется действенно, то есть в деятельности, поведении и отношениях. В соответствии с уровнем нравственности человека любая деятельность, поведение и отношения могут быть нравственными и безнравственными.

В целом, особенностью теорий отечественных исследователей является утверждение социальной обусловленности развития нравственности, ее связи с деятельностью субъекта развития. В нашем понимании, важна дальнейшая наработка и внедрение инновационных методов и способов в исследования, определение сильных и слабых сторон нравственности, научного подхода к изложению проблем в аспекте культурного развития, так как все, что формируется в дошкольном возрасте, подлежит совершенствованию, а оно проявляется в разные периоды жизни человека.

Интегрируя и систематизируя динамику вышеизложенных положений о нравственном развитии дошкольника, мы определяем регулятором нравственного поведения психолого-рефлекторные механизмы, оказывающие генерализирующее и концентрирующее влияние высшей нервной деятельности на позитивно-нравственное развитие дошкольника.

И.П. Павловым обоснованы условно-рефлекторные связи своеобразной функциональной единицы, основной на деятельности головного мозга, на которой строится высшая нервная деятельность, почти все поведение высокоразвитого организма. Новый класс рефлексов, открытый И.П. Павловым, является *механизмом срочной и пластической перестройки поведения*, деятельности организма в соответствии с изменениями социальной среды. Условный рефлекс - сложная многокомпонентная реакция, которая вырабатывается на базе безусловных рефлексов с использованием предшествующего индифферентного раздражителя. Он носит сигнальный характер, а организм встречает воздействие безусловного раздражителя подготовленным. Условные рефлексы индивидуальны, непостоянны – могут возникать и исчезать, являясь преимущественно функцией коры больших полушарий. Происходит упорядочение и объединение отдельных ощущений в целостные образы вещей и событий. Высшая нервная деятельность - это совокупность безусловных и условных рефлексов, высших психофизиологических функций, которые обеспечивают адекватное поведение в изменяющихся природных и социальных условиях. Впервые предположение о рефлекторном характере деятельности высших отделов мозга было высказано

И.М. Сеченовым, что позволило распространить рефлекторный принцип и на психическую деятельность человека. Формирование личности ребенка есть процесс развития и совершенствования психолого-физиологических качеств. В системе качеств одни выступают ведущими, другие - подчинёнными. Их формирование осуществляется как диалектический процесс, состоящий из наличия и разрешения различных противоречий.

Актуальность нашего исследования осознается *на социально-психологическом уровне* противоречий между социальной значимостью формирования нравственности дошкольника и низким уровнем понимания этого процесса в обществе на современном этапе.

Е.В. Субботский выделяет два типа морального поведения. Один – соблюдение норм из соображений личной выгоды: страх перед наказанием, стремление выгладеть перед людьми в лучшем свете – вот мотивы такого морального поведения. В основе поведения другого типа – стремление сохранить нравственную самооценку, сберечь в своих собственных глазах уважение к себе. Такое поведение не зависит от внешнего контроля. Первый тип морального поведения автор называет прагматическим, а второй – бескорыстным. Е.В. Субботский приходит к выводу, что ребенок не рождается с хорошим характером. Рычагами управления нравственным поведением ребёнка являются условия их эффективности: наличие отношений взрослого и ребенка, когда правила вырабатываются в результате договора и принимаются на основе взаимного согласия. Регуляция поведения осуществляется благодаря активности мозговых структур, функционирующих в определенном порядке. Дезорганизация этого порядка означает отрицательную эмоцию, а поддержание и развитие деятельности соответственно существующим структурам – положительную.

Большая часть общественных норм имеет сложный характер. Нормы являются невидимым руководством, передаваемым из поколения в поколение посредством культурного наследия и воспитания. Они влияют на наше поведение, мышление, позиции, занимаемые нами в определенных ситуациях, связанные с определенной средой. Переживание рождается из поступков. Оно – результат и предпосылка действия, внешнего или внутреннего. Как показали исследования В.К. Котырло, С.А. Ладывир, Ю.А. Приходько и других, действия и поступки детей в общении со сверстниками нередко лишены той чувственной основы, которая необходима для сопереживания огорчению товарища или радости. Сам по себе нравственный поступок еще не говорит о его мотивах. Если за нравственным по форме поведением лежит эгоцентрический мотив, то, по сути, такое поведение не является нравственным. В поступке существенным является то, как он делает, ради чего и почему и как он сам относится ко всем звеньям своего поступка. Психическое развитие ребенка проявляется в поведении, умении проверять эффективность выбранных путей: действиями, ошибками и исправление ошибок, опытом чувств или прошлых аналогичных ситуаций.

В эпоху античности Сократ, Аристотель признавали идеал гармонично, всесторонне развитого человека. Говоря о нравственности, Сократ связывал ее с поведением человека: это благо, реализуемое в поступках людей, в разуме.

Прежде всего, надо обучить людей, показать им разницу между хорошим и плохим, а потом уже оценивать их поведение. Аристотель подчеркивал значение стремления к нравственному поведению, поощрял действия ребенка «быть хорошим», создавая дополнительную мотивацию. Надо предвидеть конечный результат своих действий и поступков и брать на себя ответственность. Один из важнейших компонентов, заключенных в стандарте ролевого поведения – механизм установки. Он настраивает индивида на «проигрывание» роли определенным образом, помогает овладеть стандартами ролевого поведения на уровне его нефиксированных форм. Установка помогает войти в роль другого человека, настраивает индивидов на сходное понимание сущности конкретных социальных ролей.

Социальная установка включает: когнитивный (знания об объекте), эмоциональный (чувства, которые он вызывает) и поведенческий (действия, которые он порождает). Смысловые установки имеют личностный смысл. Они содержат: информационную компоненту – взгляды на мир и образ того, к чему человек стремится; эмоционально-оценочную компоненту – антипатии и симпатии к значимым объектам; поведенческую компоненту – готовность действовать по отношению к объекту, имеющему личностный смысл. Установка, по мнению Д.Н. Узнадзе, напрямую связана с вниманием. Внутренне она и выражает собой состояние внимания человека.

Изучая механизмы высшей нервной деятельности, И.П. Павлов пришел к необходимости учитывать индивидуальные и типологические особенности нервной системы, что позволяет установить конкретное изменение механизмов в каждом индивидуальном случае. Основные механизмы психической регуляции человека проявляются в функциональном психофизиологическом единстве деятельности организма как целостной системы (П.К. Анохин). Мотивационный компонент включает разные свойства, систему взаимодействующих потребностей и интересов, идейных и практических установок. Одни компоненты доминируют и имеют ведущее значение, а другие выполняют опорную роль. Необходимо формировать у детей представления о нравственных нормах и поведении.

Необходимо совершенствовать работу по воспитанию нравственно-ценностного поведения детей, начиная с дошкольного возраста, формирования у них способности произвольно управлять своим поведением не на основе «слепого» подчинения правилам, а на основе осознания нравственной ценности и моральных норм и развития гуманного отношения к окружающим. Значимость этических понятий базируется на силе общественного мнения или самосознании личности.

#### **Список использованной литературы**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.: Академия, 2011.
2. Абраменкова В.В. Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства: Дисс... докт. псих. наук. – М., 2010.
3. Абульханова – Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, - 1991.
4. Авхач Г.Н. Психологические особенности правдивого и неправдивого поведения детей дошкольного возраста: Дис... канд. псих. наук- М., 1981.

5. Александрова Ю.В. Построение и валидизация проективной методики для диагностики отношения к другому человеку//Психол. журн. - 2011. – Т. 20, №3. – С. 111 – 118/
6. К проблеме формирования ценностных ориентаций и социально активной личности: Сб. науч. ст. Вып. 1/Под ред. В.С. Мухиной. – М., 1979.
7. Калинина Р.Р. Знакомство с моральными качествами: Программа нравственного воспитания для старших дошкольников//Школ. психолог. – 2011. - № 17. – С.6 – 10.

## **1.2. Формы воспитания детей, оставшихся без попечения родителей<sup>2</sup>**

Семейный кодекс Российской Федерации определяет формы воспитания детей, оставшихся без попечения родителей. В разделе шесть, указанного нормативного правового акта, определены следующие формы: усыновление (удочерение) детей, опека и попечительство над детьми, приемная семья, устройство детей, оставшихся без попечения родителей, в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В данном исследовании речь пойдет о семейных формах воспитания детей, оставшихся без попечения родителей.

Семейные формы устройства детей наиболее приоритетны, т.к. они дают детям (ребенку) возможность получить положительный опыт семейной жизни, пройти внутрисемейный процесс социализации.

При выборе формы для защиты интересов конкретного ребенка необходимо учитывать ряд обстоятельств, таких, как причина утраты родительского попечения, состояние физического и духовного развития ребенка, наличие лица, желающего взять ребенка в семью на воспитание.

При устройстве ребенка должны учитываться его этническое происхождение, принадлежность к определенной религии и культуре, родной язык, возможность обеспечения преемственности в воспитании и образовании.

Усыновление (удочерение) является приоритетной формой устройства ребенка на воспитание в семью, при которой юридически устанавливаются родственные связи между ребенком и человеком или супружеской парой, не являющимися его родными отцом и матерью. Все права и обязанности, возникающие при усыновлении детей (ребенка) приравниваются к правам и обязанностям родных детей.

Семейным кодексом РФ определены условия, порядок и правовые последствия усыновления, а также основания и порядок прекращения усыновления. Как регламентировано п. 2 ст. 124 СК РФ, усыновление допускается только в отношении несовершеннолетних детей, утративших родительское попечение, и только в их интересах.

Основной социальной целью усыновления является создание детям, лишившимся попечения родителей, наиболее благоприятных условий для

---

<sup>2</sup> Авторы раздела: Михалёва Г.В., Ромашова Т.В.

жизни и воспитания в условиях семьи. Усыновителями могут быть только совершеннолетние граждане, способные надлежащим образом выполнять свои родительские функции. СК РФ (ст. 127) исключает из числа возможных усыновителей:

1) лиц, признанных судом недееспособными или ограниченно дееспособными;

2) супругов, один из которых признан судом недееспособным или ограниченно дееспособным;

3) лиц, лишенных по суду родительских прав или ограниченных судом в родительских правах;

4) лиц, отстраненных от обязанностей опекуна (попечителя) за ненадлежащее выполнение возложенных на него законом обязанностей;

5) бывших усыновителей, если усыновление отменено судом по их вине;

6) лиц, которые по состоянию здоровья не могут усыновить ребенка;

7) лиц, которые на момент усыновления не имеют дохода, обеспечивающего усыновляемому ребенку прожиточный минимум, установленный в субъекте Российской Федерации, на территории которого проживают такие лица;

8) лиц, не имеющих постоянного места жительства;

9) лиц, имеющих или имевших судимость, подвергающихся или подвергавшихся уголовному преследованию (за исключением лиц, уголовное преследование в отношении которых прекращено по реабилитирующим основаниям) за преступления против половой неприкосновенности и половой свободы личности, а также за преступления против жизни и здоровья, против свободы, чести и достоинства личности (за исключением незаконной госпитализации в медицинскую организацию, оказывающую психиатрическую помощь в стационарных условиях, и клеветы), против семьи и несовершеннолетних, против здоровья населения и общественной нравственности, против общественной безопасности, мира и безопасности человечества, за исключением случаев, предусмотренных следующим подпунктом;

10) лиц из числа лиц, указанных в подпункте 9 п. 1 ст. 127 СК, имевших судимость либо подвергавшихся уголовному преследованию за преступления против жизни и здоровья, против свободы, чести и достоинства личности (за исключением незаконной госпитализации в медицинскую организацию, оказывающую психиатрическую помощь в стационарных условиях, и клеветы), против семьи и несовершеннолетних, против здоровья населения и общественной нравственности, против общественной безопасности, мира и безопасности человечества, относящиеся к преступлениям небольшой или средней тяжести, в случае признания судом таких лиц представляющими опасность для жизни, здоровья и нравственности усыновляемого ребенка. При вынесении решения об усыновлении ребенка таким лицом суд учитывает обстоятельства деяния, за которое такое лицо подвергалось уголовному преследованию, срок, прошедший с момента совершения деяния, форму вины, обстоятельства, характеризующие личность, в том числе поведение такого лица после совершения деяния, и иные обстоятельства в целях определения

возможности обеспечить усыновляемому ребенку полноценное физическое, психическое, духовное и нравственное развитие без риска для жизни ребенка и его здоровья;

11) лиц, имеющих судимость за тяжкие и особо тяжкие преступления, не относящиеся к преступлениям, указанным в подпункте 9 п. 1 ст. 127 СК;

12) лиц, не прошедших подготовки, в установленном законом порядке (за исключением близких родственников ребенка, а также лиц, которые являются или являлись усыновителями и в отношении которых усыновление не было отменено, и лиц, которые являются или являлись опекунами (попечителями) детей и которые не были отстранены от исполнения возложенных на них обязанностей);

13) лиц, состоящих в союзе, заключенном между лицами одного пола, признанном браком и зарегистрированном в соответствии с законодательством государства, в котором такой брак разрешен, а также лиц, являющихся гражданами указанного государства и не состоящих в браке [2].

Ребенок может быть усыновлен одним лицом, мужчиной или женщиной, либо двумя лицами разного пола, состоящими в браке. Интересно отметить, что согласно ст. 120 СК Украины любой из супругов может усыновлять ребенка без согласия другого из супругов [15].

Усыновление - это не только форма устройства на воспитание детей, оставшихся без попечения родителей, но и юридический факт, вызывающий определенные правовые последствия. В результате усыновления усыновленные дети и их потомство по отношению к усыновителям и их родственникам, а усыновители и их родственники по отношению к усыновленным детям и их потомству во всех личных и имущественных правах и обязанностях приравниваются к родственникам по происхождению (п. 1 ст. 137 СК РФ), то есть ребенок приобретает новых родителей и других родственников. Именно по этой причине ст. 14 СК РФ запрещены браки между усыновителями и усыновленными.

Приравнивание законом усыновленного ребенка к родным детям усыновителя означает, что усыновители, как и родители, имеют право и обязаны заботиться о воспитании и всестороннем развитии усыновленного ребенка (ст. 63 СК РФ).

Основной гарантированной, которая осуществляется всем без исключения усыновителям, является единовременная выплата, которая осуществляется из федеральной казны и различные виды выплат, назначаемые местными властями, из средств региональных бюджетов. Порой именно материальная помощь при усыновлении ребенка спасает семьи в тяжелые минуты [16].

Сумма единовременной выплаты, как и все государственные социальные пособия при усыновлении, проходят ежегодную индексацию с учетом годовой инфляции, так в текущем 2015 году данная выплата составляет пятнадцать тысяч рублей. Эта сумма может быть и значительно выше и достигать 105 тысяч рублей это происходит при усыновлении особой категории детей, к которым относятся:

- несовершеннолетние инвалиды.

- достижение ребенком школьного возраста (7 лет и старше).
- единовременное принятие в семью нескольких единокровных детей [16].

С целью получения этой выплаты при усыновлении двух детей усыновители должны уже по вступлению судебного решения об усыновлении в законную силу обратиться с соответствующим заявлением. Если в судебном приказе нет указаний на родственную связь детей, то обращение должно быть подтверждено документами, свидетельствующими о кровном родстве усыновленных детей [16].

Например, Закон Краснодарского края от 29.12.2008 N 1662-КЗ "О единовременном денежном пособии гражданам, усыновившим (удочерившим) ребенка (детей) в Краснодарском крае" [6] определяет в качестве меры социальной поддержки граждан, усыновивших (удочеривших) на территории Краснодарского края ребенка-сироту или ребенка, оставшегося без попечения родителей (далее - ребенок), выплату единовременного денежного пособия усыновителям и устанавливает единовременное денежное пособие в размере:

- 1) трехсот тысяч рублей единственному или одному из усыновителей на каждого усыновленного (удочеренного) ребенка;
- 2) пятисот тысяч рублей единственному или одному из усыновителей на каждого усыновленного (удочеренного) ребенка-инвалида.

Можно согласиться с мнением, что внушительное большинство усыновителей не имеют собственных детей, что порождает ряд психологических проблем, связанных с принятием ими ребенка; выработкой оптимального стиля семейного воспитания, учитывающего психологические и индивидуальные особенности усыновленных детей с трудной историей развития; формированием психолого-педагогической компетентности. Судьба детско-родительских отношений в новой семье в значительной степени, по мнению О.А. Карабановой, определяется следующими мотивами усыновления[19]:

- мотив, удовлетворяющий потребность в продолжении рода. Как правило, причины усыновления связаны с бесплодием супругов, безуспешно пытающихся на протяжении ряда лет с помощью лечения решить эту проблему. Факторами риска в воспитании ребенка являются разногласия супругов в желании усыновить ребенка, во взглядах на воспитание, страх «дурной наследственности», предвзятое восприятие индивидуально - психологических особенностей приемного ребенка;
- мотив «смысла жизни» - приемный ребенок придает осмысленность существованию родителя, позволяет ему определить жизненные цели и задачи;
- мотив преодоления одиночества - ребенок рассматривается как значимый партнер, с которым можно установить отношения близости и доверия, источник положительных эмоциональных переживаний, опора в старости. Подобная мотивация превалирует у одиноких людей, по разным причинам не сумевших создать или сохранить семью. Факторами риска в этом случае являются чрезмерность и неадекватность ожиданий в отношении личностных качеств ребенка (чуткости, доброты, заботливости и т.д.), возраст усыновителей (предпенсионный и пенсионный), не позволяющий полностью реализовать воспитательную функцию.

- альтруистическая мотивация, стремление защитить ребенка, оказать ему помощь и содействовать в создании благоприятных условий развития. Этот вид мотивации представляется особенно важным, поскольку в данном случае приемный родитель фокусом своих усилий делает благополучие и интересы ребенка, а не удовлетворение собственных интересов и потребностей. Опасность такого вида мотивации кроется в стремлении родителя из самых благих намерений построить асимметричные отношения, в которых ребенку неосознанно навязывается роль «потребителя» тех условий, которые создает для него родитель-благодетель. Очевидно, что при такой потворствующей гиперпротекции ребенок выучится только брать, ничего не отдавая взамен;
- мотив компенсации утраты собственного ребенка. Родители, пережившие смерть ребенка, стремятся как можно скорее восполнить жизненную пустоту и смысловой вакуум усыновлением. Подобная мотивация может стать причиной трудностей детско-родительских отношений и даже отвержения приемного ребенка. Идеализация прошлого и постоянное сравнение родителем своего собственного и усыновленного ребенка, осуществляемое как на осознанном, так и неосознанном уровне, приводят к разочарованию, дистанцированию, отчужденности и даже отказу от усыновления. Психологи, работающие с подобными случаями, рекомендуют родителям, желающим усыновить ребенка, временно отложить усыновление для того, чтобы справиться с горем и скорбью утраты. Обычно усыновители стремятся взять в семью ребенка, максимально похожего на собственного сына или дочь — того же возраста, пола, похожей внешности. Сходство в этих случаях не помогает, а напротив, осложняет принятие ребенка-сироты, который, естественно, по всем показателям будет в глазах родителей уступать их родному ребенку. Поэтому рекомендуется усыновлять ребенка другого пола и более младшего возраста, чем родной ребенок;
- мотив стабилизации супружеских отношений. В этом случае, как и в предшествующем, ребенок выступает в первую очередь как средство налаживания «давших трещину» супружеских отношений. Трудно предсказывать успех в решении подобной задачи, поскольку воспитание приемного ребенка со своими проблемами и трудностями развития станет скорее еще одним поводом для конфликтов и охлаждения, чем для сплочения супругов. Вместе с тем при определенных условиях вариант объединения супругов на почве общей цели воспитания также возможен;
- прагматический мотив улучшения материального и жилищного положения.

Учет мотивации усыновления позволяет прогнозировать успешность взаимной адаптации родителей и детей и корректировать в случае необходимости как психологическую готовность супругов к усыновлению, так и детско-родительское взаимодействие. Психологическая готовность к усыновлению включает следующие компоненты: мотивационную готовность; психолого-педагогическую компетентность в вопросах развития и воспитания детей (информированность о возрастно-психологических особенностях детей, целях, задачах и методах воспитания, знание и понимание того, какое влияние оказывает социальная и семейная депривация на психическое развитие ребенка в разные возрастные периоды); адекватность когнитивного образа приемного

ребенка (информированность усыновителей об истории развития ребенка, его родителях и родственниках, основных жизненных событиях и характере переживания их ребенком, знание индивидуально-личностных особенностей приемных детей, их интересах, привычках, «сильных» и «слабых» сторонах; информированность о круге общения ребенка, его друзьях); эмоционально-волевою готовность (настойчивость в преодолении трудностей воспитания, эмоциональная стабильность, толерантность к проявлению дезадаптивного поведения, развитая эмпатия, концентрация на интересах ребенка, а не на собственных желаниях) семьи. Психологическая готовность к усыновлению является важным условием успешной адаптации ребенка к приемной семье. Дефицит одного из компонентов готовности, соответственно, влечет трудности и проблемы в сфере детско-родительских отношений. Важны специальные программы подготовки будущих родителей, содержание которых включает как общую часть со сведениями, необходимыми для подготовки будущих мам и пап к родительству, так и специфическую, отражающую особенности включения ребенка в семью через усыновление [19].

В соответствии с СК РФ в целях содействия психолого-педагогической и правовой подготовке лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, осуществляется их подготовка по программе, утвержденной органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации.

Требования к содержанию программы подготовки, порядок организации и осуществления деятельности по подготовке лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, и форма свидетельства о прохождении такой подготовки на территории Российской Федерации утверждаются уполномоченным Правительством Российской Федерации федеральным органом исполнительной власти.

Организация подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, осуществляется органами опеки и попечительства за счет и в пределах средств, которые предусматриваются на эти цели в бюджете субъекта Российской Федерации.

Общие положения об опеке и попечительстве содержатся в ст. ст. 31 - 40 ГК РФ. Специальные нормы об опеке и попечительстве над несовершеннолетними закреплены в СК РФ и Федеральном законе от 24 апреля 2008 г. N 48-ФЗ "Об опеке и попечительстве".

Опека – форма устройства малолетних граждан (не достигших возраста четырнадцати лет несовершеннолетних граждан), при которой назначенные органом опеки и попечительства граждане (опекуны) являются законными представителями подопечных и совершают от их имени и в их интересах все юридически значимые действия;

Попечительство – форма устройства несовершеннолетних граждан в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет, при которой назначенные органом опеки и попечительства граждане (попечители) обязаны оказывать несовершеннолетним подопечным содействие в осуществлении их прав и исполнении обязанностей, охранять несовершеннолетних подопечных от злоупотреблений со стороны третьих лиц, а также давать согласие

совершеннолетним подопечным на совершение ими действий в соответствии со статьей 30 Гражданского кодекса Российской Федерации.

Необходимо отметить, что дети, находящиеся под опекой или попечительством включают все права, которые имеют дети, воспитываемые в семье. В частности, это право ребенка на общение с родителями и другими родственниками, право на защиту своих прав и законных интересов, право выражать свое мнение при решении в семье любого вопроса, затрагивающего его интересы, а также быть заслушанным в ходе любого судебного или административного разбирательства.

Дети, находящиеся под опекой (попечительством) в соответствии с п. 1 ст. 148 СК РФ, имеют право на:

- воспитание в семье опекуна (попечителя), заботу со стороны опекуна (попечителя), совместное с ним проживание, за исключением случаев, предусмотренных пунктом 2 статьи 36 Гражданского кодекса Российской Федерации;
- обеспечение им условий для содержания, воспитания, образования, всестороннего развития и уважение их человеческого достоинства;
- причитающиеся им алименты, пенсии, пособия и другие социальные выплаты;
- сохранение права собственности на жилое помещение или права пользования жилым помещением, а при отсутствии жилого помещения имеют право на получение жилого помещения в соответствии с жилищным законодательством;
- защиту от злоупотреблений со стороны опекуна (попечителя) в соответствии со статьей 56 СК РФ.

Кроме того, согласно п.3 ст. 148 СК РФ дети, находящиеся под опекой или попечительством, имеют право на содержание, денежные средства на которое выплачиваются ежемесячно в порядке и в размере, которые установлены законами субъектов Российской Федерации, за исключением случаев, если опекуны или попечители назначаются по заявлениям родителей в порядке, определенном ч. 1 ст. 13 Федерального закона "Об опеке и попечительстве". Указанные денежные средства расходуются опекунами или попечителями в порядке, установленном ст. 37 Гражданского кодекса Российской Федерации. При этом в отличие от родителей и усыновителей опекуны и попечители не обязаны содержать своего подопечного [15].

Приемной семьей признается опека или попечительство над ребенком или детьми, которые осуществляются по договору о приемной семье, заключаемому между органом опеки и попечительства и приемными родителями или приемным родителем (супругами или отдельными гражданами, желающими взять детей на воспитание), на срок, указанный в этом договоре о приемной семье.

По сравнению с усыновлением у приемной семьи есть ряд особенностей:

- 1) приемный родитель является законным представителем ребенка;
- 2) приемные родители осуществляют постоянный контроль и отчитываются перед органами опеки за воспитание и расходование средств;
- 3) общее число детей в приемной семье, включая родных и усыновленных, не должно превышать, как правило, восемь человек;

4) о передаче ребенка на воспитание в приемную семью оформляется договор;

5) отсутствует тайна передачи ребенка в приемную семью, и возможны его контакты с кровными родственниками;

6) изменение фамилии ребенку, места и даты его рождения невозможно;

7) ребенок, переданный в приемную семью, сохраняет право на причитающиеся ему алименты, пенсию (по случаю потери кормильца, инвалидности), имеет право на получение жилого помещения по достижении 18-летнего возраста и другие социальные выплаты и компенсации, предусмотренные для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

8) приемным родителям устанавливается ежемесячная оплата труда;

9) на содержание каждого ребенка ежемесячно выплачиваются денежные средства;

10) создание приемной семьи не влечет за собой возникновения алиментных и наследственных правоотношений между приемными родителями и приемными детьми;

11) существует возможность передать в семью детей, не имеющих правового статуса для усыновления (трех и более детей, изъятых из многодетных семей; детей старшего возраста);

12) не исключено появление кандидата в усыновители, поскольку усыновление является приоритетной формой устройства ребенка [13, С. 10].

Исходя из вышесказанного можно установить, что условия, при которых возможно принять ребенка в приемную семью, более мягкие, чем при усыновлении, поэтому для многих именно такая форма семейного устройства может стать хорошим вариантом. К тому же, труд приемных родителей оплачивается государством. Приемными родителями могут стать как супруги, так и одинокие граждане, желающие принять ребенка на воспитание. Лица, не состоящие в браке между собой, не могут быть приемными родителями одного и того же ребенка [18].

Подбор, учет и подготовка граждан, выразивших желание стать приемными родителями, осуществляется в соответствии с Семейным кодексом РФ, Гражданским кодексом РФ, Федеральным законом «Об опеке и попечительстве», а также иными нормативными правовыми актами.

Договор о приемной семье должен содержать сведения о ребенке или детях, передаваемых на воспитание в приемную семью (имя, возраст, состояние здоровья, физическое и умственное развитие), срок действия такого договора, условия содержания, воспитания и образования ребенка или детей, права и обязанности приемных родителей, права и обязанности органа опеки и попечительства по отношению к приемным родителям, а также основания и последствия прекращения такого договора [18].

Количество детей в приемной семье, включая родных и усыновленных детей, не превышает, как правило, 8 человек.

Ребенок (дети), переданный в приемную семью, сохраняет право на причитающиеся ему алименты, пенсию (по случаю потери кормильца, инвалидности) и другие социальные выплаты и компенсации [20].

В зависимости от субъекта РФ приемным родителям, заключившим договор о приемной семье, могут быть назначены дополнительные льготы и выплаты из регионального бюджета – такие, как региональное пособие, скидка на оплату коммунальных услуг, бесплатный проезд приемного ребенка в городском транспорте и т.д.[18].

По данным, размещенным на сайте Усыновите.ру [22], число детей, оставшихся без попечения родителей, выявляемых в течение года, ежегодно сокращается, а именно в 2014 году было выявлено 61 621 ребенок, что меньше на 10,4 % по сравнению в 2013 годом. В 2012 году было выявлено 74 724 ребенка (меньше на 9% по сравнению с предыдущим годом), в 2013 году - 68 770 детей (меньше на 8% по сравнению с предыдущим годом). На семейные формы устройства в 2014 году в семьи российских граждан было передано 62 972 детей, из них 6 616 детей – на усыновление, 56 356 детей - под опеку (попечительство), в том числе 23 464 детей – на возмездную форму опеки (попечительства) [24].

В настоящее время на учете в федеральном банке данных о детях состоят сведения почти 70,3 тыс. детей, которые могут быть устроены на воспитание в семьи граждан (под опеку (попечительство), в приемную семью, на усыновление) [25].

Как и во всей России сиротство в Республике Коми остается серьезной проблемой, несмотря на уменьшение количества детей, оставшихся без попечения родителей [11, С. 3]. В Республике Коми проживают 5465 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. При этом 91 % из них - это так называемые «социальные сироты», т.е. дети, родители которых утратили право на личное воспитание своих детей. Несмотря на кризисные явления, в 2014 году на воспитание в семьи было передано 696 детей, в том числе на усыновление - 98 детей, под опеку (попечительство) - 525 несовершеннолетних, в приемные семьи - 73 ребенка. В Республике Коми получателями мер социальной поддержки по вопросам опеки и попечительства являются 2803 несовершеннолетних и 296 приемных родителей [12].

В Республике Коми, как и в большинстве других регионов Российской Федерации, предпочтение отдается семейному типу воспитания детей, которые нуждаются в уходе и воспитании вне своей биологической семьи.

С 2011 года в Республике Коми реализовывалась региональная программа по профилактике семейного неблагополучия и социального сиротства "Ради будущего (2011 - 2013 годы)". Основными направлениями Региональной программы на 2011 - 2013 годы были определены развитие семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, развитие системы профессионального сопровождения замещающих семей. В период реализации Региональной программы на 2011 - 2013 годы создана правовая основа деятельности служб сопровождения замещающих семей, службы профессионального сопровождения замещающих семей на базе учреждений социального обслуживания населения, службы психологического консультирования граждан, изъявивших желание принять на воспитание детей-сирот, в лечебно-профилактических учреждениях Республики Коми. На уровне Республики Коми приняты дополнительные меры государственной поддержки

замещающих семей: введено единовременное пособие при усыновлении (удочерении) российскими гражданами детей, оставшихся без попечения родителей (200 тыс. рублей при усыновлении (удочерении) на каждого ребенка и 250 тыс. рублей при усыновлении (удочерении) ребенка, имеющего отклонения в психическом или физическом развитии). За период реализации Региональной программы на 2011 - 2013 годы сократилось общее количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с 5,8 тысячи человек (или 3,25 процента от общего числа детского населения) в 2011 году до 5,7 тысячи человек (или 3,18 процента от общего числа детского населения) в 2013 году. Сократилось количество детей, проживающих в социально неблагополучных семьях: с 1902 семей в 2010 году до 1448 семей в 2012 году. Значительно снизилось количество ежегодно выявляемых детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [7].

Из вышеуказанного следует, что проблема сиротства – это комплексная многоуровневая социальная и экономическая проблема, источниками которой являются, прежде всего: ослабление воспитательного потенциала семьи, широкое распространение семейного неблагополучия, разрушение ее нравственных устоев, утрата человеческих ценностей, асоциальное поведение родителей – алкоголизм и наркомания, приводящие к жестокому обращению с детьми, рост числа неблагополучных семей.

Такое сложное социальное явление, как сиротство, связано с процессом становления и развития детства в специфических условиях, когда формирование личности ребенка происходит в неблагоприятной ситуации отрыва от семьи и семейного воспитания. Ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения, нуждается в особой защите и помощи со стороны государства, которое обеспечивает замену ухода за таким ребенком. Такой уход может включать в себя, в частности, передачу на воспитание, усыновление или помещение в соответствующие учреждения по уходу за детьми [9].

Защитой прав и интересов детей, оставшихся без попечения родителей, занимаются специально уполномоченные государством органы опеки и попечительства. Они ведут учет таких детей, исходя из конкретных обстоятельств утраты попечения родителей, избирают формы их устройства, осуществляют последующий контроль над условиями их содержания, воспитания и образования [21, С.54].

Необходимо отметить, что на сегодняшний день актуальной является задача изучения роли замещающей семьи и особенностей вхождения приемного ребенка в ее состав. С одной стороны, проблемы, возникающие у родителей, взявших детей на воспитание, во многом схожи с воспитанием родных детей. Но есть и специфические проблемы. Одна из таких проблем - процесс адаптации ребенка в замещающей семье.

По мнению Л.Н. Большаковой адаптация является самым ответственным этапом вхождения ребенка в семью. От того, как быстро он сформирует новые отношения, будет зависеть дальнейшее полноценное развитие его личности. Система специализированной помощи замещающей семье имеет определенные успехи в решении задач диагностики, подготовки и коррекции нарушений в

новой семейной системе, однако в меньшей мере уделяется внимание изучению процесса адаптации ребенка, в котором фокусируется сложное соединение органических и социальных факторов развития ребенка, проявляющихся через различные феномены изменения поведения, формирования межличностных отношений, изменения этих отношений в процессе адаптации [10].

В структуре психолого-педагогического и частично социально-психологического подхода, особенности воспитания детей в семьях усыновителей, опекунов, приемных родителей изучены и описаны в работах А.С. Спиваковской, Н.А. Юркиной, В.В. Барабановой, В.Н. Ослон, А.Б. Холмогоровой, Е.И. Морозовой. О необходимости изучения замещающей семьи пишут исследователи Н.П. Иванова, О.В. Заводилкина, А.Н. Голик. Авторы освещают различные аспекты этой проблемы. Наблюдается относительное сходство позиций в понимании общих закономерностей процесса, значимости семьи и семейных отношений для дальнейшей социализации, особенностей развития ребенка-сироты, трудностей адаптационного процесса на начальном этапе, отмечаются некоторые расхождения в определении временных этапов адаптации. Социально-психологическая адаптация детей и родителей в условиях приемной семьи характеризуется неравномерностью, цикличностью, ограниченностью во времени. Неравномерность заключается в нестабильности процесса, различной степени включения, прохождения и наступления устойчивой адаптированности детей и взрослых. Цикличность заключается в наличии этапов социально-психологической адаптации. Ограниченность во времени определяется завершением процесса к 30-36 месяцам. Специфика адаптации детей заключается: в различной способности формирования семейных связей и отношений у мальчиков и девочек; наличии флуктуаций в процессе адаптации; эффективности процесса социальной адаптации детей старше 10 лет; изменении адекватности самооценки; значимости «семейного фона» в любом возрасте; неравноценности отношения к приемным родителям. Специфика адаптации взрослых определяется: эмоциогенностью подготовительного периода; зависимостью состояния приемной матери и ее установок на воспитание от возраста, появлением усталости к 36 месяцам; качеством отношений - ребенок выступает как объект воспитания [10].

В п. 1 статьи 123 СК РФ установлен перечень форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей. На федеральном уровне этот перечень носит исчерпывающий характер, однако на уровне субъектов Федерации может быть использована такая форма, как патронатная семья.

Патронатное воспитание является новой, современной формой семейного устройства детей. При такой форме законное представительство не передается в полном объеме семье, взявшей ребенка на воспитание, а права и обязанности по защите прав ребенка разграничены между патронатным воспитателем и органом опеки и попечительства. Патронатное воспитание является аналогом широко применяемой за рубежом формы помещения детей в фостерные семьи, благодаря которой во всем мире дети получили возможность воспитываться в семье, а не в детском доме. Фостерная семья - альтернативная форма устройства, применяемая в случаях, когда ввиду объективных причин

невозможно применение таких приоритетных форм устройства детей, как усыновление или опека [8].

Патронатное воспитание означает как родительскую любовь, так и профессиональную работу. У патронатного воспитателя две роли: и родительская и профессиональная. Ребенок живет в патронатной семье и расценивает ее как свою. В то же время заключается трудовой договор. Это первая в России форма надомной работы по воспитанию ребенка, лишенного семьи. При этом имеется и служба, оказывающая семье разнообразную помощь - семья не останется наедине с проблемами. Это самая гибкая форма устройства - и для ребенка, и для семьи [17].

Ведь многие дети не могут быть усыновлены по чисто юридическим причинам, например, из-за отсутствия статуса. Это не означает, что на патронат передаются только дети без такого статуса. Патронатное воспитание было придумано именно затем, чтобы профессионально помогать любому ребенку в течение всего того времени, пока он не может жить дома, вне зависимости от его возраста, здоровья, наличия или отсутствия у него документов. Ребенку нужна семья. У ребенка есть проблемы и ему нужна помощь специалистов. Патронатное воспитание - это воспитание ребенка в семье, с помощью специалистов. Т.е. вторая важная особенность - с семьями, которые хотят взять детей, с самого начала работают профессионалы, психологи и социальные педагоги, которые знают все о приемных детях семьях, о возможных трудностях и о том, как с ними справляться. Люди, желающие взять ребенка в семью проходят курс тренинговых занятий, который помогает им лучше понять поведение брошенных детей, узнать, что делать в трудных ситуациях. Социальные педагоги и психологи беседуют с ними, помогая, разобраться в собственных мотивах и чувствах, принять осознанное решение.

После прихода ребенка в семью патронатные воспитатели становятся сотрудниками уполномоченной организации (детского дома), им идет трудовой стаж, выплачивается небольшая зарплата и пособие на ребенка, что немаловажно для многих семей. Но для большинства из патронатных воспитателей все же главным подспорьем становится не материальная помощь, а поддержка специалистов: психологов, социальных педагогов, врачей, юристов.

В уполномоченной организации, как правило, есть несколько служб, которые оказывают помощь ребенку и семье.

В реабилитационную службу входят психологи, врачи, воспитатели, педагоги, они отвечают за здоровье и образование ребенка, помогают ему пережить потерю родной семьи, готовят к передаче в новую, помогают в ней освоиться. Сотрудники службы защиты прав детей, т.е. детские социальные работники, занимаются всеми юридическими делами ребенка, (определения статуса ребенка, решением квартирного вопроса, вопросов наследства и пр.), освобождая воспитателя от беготни по инстанциям. Служба социального патроната занимается проблемами родной семьи ребенка, пытается помочь ей вернуться к нормальному образу жизни. Поиском, отбором и подготовкой людей, желающих взять ребенка в семью занимается служба по устройству. После прихода ребенка в семью, эти сотрудники продолжают находиться в

тесном контакте с патронатными воспитателями, помогая им пережить сложный период изменений. Все услуги, предоставляемые службами детского дома, бесплатны [17].

В настоящее время законы, поддерживающие патронат, приняты в 42 субъектах Российской Федерации: Алтайский край, Архангельская область, Брянская область, Владимирская область, Волгоградская область, Ивановская область, Иркутская область, Калининградская область, Калужская область, Костромская область, Краснодарский край, Красноярский край, Курганская область, Курская область, Москва, Московская область, Мурманская область, Нижегородская область, Новгородская область, Оренбургская область, Пермский край, Приморский край, Псковская область, Республика Адыгея, Республика Башкортостан, Республика Дагестан, Республика Калмыкия, Республика Карелия, Республика Марий Эл, Республика Чувашия, Рязанская область, Самарская область, Сахалинская область, Смоленская область, Ставропольский край, Тамбовская область, Тверская область, Томская область, Тюменская область, Удмуртская Республика, Ханты-Мансийский автономный округ, Читинская область, Ярославская область. Готовятся законы (и ведется опытно- экспериментальная работа на основе распорядительных актов регионального или местного уровней) в следующих субъектах РФ: Новосибирская область, Омская область, Ростовская область, Челябинская область. Таким образом, жители данных регионов могут обращаться региональные органы управления образованием [14].

Рассмотрим в качестве примера региональное законодательство Краснодарского края в области регулирования деятельности патронатной семьи.

Органы опеки и попечительства в Краснодарском крае руководствуются в своей деятельности Конституцией Российской Федерации, Гражданским кодексом Российской Федерации, Семейным кодексом Российской Федерации, Федеральным законом от 24 апреля 2008 года N 48-ФЗ "Об опеке и попечительстве", Уставом Краснодарского края, Законом Краснодарского края от 29 декабря 2007 года № 1370-КЗ "Об организации и осуществлении деятельности по опеке и попечительству в Краснодарском крае", Законом Краснодарского края от 19.07.2011 N 2312-КЗ "О патронате в Краснодарском крае" и другими нормативными правовыми актами, составляющими основу деятельности органов опеки и попечительства.

Статья 3 Закона Краснодарского края от 19.07.2011 N 2312-КЗ "О патронате в Краснодарском крае" [4] определяет условия и порядок установления патронатного воспитания, а именно патронатным воспитанием признается опека и попечительство над детьми, нуждающимися в особой заботе государства, на договорной основе.

Основанием для установления патронатного воспитания является правовой акт органа опеки и попечительства о назначении опекуна (попечителя) с последующим заключением договора о передаче ребенка на патронатное воспитание.

Договор о передаче ребенка на патронатное воспитание является договором о возмездном оказании услуг.

Договор о передаче ребенка на патронатное воспитание заключается между органом опеки и попечительства и патронатным воспитателем в соответствии с Правилами заключения договора об осуществлении опеки или попечительства в отношении несовершеннолетнего подопечного, установленными федеральным законодательством.

Устройство ребенка на патронатное воспитание осуществляется с учетом его мнения. Назначение патронатного воспитателя ребенку, достигшему возраста десяти лет, осуществляется с согласия ребенка.

Личное дело ребенка, переданного в семью патронатного воспитателя, хранится в органе опеки и попечительства, и на него распространяются Правила для ведения личных дел несовершеннолетних подопечных, установленные законодательством Российской Федерации.

Статья 4 Закона Краснодарского края от 19.07.2011 N 2312-КЗ "О патронате в Краснодарском крае" определяет условия и порядок установления социального патроната: Социальный патронат устанавливается уполномоченной службой (организацией) по оказанию необходимой помощи в воспитании и защите прав ребенка (за исключением детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей), находящегося в семье, но признанного в установленном порядке нуждающимся в государственной защите.

Уполномоченная служба (организация) по установлению социального патроната, ее компетенция и порядок установления социального патроната определяются постановлением главы администрации (губернатора) Краснодарского края.

Статья 5 Закона Краснодарского края от 19.07.2011 № 2312-КЗ «О патронате в Краснодарском крае» определяет условия и порядок установления постинтернатного сопровождения: постинтернатное сопровождение устанавливается органами опеки и попечительства в отношении лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по окончании их пребывания в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Основанием для установления постинтернатного сопровождения является договор о постинтернатном сопровождении и правовой акт органа опеки и попечительства. Договор о постинтернатном сопровождении является договором о возмездном оказании услуг. Договор о постинтернатном сопровождении заключается между органом опеки и попечительства, патронатным воспитателем и лицом из числа детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей. Договор о постинтернатном сопровождении заключается по месту жительства лица из числа детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей. Для установления постинтернатного сопровождения в отношении лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, необходимо согласие детей. Порядок установления постинтернатного сопровождения определяется постановлением главы администрации (губернатора) Краснодарского края.

Статья 6 Закона Краснодарского края от 19.07.2011 N 2312-КЗ "О патронате в Краснодарском крае" определяет компетенцию органа опеки и попечительства по патронатному воспитанию и постинтернатному

сопровождению: орган опеки и попечительства при передаче детей, нуждающихся в особой заботе государства, на патронатное воспитание:

1) подбирает лиц, изъявивших желание выполнять обязанности по патронатному воспитанию и удовлетворяющих требованиям, предъявляемым к выполнению указанных обязанностей;

1.1) издает правовой акт о признании ребенка нуждающимся в особой заботе государства;

2) издает правовой акт о назначении опекуна (попечителя), исполняющего свои обязанности возмездно, а также об освобождении или отстранении от выполнения возложенных на него обязанностей;

3) заключает договор с патронатным воспитателем о передаче ребенка (детей) на патронатное воспитание;

4) совместно с патронатным воспитателем составляет план по защите прав и интересов ребенка;

5) ведет учет детей, переданных на патронатное воспитание;

6) оказывает помощь патронатным воспитателям в выполнении возложенных на них обязанностей;

7) организует контроль за расходованием ежемесячных денежных средств на содержание ребенка, переданного на патронатное воспитание;

8) осуществляет контроль за выполнением патронатными воспитателями возложенных на них обязанностей;

9) осуществляет иные функции, предусмотренные федеральным законодательством и законодательством Краснодарского края.

Орган опеки и попечительства при установлении постинтернатного сопровождения:

1) подбирает лиц, изъявивших желание выполнять обязанности по постинтернатному сопровождению и удовлетворяющих требованиям, установленным настоящим Законом, предъявляемым к выполнению указанных обязанностей;

2) издает правовой акт о назначении патронатного воспитателя, осуществляющего постинтернатное сопровождение, а также об освобождении или отстранении его от выполнения возложенных обязанностей;

3) заключает договор с патронатным воспитателем и лицом из числа детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей, о постинтернатном сопровождении;

4) совместно с патронатным воспитателем и лицом из числа детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей, составляет план по защите прав и интересов лица из числа детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей;

5) ведет учет лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в отношении которых установлено постинтернатное сопровождение;

6) осуществляет контроль за выполнением патронатными воспитателями, осуществляющими постинтернатное сопровождение, возложенных на них обязанностей;

7) оказывает помощь патронатным воспитателям в осуществлении ими постинтернатного сопровождения;

8) осуществляет иные функции, предусмотренные федеральным законодательством и законодательством Краснодарского края.

Статья 7 Закона Краснодарского края от 19.07.2011 N 2312-КЗ "О патронате в Краснодарском крае" определяет основания и порядок передачи детей, нуждающихся в особой заботе государства, на патронатное воспитание. Дети, нуждающиеся в особой заботе государства, передаются в семью патронатного воспитателя органом опеки и попечительства.

Основаниями для передачи детей на патронатное воспитание являются:

1) акт о доставлении подкинутого или заблудившегося ребенка;

2) акт выявления и учета беспризорного и безнадзорного несовершеннолетнего;

3) акт об отобрании ребенка у родителей (одного из них) или у других лиц, на попечении которых он находится;

4) акт об оставлении ребенка матерью, не предъявившей документа, удостоверяющего ее личность, в медицинской организации, в которой происходили роды или в которую обратилась мать после родов;

5) акт медицинской организации о наличии у родителя заболевания (травмы), препятствующего выполнению им родительских обязанностей;

6) акт органа опеки и попечительства о признании ребенка нуждающимся в особой заботе государства (в случае, если в отношении обоих или единственного родителя ребенка органом опеки и попечительства установлены иные обстоятельства, указанные в абзаце седьмом статьи 1 настоящего Закона).

Передача братьев и сестер на патронатное воспитание разным лицам не допускается, за исключением случаев, если такая передача отвечает интересам детей.

При устройстве детей должны учитываться их этническое происхождение, принадлежность к определенной религии и культуре, родной язык, возможность обеспечения преемственности в воспитании и образовании.

Патронатному воспитателю в патронатную семью может быть передано от одного до трех детей, за исключением случаев, указанных в части 3 статьи 7 Закона "О патронате в Краснодарском крае".

Срок патронатного воспитания определяется договором о передаче ребенка на патронатное воспитание индивидуально, в зависимости от конкретных потребностей ребенка, до момента установления юридического факта признания ребенка сиротой или оставшимся без попечения родителей, либо возврата в кровную семью, но не может превышать один год.

В соответствии со ст. 9 Закона Краснодарского края от 19.07.2011 N 2312-КЗ "О патронате в Краснодарском крае" к патронатным воспитателям применяются требования, установленные законодательством Российской Федерации для подбора граждан, выразивших желание стать опекунами (попечителями).

При назначении патронатного воспитателя учитываются его нравственные и иные личные качества, способности к выполнению обязанностей патронатного воспитателя, отношения, сложившиеся между ним

и ребенком или лицом из числа детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей, отношении к ребенку членов семьи патронатного воспитателя, а также, если это возможно, желание самого ребенка.

Лицо, желающее стать патронатным воспитателем, осуществляющим патронатное воспитание или постинтернатное сопровождение, обращается в органы опеки и попечительства по месту жительства.

Права и обязанности патронатного воспитателя возникают с момента заключения договора о передаче ребенка на патронатное воспитание.

Родители ребенка или лица, их заменяющие, утрачивают свои права и обязанности по представительству и защите прав и законных интересов ребенка с момента возникновения прав и обязанностей патронатного воспитателя, заключившего договор о передаче ребенка на патронатное воспитание.

Права и обязанности патронатного воспитателя согласно договору о передаче ребенка на патронатное воспитание приравниваются к правам и обязанностям, установленным федеральным законодательством для опекунов (попечителей).

Статья 10 Закона Краснодарского края от 19.07.2011 N 2312-КЗ "О патронате в Краснодарском крае" регламентирует меры государственной поддержки патронатного воспитания и постинтернатного сопровождения. Финансовое обеспечение мер государственной поддержки патронатного воспитания и постинтернатного сопровождения является расходным обязательством Краснодарского края.

Мерами государственной поддержки патронатного воспитания являются:

- 1) выплата ежемесячного вознаграждения патронатному воспитателю (далее - вознаграждение);
- 2) выплата ежемесячных денежных средств на содержание ребенка, переданного на патронатное воспитание (далее также - ежемесячная выплата) [4].

Размер вознаграждения приравнивается к размеру ежемесячного вознаграждения, установленному приемным родителям за оказание услуг по воспитанию приемных детей Законом Краснодарского края от 13 октября 2009 года N 1836-КЗ "О мерах государственной поддержки семейных форм жизнеустройства и воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, в Краснодарском крае".

Примером правового регулирования патронатного воспитания в субъектах РФ могут служить правоотношения, возникающие между патронатными воспитателями и детьми, оставшимися без попечения родителей в Республике Марий Эл. Отношения, возникающие в связи с установлением, осуществлением и прекращением опеки и попечительства по договору о патронатном воспитании, регулируются Гражданским кодексом Российской Федерации, Семейным кодексом Российской Федерации, Федеральным законом "Об опеке и попечительстве", принимаемыми в соответствии с ними иными нормативными правовыми актами Российской Федерации, Законом Республики Марий Эл от 04.08.2008 N 34-З "О патронатном воспитании" и принимаемыми в соответствии с ним нормативными правовыми актами Республики Марий Эл.

В соответствии со ст. 3 Закона Республики Марий Эл от 04.08.2008 № 34-З «О патронатном воспитании» [5] основной задачей органов опеки и попечительства для целей рассматриваемого Закона является организация патронатного воспитания на территории Республики Марий Эл.

К полномочиям органов опеки и попечительства в области патронатного воспитания относятся:

- 1) установление и прекращение опеки или попечительства над несовершеннолетними гражданами по договору о патронатном воспитании;
- 2) заключение, изменение и прекращение договора о патронатном воспитании с патронатным воспитателем: опекуном или попечителем, надзор за деятельностью патронатных воспитателей;
- 3) взаимодействие с государственными учреждениями Республики Марий Эл для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, осуществляющими психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение несовершеннолетних, переданных под опеку (попечительство) в соответствии с договором о патронатном воспитании;
- 4) иные полномочия, установленные федеральным законом.

Установление опеки или попечительства по договору о патронатном воспитании осуществляется в случае, если несовершеннолетний в соответствии с заключением федерального учреждения медико-социальной экспертизы или заключением психолого-медико-педагогической комиссии нуждается в психолого-педагогическом и медико-социальном сопровождении государственных образовательных учреждений Республики Марий Эл для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (законных представителей), и (или) государственных образовательных учреждений Республики Марий Эл для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Требования, предъявляемые к личности опекуна или попечителя, должны соответствовать требованиям, установленным Гражданским кодексом Российской Федерации и Семейным кодексом Российской Федерации к опекунам и попечителям несовершеннолетних граждан.

В целях получения сведений о личности предполагаемого опекуна (попечителя) орган опеки и попечительства вправе требовать от гражданина, подавшего заявление о назначении его опекуном или попечителем, предоставления сведений о себе, а также запрашивать информацию о нем в органах внутренних дел, органах записи актов гражданского состояния, медицинских и иных организациях. Орган опеки и попечительства вправе требовать предоставления только той информации о гражданине, которая позволит установить его способность исполнять обязанности опекуна (попечителя).

Перечень документов, предоставляемых гражданином, подавшим заявление о назначении его опекуном или попечителем, сроки предоставления таких документов устанавливаются в соответствии с федеральным законом Правительством Российской Федерации.

Сведения о личности предполагаемого опекуна или попечителя, полученные органом опеки и попечительства, относятся в соответствии с

законодательством Российской Федерации в области персональных данных к персональным данным граждан (физических лиц).

Статья 7 Закона Республики Марий Эл от 04.08.2008 N 34-З "О патронатном воспитании" определяет права и обязанности опекунов и попечителей, осуществляющих опеку и попечительство в соответствии с договором о патронатном воспитании, определяются гражданским и семейным законодательством Российской Федерации.

Опекуны и попечители являются законными представителями своих подопечных и вправе выступать в защиту прав и законных интересов своих подопечных в любых отношениях без специального полномочия.

Опекуны и попечители имеют право на бесплатную юридическую помощь в соответствии с Федеральным законом "О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации".

В ст. 8 Закона Республики Марий Эл от 04.08.2008 N 34-З "О патронатном воспитании" указано, что патронатному воспитателю за счет средств республиканского бюджета Республики Марий Эл ежемесячно со дня заключения договора о патронатном воспитании выплачиваются:

- вознаграждение за исполнение обязанностей патронатного воспитателя в размере 3 000 рублей за каждого ребенка;
- денежные средства на содержание каждого ребенка в размере 5 456 рублей.

Дополнительно за каждого ребенка, не достигшего трехлетнего возраста, ребенка с ограниченными возможностями здоровья или ребенка-инвалида производится выплата вознаграждения патронатному воспитателю в размере 1000 рублей ежемесячно. В случае, если ребенок, находящийся на патронатном воспитании, находится на полном государственном обеспечении в государственном образовательном учреждении Республики Марий Эл, ежемесячные средства на содержание каждого ребенка патронатному воспитателю не выплачиваются [5].

Выплата вознаграждения патронатному воспитателю и ежемесячных средств на содержание ребенка осуществляется органами опеки и попечительства в порядке, установленном Законом Республики Марий Эл "О приемной семье" для выплаты вознаграждения приемным родителям и ежемесячных средств на содержание приемного ребенка.

Несовершеннолетние, переданные под опеку или попечительство по договору о патронатном воспитании, пользуются всеми мерами социальной поддержки, установленными статьей 10 Закона Республики Марий Эл "О социальной поддержке и социальном обслуживании отдельных категорий граждан в Республике Марий Эл".

Правовые основы деятельности по организации патроната в Рязанской области указаны в ст. 2 Закона Рязанской области от 14.09.2011 N 72-ОЗ "О патронате", к правовой основе деятельности по организации патроната отнесены Конвенция о правах ребенка, Конституция Российской Федерации, Семейный кодекс Российской Федерации, Федеральный закон "Об опеке и попечительстве" и другие федеральные законы, иные нормативные правовые акты Российской Федерации, Закон Рязанской области от 14.09.2011 N 72-ОЗ "О патронате", иные нормативные правовые акты Рязанской области.

В ст. 4 Закона Рязанской области от 14.09.2011 № 72-ОЗ «О патронате» [6] определены случаи и основания установления патронатного воспитания. Рассмотрим их более подробно.

В случае, если дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, не переданы на воспитание в семьи (усыновление (удочерение), под опеку или попечительство, в приемную семью), они могут быть переданы на патронатное воспитание, в том числе из учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Передача ребенка на патронатное воспитание осуществляется по договору о патронатном воспитании, который заключается между органом опеки и попечительства и патронатным воспитателем в соответствии с порядком, регулирующим вопросы осуществления опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних детей, определенным Правительством Российской Федерации.

Статья 5 Закон Рязанской области от 14.09.2011 N 72-ОЗ "О патронате" устанавливает условия передачи детей на патронатное воспитание:

- На патронатное воспитание передаются дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, в возрасте от семи до восемнадцати лет на срок от двух месяцев до одного года, определяемый договором о патронатном воспитании.
- Передача детей на патронатное воспитание осуществляется с учетом их мнения. Ребенок, достигший возраста 10 лет, может быть передан на патронатное воспитание только с его согласия.
- Патронатному воспитателю на патронатное воспитание может быть передано не более трех детей. Данное ограничение не применяется в случае передачи на патронатное воспитание детей, являющихся близкими родственниками. Дети, являющиеся близкими родственниками, передаются одному патронатному воспитателю, за исключением случаев, когда по медицинским показаниям, правовым основаниям или социально-педагогическим причинам содержание и воспитание этих детей должны осуществляться отдельно.
- При передаче ребенка на патронатное воспитание должны учитываться его этническое происхождение, принадлежность к определенной религии и культуре, родной язык, возможность обеспечения преемственности в воспитании и образовании.
- При передаче ребенка на патронатное воспитание учитываются нравственные и иные личные качества кандидата в патронатные воспитатели, способность к выполнению обязанностей патронатного воспитателя, отношения, существующие между ним и лицом, нуждающимся в установлении патронатного воспитания.

Статья 6 Закона Рязанской области от 14.09.2011 N 72-ОЗ "О патронате" устанавливает особенности патронатных воспитателей Рязанской области. Патронатными воспитателями могут быть граждане Российской Федерации, отвечающие требованиям, предъявляемым к личности опекуна (попечителя), которые установлены Семейным кодексом Российской Федерации.

Гражданин, выразивший желание стать патронатным воспитателем, обращается в орган опеки и попечительства по месту жительства и представляет документы в соответствии с утверждаемыми Правительством Российской Федерации правилами подбора, учета и подготовки граждан, выразивших желание стать опекунами.

Орган опеки и попечительства в течение 15 дней со дня представления необходимых документов на основании данных документов и акта обследования принимает решение о назначении патронатного воспитателя (о возможности гражданина быть патронатным воспитателем), которое является основанием для постановки его на учет в качестве гражданина, выразившего желание стать патронатным воспитателем, либо решение об отказе в назначении патронатного воспитателя (о невозможности гражданина быть патронатным воспитателем) с указанием причин отказа.

Ст. 8 и 9 Закона Рязанской области от 14.09.2011 N 72-ОЗ "О патронате" посвящены вопросам финансовой поддержке замещающей семьи и оплаты труда патронатных воспитателей.

Патронатному воспитателю на содержание ребенка, переданного на патронатное воспитание, назначаются и ежемесячно выплачиваются денежные средства в размере 7200 рублей. Патронатному воспитателю, заключившему договор о патронатном воспитании, устанавливается и ежемесячно выплачивается вознаграждение в размере 2500 рублей за воспитание каждого ребенка, принятого на патронатное воспитание. За воспитание каждого ребенка с отклонениями в развитии или ребенка-инвалида, принятого на патронатное воспитание, размер вознаграждения увеличивается на 20 процентов. Патронатному воспитателю, заключившему договор о постинтернатном патронате, устанавливается и ежемесячно выплачивается вознаграждение в размере 1250 рублей за каждого воспитанника [6].

Порядок назначения и выплаты вознаграждения патронатному воспитателю, заключившему договор о патронатном воспитании, и патронатному воспитателю, заключившему договор о постинтернатном патронате, утверждается Правительством Рязанской области.

Специфика адаптации ребенка – социального сироты в системе патронатного воспитания состоит в том, что факторы и условия адаптации ребенка в новой семье должны определяться с учетом взаимного влияния ребенка и семьи при участии службы сопровождения ребенка и семьи. Создаваемые условия должны в первую очередь быть направлены на обеспечение механизма адаптации - формирование новых привязанностей и установления теплых принимающих отношений между ребенком и его патронатными воспитателями [23].

Некоторые авторы (например, Э.Р. Алексеева) выделяют непрофессиональные (усыновление/удочерение и опека/попечительство) и профессиональные (приемная, патронатная семья) формы замещающей заботы.

По мнению Э.Р. Алексеевой, специфика непрофессиональных форм замещающей заботы заключается в том, что реализация родительских функций

осуществляется здесь безвозмездно и не имеет материальной мотивации, кроме того, предполагается большой объем ответственности семьи перед ребенком. Усыновление (удочерение) и опека (попечительство) направлены на создание либо воссоздание родственных связей и, соответственно, закрепление за ребенком определенного семейно-ролевого статуса (сын, дочь, внук/внучка, племянник/племянница) и легитимизацию семейно-ролевых статусных позиций и отношений между ребенком и семьей. Это значит, что, когда ребенок достигает 18-летнего возраста, он продолжает оставаться членом семьи, сохраняя свой семейно-родственный статус. Эти формы замещающей семьи ориентированы на ограниченную категорию детей. Критериями отбора детей на усыновление (удочерение), как правило, являются возраст (дошкольный), физическое, психическое здоровье ребенка, тесное знакомство с ребенком и т.п. Кроме того, для усыновления необходим юридически закрепленный за ребенком статус сироты. Критерий отбора детей под опеку/попечительство предполагает наличие родственных связей (и, как следствие, ответственных родственников ребенка, оставшегося без попечения родителей). Профессиональные формы замещающей заботы, по мнению Э.Р. Алексеевой, обладают следующими признаками:

- профессиональная деятельность (по договору) приемных родителей или патронатных воспитателей (начисляется заработная плата, трудовой стаж; патронатные воспитатели проходят специальное обучение);
- профессиональное сопровождение семей структурами, заключающими с ними договор (органы опеки и попечительства или учреждение, организующее патронатное воспитание) и осуществляющими консультирование (психологическое, педагогическое, юридическое, медицинское и др.) и контроль над их деятельностью.

В приемной семье все права и обязанности по защите прав и законных интересов ребенка передаются приемным родителям, что предполагает высокую степень их ответственности и самостоятельности. По отношению к ребенку приемные родители становятся его опекунами, являясь законными представителями приемного ребенка, защищают его права и интересы. Высокая степень ответственности приемного родителя за приемного ребенка ориентирует на способ общения, основанный, прежде всего, на выполнении родительских ролей. Для ребенка приемные родители становятся приемными «мамой» и «папой», а он для них – «приемным ребенком». Выполнение профессиональных функций в приемной семье носит скорее формальный характер, лишь по факту трудового договора. Устройство ребенка в приемную семью не влечет за собой возникновения алиментных и наследственных правоотношений между приемными родителями и детьми, что ведет к разрыву социально-ролевых взаимодействий между ними по достижении ребенком совершеннолетия. Преимущества системы патронатного воспитания связаны с возможностью устройства в семью воспитанников учреждений интернатного типа разных категорий (без ограничений возраста, правового статуса) и на разные временные периоды (краткосрочный, долгосрочный патронат) с

возможностью возвращения в кровную семью (в случае ее реабилитации), а в особых случаях - в учреждение [9].

Итак, в РФ существует внушительный пласт законодательных норм в области защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, как федеральных, так и региональных. Их основные положения базируются на международных документах, основные принципы которых приведены в Конвенции ООН о правах ребенка. Вся законодательная база направлена на то, чтобы улучшить в целом положение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, переданных под опеку или на усыновление (удочерение), усилить их социально-правовую защищенность, обеспечить их конституционное право на жизнь (ст. 20), заботу и воспитание, защиту семьи государством(ст.38); на семейную тайну (ст. 23); на образование (ст. 43); а также ряда не менее актуальных прав, определенных СК РФ право жить и воспитываться в семье (ст. 54 СК РФ), право на тайну усыновления (139 СК РФ), и другие не менее важные права.

В заключении необходимо отметить, что только в семье дети получают поддержку, развитие и семейное воспитание. В настоящее время все большее число специалистов склоняется к передаче детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающие семьи. Однако, на этом помощь ребенку не заканчивается, очень важно преодолеть процесс адаптации в новой семье.

#### **Список используемой литературы**

1. Конституция Российской Федерации принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ)// Собрании законодательства РФ, 04.08.2014, N 31, ст. 4398.
2. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 30.12.2015) //Собрание законодательства РФ, 01.01.1996, N 1, ст. 16.
3. Закон Краснодарского края от 29.12.2008 N 1662-КЗ "О единовременном денежном пособии гражданам, усыновившим (удочерившим) ребенка (детей) в Краснодарском крае" (ред. от 13.10.2015)// Информационный бюллетень ЗС Краснодарского края, 15.01.2009, N 14 (часть II).
4. Закон Краснодарского края от 19.07.2011 N 2312-КЗ "О патронате в Краснодарском крае" (ред. от 30.12.2013) // Информационный бюллетень ЗС Краснодарского края, 03.08.2011, N 45.
5. Закон Республики Марий Эл от 04.08.2008 N 34-З "О патронатном воспитании" (ред. от 01.08.2013) // Марийская правда, N 144, 13.08.2008.
6. Закон Рязанской области от 14.09.2011 N 72-ОЗ "О патронате" (ред. от 15.12.2015) // Рязанские ведомости, N 174, 17.09.2011.
7. Постановление Правительства Республики Коми от 25 марта 2014 года N 118 «Об утверждении инновационной социальной программы Республики Коми по развитию семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, восстановлению благоприятной для воспитания ребенка семейной

- среды "Обрести семью (2014 - 2015 годы)" (в редакции Постановления Правительства РК от 21.04.2015 N 174) // <http://docs.cntd.ru/document/428524014>
8. <http://law-znatock.ru/docs/index-1588.html?page=7>
9. Алексеева Э.Р. Патронатная семья как институт социализации детей-сирот: Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата социологических наук. – Екатеринбург, 2008.
10. Большакова Л.Н. Социально-психологическая адаптация родителей и детей в приемной семье: Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук. – Ярославль, 2004.
11. Большакова Л.Н. Организация и обеспечение жизнедеятельности приемных семей Республики Коми. – Сыктывкар, 2014.
12. В Коми семьи опекунов будут проверять на психическое здоровье // <http://www.uhtagrad.ru/zakon/20000-v-komi-semi-opekunov-budut-proveryat-na.html>
13. Гармаш А., Косихин Д., Лазарева Н. Приемная семья - альтернативная форма опеки // ЭЖ-Юрист. 2012. N 15.
14. Где применяется патронатное воспитание // <http://www.adoptinrussia.ru/adoption/patronage/patronat/chapter4>
15. Гришаев С.П. Формы воспитания детей, оставшихся без попечения родителей // СПС КонсультантПлюс. 2011.
16. Какие положены выплаты при усыновлении ребенка в 2015 году? // <http://ksprf.com/deti/usinovlenie/vyplaty.html#>
17. Патронатное воспитание: что это такое? // <http://www.mirniy.ru/opeka/patronatnoe-vozpitanie/63-patronatnoe-vozpitanie-cto-eto-takoe.html>
18. Пособия приемным родителям в 2016 году // <http://doorinworld.ru/prava-detej-invalidov/posobiya-priemnym-roditelyam-v-2013-godu>
19. Психологические проблемы усыновления приемных детей/ О.А. Карабанова. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. — М.: Гардарики, 2005. — 320 с.
20. Создание приемной семьи // <http://www.usynovite.ru>
21. Социальная защита семьи: совершенствование механизма правового регулирования / Под ред. О.Н. Петюковой. - М.: Деловой двор, 2015.
22. Усыновите.ру // <http://www.usynovite.ru>
23. Условия и факторы адаптации ребенка в системе патронатного воспитания // <http://www.usynovite.ru>
24. Численность детей, оставшихся без попечения родителей, выявленных в течение отчетного года // <http://www.usynovite.ru>
25. Федеральный банк данных о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей // <http://www.usynovite.ru>

### 1.3. Работа с креативными детьми: проблемы диагностики и пути решения<sup>3</sup>

Задумываясь о перспективах развития общества, психологи и педагоги все серьезнее думают о выявлении творческих потенциальных возможностей человека, об изучении часто скрытой одаренности личности. Эта проблема существовала всегда, однако, сегодня четко обозначилось ее доминирование, в связи с востребованностью конкурентоспособных креативных специалистов на рынке труда.

В 2010 году была принята национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», одним из положений которой стала идея о построении в ближайшие годы в России разветвленной системы поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей. Элементом такой системы, безусловно, должен стать педагог, подготовленный для такой работы.

На базе ОГАОУ ДПО «ИПКПР» нами было проведено исследование с целью определения готовности педагогов к работе с одарёнными, талантливыми и высокомотивированными детьми. В исследовании приняло участие 660 работников народного образования: учителей-предметников, директоров и завучей общеобразовательных школ, работников управления народного образования. Исследование показало, что только 47% учителей общеобразовательных школ выразили готовность заниматься изучением психологических особенностей одаренных и талантливых детей, обеспечить их тьюторское сопровождение, 37% высказали сомнение в успешности своей деятельности в этом направлении своей деятельности, 16% учителей интереса к проблеме не проявили, не считают ее актуальной. И только 14% учителей считают, что готовы к работе с одаренными детьми, уверены, что успешно с ней справятся, а в перспективе сами примут активное участие в принципиальных изменениях технологии их обучения и воспитания. Сомнения в достаточности своей базы знаний (психолого-педагогических и предметных) для работы с этой группой детей выразило 56% педагогов, при этом 30 % педагогических работников ответили, что нуждаются в специальной подготовке для работы с одаренными детьми.

Уверенность в том, что современные формы и методы работы с одарёнными детьми должны быть улучшены, выразили 68% учителей. Поиск новых методов развития способностей детей занимаются 65% педагогов, не занимаются – 4% и удовлетворены тем, что есть – 31%. Самообразованием для решения данной проблемы намерены заняться 89% педагогических работников.

Проведенное исследование показало, что направление, обозначенное в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (построение в России разветвленной системы поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей), на территории региона обозначило ряд проблем. Главными из которых являются: какого ребенка можно считать одаренным? Как диагностировать одаренность? По каким критериям проводить мониторинг? В качестве других проблем указывались: большая загруженность учителей-

---

<sup>3</sup> Авторы раздела: Дашкевич И.С., Серёжникова Р.К., Лазарева Н.С.

предметников, обилие отчетности, снижение положительной мотивации учебной деятельности, падение престижа знаний у детей и другие. Наиболее часто называемая проблема – недостаточность психолого-педагогических и предметных знаний для тьюторского сопровождения этих детей. На необходимость курсовой подготовки для работы с одаренными и талантливыми детьми практически указали все 100% педагогических работников региона, участвующих в опросе.

Мониторинг готовности педагогов к работе с одарёнными детьми позволил сделать вывод о том, что большинство педагогических работников считает проблему актуальной, но практически к ней не готовы, нуждаются в дополнительном образовании, причем, предлагают работу по повышению квалификации при подготовке их к работе с одаренными и высокомотивированными детьми проводить не только в форме лекционных и семинарских занятий, но и включить в программу курсов повышения квалификации психолого-педагогических практикум. В рамках отдельной образовательной организации решение всех названных проблем довольно проблематично, здесь должны быть приложены общие усилия органов государственной власти, образовательной организации, семьи и педагогов.

Проблема одаренности очень сложна и многогранна. В данной главе мы остановимся только на креативной одаренности, возможности решения проблемы диагностики детей, склонных к творчеству.

Необходимо отметить, что нет общей точки зрения на определение «одаренности». В дошкольном и школьном возрасте одаренность связывается в первую очередь с быстрым темпом развития в одной или более областях знания, поэтому, как правило, дети которые опережают в развитии своих сверстников на одну четвертую или половину своего возраста, могут считаться одаренными [3].

По мнению Н.А. Менчинской, одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [7]. С данным определением не согласна В.С.Юркевич, которая полагает, что нельзя ставить одаренность на первое место в качестве предпосылок достижения человеком высоких результатов. На первом месте, по мнению исследователя, стоит мотивация, на втором – целеполагание, и лишь на третьем месте – одаренность.[11]

В современных исследованиях различают следующие виды одаренности:

- по широте проявления: общая и специальная;
- по интенсивности проявления: одаренные, высокоодаренные, исключительно или особо одаренные (таланты и вундеркинды);
- по виду проявления: явная и скрытая (непроявившаяся);
- по темпу психического развития: одаренные с нормальным темпом возрастного развития или же со значительным его опережением;
- по возрастным особенностям проявления: стабильная или преходящая (возрастная);

- по типу предпочитаемой деятельности: интеллектуальная, академическая, творческая, художественная, психомоторная (спортивная), конструкторская, лидерская (организаторская) [11].

Отметим, что некоторые отечественные ученые до сих пор отказываются признавать факт существования творческой одаренности как некой относительно автономной, универсальной способности. По их мнению, нельзя говорить о творчестве вообще: есть художественное творчество, научное творчество, техническое творчество и так далее.

Однако большинство ученых в мире склоняются к тому, что природа творчества едина, а потому и способность к творчеству универсальна. Научившись творить в сфере искусства, техники или в других видах деятельности, ребенок без труда может перенести этот опыт в любую другую сферу. Именно поэтому творчество рассматривается как относительно автономная, самостоятельная способность.

Понятие креативной активности личности вводит Д.Б. Богоявленская. По её мнению, креативная активность присуща креативному типу личности с особой психической структурой. Творчество, с точки зрения Д.Б. Богоявленской, это ситуативно не стимулированная активность, проявляющаяся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы [2].

Исследователь Н.Ф. Вишнякова отмечает, что креативная одаренность проявляется в избирательной для личности сфере деятельности с созданием оригинальных новых идей и продуктов. Это своеобразное сочетание творческих способностей, дающее возможность успешно и оригинально выполнять интересующий вид деятельности, который оценивается высшим нестандартным результатом [3].

Креативная одаренность связана с духовным богатством, своеобразным личностным феноменом, базирующимся на индивидуальных когнитивных и креативных ресурсах личности. Креативная одаренность характеризуется необычной личностной структурой, в которой ярко проявляются высокий уровень оригинальности, интуиции, ассоциативности восприятия и воображения. Эти личностные особенности составляют основу креативного потенциала одаренности.

По мнению Р.К. Серёжниковой, одаренность, как «дар» природы, выступает в качестве творческого потенциала и предпосылки таланта. Именно творческий потенциал составляет ядро креативной одаренности, как внутреннюю предпосылку развития одаренности. Она бывает актуализированная в реальной жизни в определенной сфере деятельности и латентная или скрытая одаренность, которая еще не проявилась у личности. Скрытая одаренность является ресурсной сферой личности, как ростки необычного личностного роста [9]. Труднее всего исследовать скрытую креативную одаренность, которая не ярко проявляется в каком-либо виде деятельности. [10]

На наш взгляд, в качестве методики диагностики креативной одаренности можно использовать метод текстового контроля, предложенный В.П. Беспалько [1]. Он позволяет определить уровни усвоения знаний, оценить развитие интеллектуальных умений. В своей методике В.П. Беспалько выделил

4 уровня обучения, первый и второй из которых - уровни репродуктивные. Первый уровень характеризуется умением обучаемых правильно воспроизвести учебный материал. Второй уровень характеризуется умением школьников выполнять задания в стандартных ситуациях, решать типовые задания по ранее усвоенному алгоритму. Для третьего уровня – продуктивного - характерно умение школьников с большой долей самостоятельности выполнять сложные задания в нестандартных ситуациях. Для четвертого уровня характерно умение учащихся решать самостоятельно нетиповые задачи и выполнять задания оригинальными способами в нестандартных условиях, с привлечением дополнительных знаний, умение перенести полученные ранее знания на решение новых задач, новых проблем. Это, по мнению автора диагностики, уровень творчества. По нашему предположению, данный уровень может диагностировать проявление креативной одаренности детьми.

Методика В.Н. Беспалько была взята за основу при составлении тестовых заданий. При этом в тестах четвертого уровня не должно быть готового эталона решений и о качестве знаний следует судить по оригинальности ответа, умению оперировать знаниями. Мониторинг оценки знаний необходимо вести по уровню, соответствующему цели обучения.

При разработке тестовых заданий авторы ориентировались на то, что исходным в мышлении являются мыслительные операции. Поэтому проявление креативной одаренности учащихся выявлялось с помощью технологии определения уровней сформированности мыслительных операций. В основу разработки данной технологии легла идея об анализе Н.Н. Поспелова и И.Н. Поспелова [8]. Суть технологии в том, что уровень сформированности мыслительных операций определяется по характеру логических ошибок, допускаемых школьниками при выполнении соответствующих заданий. Такой подход позволяет объективно определить уровни сформированности конкретных мыслительных операций, проанализировать ошибки, допускаемые школьниками при выполнении мыслительных действий.

Мы придерживаемся определения анализа, предложенного Н.Н. Поспеловым. Анализ, по мнению исследователя, - это практическое или мысленное разложение изучаемого объекта на характерные для него составные элементы, выделение в нем отдельных сторон, изучение каждого элемента или стороны объекта в отдельности как части целого. Синтез – практическое или мысленное соединение элементов (частей) или свойств (сторон) изучаемого объекта в единое целое [8]. Задача анализа заключается не только в разложении предмета или явления на составные части, но и в глубоком проникновении в эти части. Синтез восстанавливает нарушенное анализом единство объекта, объединяет его разрозненные части во всем сложности и многократности их отношений и связей (здесь синтез проявляется как обобщение). Задача синтеза заключается не только в объединении частей предмета или явления, но и в установлении характера изменения их в зависимости от тех несущественных факторов, которые были отброшены при анализе.

Для проверки сформированности операций анализа и синтеза обучаемым предлагается прочитать статью (рассказ) с последующим выполнением задания: пересказать содержание статьи (рассказа); выделить главное; сформулировать

2-3 вопроса по содержанию статьи (рассказа); отметить спорные утверждения (если они есть); высказать личное мнение о статье (рассказе) [4]. Анализ ответов проводится по следующей схеме.

Первый уровень – пересказ почти целиком составлен из предложений подлинника, очень подробный, без выделения главного. Вопросы не отражают суть статьи (рассказа).

Второй уровень – пересказ статьи по абзацам с незначительной обработкой предложений. Не все вопросы подтверждают суть статьи.

Третий уровень – пересказ главных разделов статьи с включением других примеров и комментария. Вопросы отражают суть статьи.

Четвертый уровень – изложение основных разделов статьи с некоторыми замечаниями критического характера. Соотнесение заголовка с содержанием статьи, определение главной идеи статьи. Вопросы отражают суть статьи [5].

Установление сходства и различия является одним из существенных условий познания человеком явлений и закономерностей, существенный этап в формировании научных понятий. В психолого-педагогической литературе операцию «сравнение» отмечают как одну из важнейших, необходимую для сознательного усвоения знаний школьниками, оказывающую сильное влияние на формирование их познавательных способностей, развивающую наблюдательность, критичность, целеустремленность и приводятся различные определения этой операции. Вслед за Н.Н.Поспеловым мы придерживаемся следующего определения: сравнение – это мыслительная операция, состоящая в установлении признаков сходства (сопоставление) и различия (противопоставление) между предметами и явлениями [8].

Сравнение способствует развитию критического мышления, а это выявляет новые связи, что позволяет обстоятельнее и глубже изучать предмет. Путем сравнения двух или нескольких понятий можно раскрыть через известное понятие некоторую неизвестную часть другого понятия. На основе сравнения понятий могут быть сделаны выводы гипотетического характера (умозаключения по аналогии, в котором из сходства двух объектов в одних признаках делается вывод о сходстве этих объектов в других признаках). Сравнение и аналогия – исходные моменты при выдвижении научных гипотез.

Для определения уровня сформированности операции сравнения школьникам можно предложить задания на сравнение объектов либо понятий на материале любой учебной дисциплины.

Судить о степени сформированности операции можно по следующим показателям: объем сравнения (достаточное число признаков сходства и различия сравниваемых объектов); характер основания сравнения (сравнение может проводиться по случайным, не существенным или малосущественным признакам и по существенным признакам); способ проведения сравнения; степень понимания сути сравнения.

Эти четыре критерия характеризуют различные уровни сформированности операции сравнения у школьников. Анализ работ проводится по схеме:

Первый уровень – ученик не понимает сути сравнения. Он называет случайные и лишь некоторые признаки объектов без попыток их сопоставления

и противопоставления, производит рядоположенное описание ограниченного числа признаков объектов по случайным признакам, либо, констатируя различное и сходное, путает их между собой, называет недостаточное число признаков и не может выделить из них существенные.

Второй уровень – ученик вместо сути операции называет объекты или их признаки, или дает определения объектов, признаки дает в достаточном, но не полном объеме, проводит отдельное сопоставление и противопоставление объектов по несущественным признакам.

Третий уровень – ученик осознает сходство и различие объектов, проводит планомерное полное сравнение по существенным признакам, выделяя признаки в полном объеме.

Четвертый – ученик правильно понимает суть операции, проводит планомерное обобщающее сравнение по обобщенным и существенным признакам. Осуществляет перенос усвоенного приема при изучении нового учебного материала из других учебных дисциплин [6].

Важнейшую мыслительную операцию представляет собой классификация. Ни один учебный предмет не может быть по-настоящему усвоен, если ученик не умеет классифицировать изучаемый материал.

Итак, следующим для диагностики выступила мыслительная операция классификация. Мы придерживаемся определения операции классификации, предложенного Н.И. Кондаковым. Классификация – это распределение предметов какого-либо рода на классы согласно наиболее существенным признакам, присущим предметам данного рода и отличающим их от предметов других родов. При этом каждый класс занимает в получившейся системе определенное постоянное место и в свою очередь делится на подклассы [4]. Операция классификация, с одной стороны, требует от ученика высокого уровня мыслительных способностей и глубокого знания материала, а с другой – овладение этой операцией способствует повышению логической грамотности ученика, развитию его мышления и прочному усвоению учебных предметов.

Для проверки уровня развития операции классификации ученикам дают перечень понятий и задание: объединить предъявленные понятия (предметы, вещества) в группы по какому-либо признаку. Для этого ученики должны вычленить общий и существенный признак для всех понятий той или иной группы. В случае несоответствия каких-либо понятий ученики должны вывести их из группы и поместить в другую группу, сформировать более общие понятия, которые являются родовыми, по отношению к перечисленным. Например, ученикам предлагается перечень растений, животных, предметов, они должны объединить их в группы.

Типичные ошибки:

- неполное деление объема (ученики упускают единичные понятия в перечислении объектов той или иной группы);
- слишком широкое определение понятия (вводят виды, которые в нем не содержатся);
- ограничение понятия;
- перекрестное деление понятия (испытываемые берут несколько признаков за основу деления);

- скачок в делении (отношение к понятию более высокому);
- признак, по которому ведется деление, выбран неудачно;
- название группы объектов не соответствует содержанию (родовое понятие введено неправильно, хотя сама группа объектов (признаков) образована верно);
- случайные перечни понятий сведены в одну группу без какой-либо основы [8].

На основании анализа ошибок определяются уровни сформированности операции классификации.

Первый уровень – ученики не понимают сути операции, название группы объектов не соответствует содержанию, признак деления выбран неправильно. Название группы не соответствует содержанию, случайные перечни понятий сведены в одну группу.

Второй уровень – ученики понимают суть операции, но допускают ошибки: слишком широкое определение понятия, ограничение понятия, перекрестное деление понятия, скачок в делении.

Третий уровень – правильный сознательный выбор основания деления, правильное подведение видовых понятий под родовые (образование понятия и его формулировка).

Четвертый уровень – глубокое обоснование и четкая градация понятий, входящих в тот или иной класс, умение критически рассмотреть ошибочную классификацию и заменить ее более содержательной. Осуществляет перенос усвоенного приема при изучении нового учебного материала других учебных дисциплин [6].

Необходимым компонентом теоретического мышления является обобщение. Обобщение развивает наблюдательность, способность к анализирующей деятельности, умение выделять из единичного общее, находить существенное и особенное, отделять несущественное от второстепенного.

Для установления уровня сформированности операции обобщения предлагаются следующие критерии: 1) глубина понимания сущности операции обобщения; 2) умение выявлять связи между обобщением и другими операциями мышления (в частности, с анализом, сравнением и классификацией); 3) умение сравнивать объекты обобщения, находить в них общее, выделять существенное, давать определения понятию; 4) умение выделять из единичного общее и подводить частное под общее; 5) умение осуществлять обобщение и делать выводы из других фактов или явлений данного предмета, а затем и из других предметов.

Для проверки сформированности операции обобщения можно предложить учащимся задания следующего типа: из перечня понятий, написанных на доске сделать вывод, что их объединяет, найдите лишнее слово из написанных на доске слов, и объясните, почему это слово лишнее в этом списке и др. Для выполнения подобных заданий требуется применение операции обобщения.

Типичные ошибки, допускаемые учащимися при выполнении работ: учащийся не различает существенные признаки объектов обобщения, обобщает по несущественным признакам; вместо общих признаков приводятся

отличительные; не обнаруживает причинно-следственные связи между понятиями и существенными признаками; проводит перечисление признаков (описание) или абстрактные рассуждения; объединяет предметы на основании отсутствующих признаков, обобщает без каких-либо оснований; родовое понятие подменяет видовым отличием; неправильно указывает род и вид, относящийся к другим понятиям; расширяет понятие; ограничивает понятие.

На основании анализа ошибок определяется уровень сформированности операции обобщения.

Первый уровень – учащиеся не различают существенные признаки объектов обобщения, проводят обобщения без каких-либо оснований, не обнаруживают причинно-следственные связи между образуемыми понятиями и существенными признаками.

Второй уровень – учащиеся понимают суть операции, но допускают ошибки: расширение понятия, ограничение понятия. Применяют операции только в знакомой ситуации.

Третий уровень характеризуется умением осуществлять обобщение и делать выводы из других фактов и явлений данного предмета, других предметов (перенос операции обобщения на новые области знаний).

Четвертый уровень – ученик использует усвоенную операцию в новых условиях, способен приспособить ее для обобщения необычных объектов или даже провести обобщение своим способом, созданным по аналогии [6].

Реализация методики диагностики креативной одаренности учащихся выявила корреляционную зависимость между целенаправленным развивающим обучением и формированием мыслительных операций, что способствует более успешному переходу школьников с I на II уровень овладения этими интеллектуальными умениями, но в меньшей степени осуществляется переход на III и IV уровни, то есть на продуктивный и творческий уровень, что, подтверждает качественный, а не количественный уровень проявления дивергентного мышления. В.П. Беспалько и Н.Н. Поспелова отмечают, что в соответствии с результатами диагностирования творческих уровней усвоения достигает 14% -16% обучаемых, причем, результаты практически совпали по обоим методикам.

Можно резюмировать, что систематическое применение учащимися мыслительных операций (интеллектуальных умений) в учебной деятельности становятся инструментом приобретения знаний – приемами умственной деятельности, что способствует более качественному усвоению знаний, но не актуализации творческого потенциала детей.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности. Одной из важнейших характеристик одаренности является креативность. Креативность – это не то же самое, что высокий уровень интеллекта. Исследования показали, что оценка интеллекта традиционными методами не позволяет непосредственно судить о творческих возможностях. Креативность означает, прежде всего, особый склад ума, особое качество умственных процессов. При этом установлено, что никакое отвлеченное познание не может быть продуктивным в полном отрыве от чувственного [8].

Творческая одаренность проявляется в нестандартном видении мира и нешаблонном мышлении.

Некоторые отечественные ученые до сих пор отказываются признавать факт существования творческой одаренности. Они считают, что творчество всегда жестко связано с определенным видом деятельности. Однако многие ученые в мире склоняются к тому, что природа творчества едина, а потому и способность к творчеству универсальна.

Творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором независимо от интеллекта. Сторонниками этой точки зрения являются исследователи К. Тейлор, Д. Гилфорд. В более гибком варианте эта теория гласит, что между уровнем развития интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция.

Концепция Д.Б. Богоявленской вводит понятие креативной активности личности. По её мнению, креативная активность присуща креативному типу личности с особой психической структурой. Творчество, с точки зрения Д.Б. Богоявленской, это ситуативно не стимулированная активность, проявляющаяся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. [2]

В материалах исследований психологии творчества, проведенных в последнее время, трудно найти приемлемое определение творческой, но там содержится довольно много описаний основных параметров, ее характеризующих. Важно вовремя определить детей, склонных к творческой деятельности и обеспечить тьюторское сопровождение их развитием.

#### **Список использованной литературы**

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989,-102 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений ] / Д. Б. Богоявленская – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 320 с.
3. Вишнякова Н.Ф. Психологические особенности креативной одаренности // Одаренная личность – поиск, развитие, помощь: материалы международной научно-практической конференции 27-29 апреля 1998г. Киев:Гнозис, 1998. – С.83-88.
4. Дашкевич И.С. Технология мониторинга интеллектуальных универсальных учебных действий учащихся /Стандарты и мониторинг в образовании. - 2015. - № 1. - С. 22-31.
5. Дашкевич И.С. Внутришкольный контроль// Народное образование// Научно-методический журнал. - 1992.- № 5. - С. 37-42.
6. Дашкевич И.С. Формирование интеллектуальных умений в процессе преподавания биологии (7-8 кл): дис. канд. пед. наук. Москва, 1995. – 153 с.
7. Менчинская Н.А. Мышление в процессе обучения //Исследование мышления в советской психологии./Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Изд-во АН СССР, 1966, - с. 349-387.
8. Поспелов, Н.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Н.Н. Поспелов, И.Н. Поспелов. – М., 1989.- 152 с.

9. Серёжникова Р.К. Формирование творческого педагогического потенциала будущего преподавателя в процессе профессиональной подготовки в университете: автореф....д. пед. наук. Одесса, 2009. – 48 с.
10. Серёжникова Р.К., Смачная О.Ю. Актуализация творческого потенциала личности как результат субъектной активности студента-будущего педагога // Профессиональное образование в современном мире. Всероссийский научный журнал. – №1 (16) 2015. – С.193-203.
11. Лебедева И. П., Математическое моделирование в педагогическом исследовании [Электронный ресурс]: электрон. данные. - Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 18 октября 2007. - Режим доступа: [http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1192707630&archive=1195938639&start\\_from=&ucat=&](http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192707630&archive=1195938639&start_from=&ucat=&) (свободный доступ).

#### **1.4. К вопросу непрерывного языкового образования учащихся младших и средних классов общеобразовательной школы<sup>4</sup>**

Проблема непрерывного языкового образования постоянно находится в центре внимания психологов, дидактов, методистов, учителей-практиков. Изменения, происшедшие в современной школе за последние годы, расширили поле для проявления инициативы и свободного выбора, серьезно изменили цели, содержание и функции образования, раздвинули его горизонты. Перемены в образовании касаются, прежде всего, содержательной стороны обучения, что заставляет по-новому решать традиционные школьные проблемы с учетом того разнообразия программ, учебников и учебных пособий, которое характеризует начальную и среднюю школу.

Отсутствие единого подхода к обучению родному языку на всех этапах школьного образования приводит к следующему: у школьника не складываются представления о языке как системе языковых единиц, функционирующих по определенным законам; ученик не вооружается научным подходом к анализу языковой действительности, не осознает единых требований к организации учебной деятельности. В связи с этим одна из задач преподавания русского языка состоит в обеспечении преемственности обучения по характеру ведущей деятельности, которая определяется психологическими особенностями данного возраста [Давыдов В.В., Эльконин Д.Б. и др.]. Реализация принципа преемственности в обучении создает условия для целенаправленного развития личности на основе ведущей деятельности в условиях непрерывного языкового образования.

Вопросам преемственности в изучении русского языка посвящены специальные исследования, в которых предпринимаются попытки решить данную проблему, установив этапность изучения конкретного языкового материала [Львова С.И., Лидман-Орлова Г.К., Плёнкин Н.А. и др.]. Основное внимание в этих исследованиях уделяется дифференциации языкового

---

<sup>4</sup> Автор раздела: Киселева Н.И.

материала по степени сложности и распределению его по ступеням обучения. По нашему мнению, данный подход в решении проблемы непрерывности обучения оправдан, поскольку касается содержательной стороны обучения, а также структурирования учебного материала, являющегося объектом языкового анализа.

Между тем современные исследования в области психологии, психолингвистики, лингвистики позволяют подойти к решению данной проблемы с учетом выявленных закономерностей языкового развития (языковой способности) ребенка и тех качеств, которыми должна обладать «языковая личность». По мнению ученых, языковая способность личности имеет многокомпонентную структуру, вбирающую в себя интеллектуальный (общий) и специальный (состоящий из речевой и языковой части) компоненты, ядром которой является «чувство языка», языковая интуиция.

Сложность психофизиологической природы языковой способности, несовершенство методики преподавания родного языка, отсутствие ориентации учителей на реализацию развивающих задач непрерывного обучения приводят к не востребованности в процессе преподавания в школе родного языка многих элементов языковой способности, и, прежде всего, способности к языковому творчеству, лингвистической догадке, восприимчивости к семантике языка на всех языковых уровнях. В результате процесс непрерывного языкового образования формализуется, учащиеся демонстрируют низкий уровень сформированности языковых умений и навыков. Реальные условия для успешного решения данной проблемы определяют необходимость усилить обучающий эффект при формировании языковой способности за счет развития всех компонентов языковой способности, «чувства языка», основанного на задатковых способностях ребенка, и осуществляемого в учебном процессе при помощи дидактического принципа непрерывности (преемственности) в обучении между начальным и средним звеном.

Теоретические предпосылки непрерывного языкового образования учащихся начальных и средних классов основываются на психофизиологических особенностях языковой способности. Индивидуально-психологические механизмы объекта педагогической деятельности внутренне связаны со способностями человека. По утверждению Б.М. Теплова и В.Д. Небылицына, хотя «способности человека формируются по специфическим психологическим закономерностям, а не заложены в свойствах нервной системы, но, конечно, процессы обучения будут протекать иначе у лиц с высокой и низкой динамичностью нервных процессов ...» [23, С. 46].

В исследовании природы умственных способностей в плане индивидуально-типологических различий людей отмечено, что типологические свойства нервных процессов определяют динамику протекания умственной деятельности: скорость актуализации знаний, силу сосредоточения внимания, устойчивость отношения к внешним раздражителям, умственную способность.

Таким образом, отмечается безусловность связи психофизиологического, задаткового и собственно актуального психологического уровня способностей как индивидуально-психологических особенностей человека, отличающих его от других людей и предопределяющих успешность его деятельности.

Необходимо отметить, что сами способности рассматриваются в психологии по-разному: способности и задатки не различаются; задатки суть психофизиологические предпосылки способностей; способность есть ансамбль свойств, включающих эмоционально-волевые особенности и систему отношений; способность как определенная совокупность знаний; способность как возможность, предпосылка деятельности, успешности ее выполнения.

Язык как способность (речевой механизм) трактуется как «психофизиологический механизм, обеспечивающий овладение и владение языком» [26, С. 182]. В объем понятия «овладение языком» входит три разных, пересекающихся, но не совпадающих понятия:

- овладение родным языком;
- вторичное осознание родного языка, обычно связываемое с обучением в школе;
- овладение тем или иным неродным языком.

В книге А.А. Залевской «Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте» [11, С. 8] понятия овладения языком и изучение языка объединяются как обозначения процессов, противопоставляемых некоторым продуктам – освоенному и выученному. Овладение языком ведет к владению им, а само по себе владение языком можно трактовать как понятие, включающее и знание языка, и пользование языком. Причем, по мнению А.М. Шахнаровича, «компоненты языка усваиваются ребенком постепенно в ходе речевого общения (языковой практики) на основе предметных (орудийных) действий и предметной деятельности» [24, С. 23].

Следовательно, онтогенез языковой способности – это сложнейшее взаимодействие, с одной стороны, процесса общения взрослых и ребенка, процесса поэтапно разворачивающегося; с другой – процесса развития предметной и познавательной деятельности ребенка. И то, что действительно развивается в процессе развития детской речи – это не язык, а характер взаимодействия имеющихся в распоряжении ребенка языковых средств и характер функционирования этих средств, то есть способ использования языка для целей познания и общения [15, С. 175]. Такое понимание восходит к Л.С. Выготскому.

Б.П. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Л.Ф. Бурлачук, А.В. Крутецкий, Н.С. Лейтес и другие рассматривают языковую способность как прижизненное, онтогенетическое образование, ведущую роль в формировании и развитии которого играет среда, обучение и воспитание, а природной предпосылкой является наличие задатков, «некоторых врожденных анатомо-физиологических особенностей мозга и нервной системы» [14, С. 5].

Языковые способности разделяются на речевые (коммуникативные) и собственно-языковые, которые дифференцируются на фонетические, лексические и грамматические.

Структура языковой способности состоит из двух компонентов: общего (интеллектуального) и специального (языкового). Основопологающим специальным компонентом языковой способности исследователи называют «чувства языка» [Жуйков С.Ф., Пузанкова Е.Н., Якиманская И.С. и др.].

Упомянутое выше «чувство языка», по словам Л.И. Божович, «... возникает произвольно, как побочный продукт деятельности, направленной

... на овладение практикой речевого общения» [3, С. 41]. Это неосознанное, нерасчлененное эмоциональное обобщение речевого опыта ребенка, используемое в речи для регулирования и контроля правильности.

Физиологическую сущность «чувства языка» исследовали А.А. Смирнов, Б.И. Додонов, С.Ф. Жуйков, Ф.А. Сохин, опираясь на концепцию И.П. Павлова «системности нервных процессов работающих полушариев» [19, С. 182], ученые определяют физиологическую природу «чувства языка» как «динамические стереотипы, системы временных связей, ассоциаций» [10, С. 27].

Таким образом, в основе «чувства языка» лежит улавливание учащимися некоторых общих особенностей, свойственных сходным языковым факторам. Причем ученики «улавливают» чаще не существенные, а заметные им признаки языковых явлений, что приводит к смешению понятий, правил, определений [7, С. 159].

Психологи опирались на концепцию И.П. Павлова, который так объяснил воспроизведение усвоенной грамматической формы при использовании другого словесного материала: «... указание на однообразие грамматических форм совершенно совпадает с нашим ранее приведенным фактом системности нервных процессов работающих полушариев» [19, С. 182]. Ученые определяют физиологическую природу «чувства языка» как динамические стереотипы, системы временных связей, ассоциаций [10, С. 27].

Изучение психолингвистической, лингводидактической, методической литературы, исследование состояния развития языковой способности учащихся общеобразовательной школы позволили нам прийти к выводу, что структура языковой способности, разработанная Е.Н. Пузанковой [20, С. 4], является наиболее полной, так как учитывает все важнейшие компоненты языковой способности учащихся, формирование которых обеспечивает полноценное языковое развитие:

- логико-языковые операции анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, дифференциации, классификации и др.;
- восприимчивость к семантике языковых единиц;
- осмысление языковой теории;
- умение строить лингвистическое научное высказывание;
- способность к образному мышлению;
- способность к словотворчеству;
- умение строить художественный текст, насыщенный тропами, фигурами речи (на лингвистические и свободные темы);
- владение средствами интонационной выразительности устной речи (тоном, тембром, темпом, мелодикой, логическим ударением);
- владение средствами эмоциональной выразительности письменной речи.

В данной структуре показателей языкового развития увеличен удельный вес творческих компонентов языковой способности: образности, эмоциональности, интуиции.

Структура отражает взаимосвязь мышления (интеллекта) и языка, языка и речи, так как в ней выделены три основных иерархических образования: интеллектуальный компонент; языковой компонент; речевой компонент.

Подытоживая сказанное, следует подчеркнуть, что языковая способность – это сложное структурное образование, основополагающим компонентом которого является «чувство языка», а природной предпосылкой – наличие задатков, опора на которые позволяет учителю работать над формированием данного компонента языковой способности. Однако сложная психофизиологическая природа «языкового чутья» приводит к несформированности творческого компонента, способности к языковому творчеству, так как остается до сих пор не до конца востребованной в общеобразовательной школе.

В качестве психолингвистических основ системы непрерывного языкового образования нами были выбраны следующие направления: во-первых, психолингвистическое обоснование взаимосвязи явлений «язык как система (предмет) – язык как способность (речевой / языковой механизм)»; во-вторых, лингводидактическое учение о структуре языковой личности, ее развитии, соотношенности с понятием «языковая способность».

А.А. Леонтьев [17, С. 101-112] разграничивает язык как способность с моделированием работы речевого механизма, язык как предмет с разработкой модели собственно языка (языкового стандарта) и язык как процесс, что предполагает моделирование речи. Ученый исходит из объективно существующих отношений между названными категориями (моделями) и указывает, что отношения «язык как система (предмет) – язык как процесс (речь)» всегда входило в компетенцию лингвистики; отношение «язык как способность (речевой механизм) – язык как процесс (речь)» исследуется психологией и смежными областями физиологии; отношение «язык как система (предмет) – язык как способность (речевой механизм)» изучается психолингвистикой.

В работе А.А. Леонтьева «Психология общения» подчеркивается, что психолингвистика «интересуется структурной организацией и закономерностями функционирования систем, обеспечивающих осуществление речи и речевого восприятия (или ... структурой языковой способности человека)» [16, С. 18-20].

Дальнейшее обсуждение отношения между языком как системой и языком как способностью содержится в научном труде А.А. Залевской «Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования» [12], где предложено вместо диады «язык как коллективное знание» (КЗ) – «язык как индивидуальное знание» (ИЗ) рассматривать триаду КЗ<sub>1</sub>, КЗ<sub>2</sub> и ИЗ, различая:

КЗ<sub>1</sub> – совокупное знание-переживание, формирующееся и функционирующее в определенной лингвокультурной общности по законам психической деятельности и взаимодействий в сверхбольших системах;

КЗ<sub>2</sub> – «зарегистрированное» в продуктах разнообразной деятельности людей коллективное знание (в том числе – языковую систему), отображающее лишь часть того, что входит в понятие КЗ<sub>1</sub>.

Залевская А.А. подчеркивает, что наука до настоящего времени исследовала и описала исключительно КЗ<sub>2</sub>, в то же время отождествляя его и ИЗ вследствие подмены понятий, узаконенной логико-рационалистической традицией, на смену чему должно прийти последовательное изучение ИЗ как

коррелята КЗ<sub>1</sub> со всеми вытекающими отсюда следствиями и с признанием сложного взаимодействия между всеми членами триады:

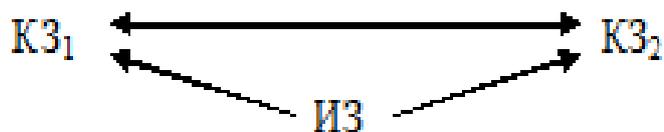


Рис.1. Взаимодействие между членами триады

Из приведенных высказываний можно сделать вывод о том, что в центре внимания психолингвистики находятся речевой механизм человека (= язык как способность = речевая организация индивида) и особенности его становления и функционирования.

Из работ Бойко Е.И. [4], Шехтер М.С. [27] следует, что языковой / речевой механизм человека должен, прежде всего, трактоваться как устройство, предназначенное для осуществления определенных процессов, обладающее возможностями (и накладываемыми на них ограничениями), которые определяются материальным субстратом – мозгом, и доступное для исследования на различных уровнях. При этом данное устройство должно оперировать некоторыми специфическими единицами, содержательно наполненными и упорядоченными (организованными) в целях оптимального использования в соответствующих процессах, поскольку структура и процессы являются взаимозависимыми и взаимообусловленными. Все выше сказанное соотносится с взглядами Л.В. Щербы [28]: в качестве речевого механизма выступает речевая организация человека во взаимодействии составляющих ее единиц, их упорядоченности и процессов, через которые происходит формирование речевой организации и ее использование для различных целей.

Понимание языкового / речевого механизма человека акцентирует внимание на использование терминов типа «языковая личность», «языковая / речевая способность».

«Языковая личность» по мнению Караулова Ю.Н., – это «рассмотрение языка в человеке, человека с его языком» [13, С. 28]. Как отмечает Г.И. Богин [1], представлениями о языковой личности имплицитно оперировали уже Г. Штейнталь, В. Вунд и А.А. Шахматов, однако соответствующее понятие и термин были введены В.В. Виноградовым.

По психолингвистическому пути исследования «языковой личности» пошел Бодуэн де Куртене и, характеризуя намеченный им аспект представления «языковой личности», В.В. Виноградов писал: «Бодуэн де Куртене, подобно Потепне, устранил из своих исследований литературного языка методы исторического анализа и историзма как мировоззрения. Его интересовала языковая личность как вместилище социально-языковых форм и норм коллектива, как фокус скрещения разных социально-языковых категорий. Поэтому Бодуэну де Куртеньэ проблема индивидуального творчества была

чужда, и язык литературного произведения мог интересовать его лишь в точки зрения отражения в нем социально-групповых навыков и тенденций, «норм языкового сознания» или, как он иногда выражался, «языкового мировоззрения» коллектива [6, С. 18].

Г.И. Богин под языковой личностью понимает человека, рассматриваемого «с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [1]; при этом подчеркивается, что «человек обладает родовой способностью быть языковой личностью, но каждый индивид еще должен стать ею» [1]. Г.И. Богин уточняет также, что в случаях использования терминологического сочетания «речевая / языковая способность» слово способность понимается как синоним слова готовность, но не как синоним слова одаренность [2].

Лингводидактический аспект разработки понятия языковой личности имеет древние истоки, проследить которые не входит в нашу задачу, сошлемся только на Буслаева Ф.И., который методологические принципы своего труда «О преподавании отечественного языка» строил на представлениях о нерасторжимом единстве родного языка с личностью ученика: «Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить оному значит вместе с тем и развивать (личность) духовные способности учащихся [5, С. 7].

Современная лингводидактика продвинулась в понимании и разработке структуры и содержания «языковой личности». Последняя предстает как многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо и чтение), с другой стороны – по уровням языка, то есть фонетике, грамматике и лексике [1; 2].

При установлении уровней и компонентов речевой способности человека, а далее – при построении модели языковой личности Г.И. Богин [2] указывает, что речь идет не о модельном представлении языка как системного образования, а об абстрагировании от индивидуальных различий людей и от различий известных этим людям. Разработанная им модель языковой личности является параметрической, имеет форму куба, который включает 60 компонентов, полученных через перемножение трех параметров (ось А – фонетика, лексика, грамматика; ось Б – адекватный синтез, адекватный выбор, насыщенность, интерпретация, правильность; ось В – чтение, письмо, аудирование, говорение). Эта модель интересна тем, что предьявляет языковую личность в ее становлении, в ее движении от одного уровня владения языком к другому, более высокому. Таких уровней Г.И. Богин выделяет пять:

- уровень правильности, предполагающий знание достаточно большого лексического запаса и основных строевых закономерностей языка и позволяющий тем самым строить высказывания и продуцировать в соответствии с элементами правилами данного языка;

- уровень интериоризации, включающий умения реализовывать и воспринимать высказывания в соответствии с внутренним планом речевого поступка;
- уровень насыщенности, выделяемой с точки зрения отраженности в речи всего разнообразия, всего богатства выразительных средств языка в области фонетики, грамматики лексики;
- уровень адекватного выбора, оцениваемый с точки зрения соответствия используемых в высказывании языковых средств в сфере общения, коммуникативной ситуации и ролями коммуникантов;
- уровень адекватного синтеза, учитывающий соответствие порожденного личностью текста всему комплексу содержательных и коммуникативных задач, положенных в его основу.

Ю.Н. Караулов [13] предлагает иную модель языковой личности, учитывающую философский и психологический аспекты моделирования (с разграничением языка, интеллекта, действительности, а также семантического, когнитивного и прагматического уровней) с выделением трех уровней структуры языковой личности (вербально-семантического, тезаурусного, мотивационного) и установлением специфических для разных уровней единиц (слов, понятий, деятельностно-коммуникативных потребностей), отношений и стереотипов. Ю.Н. Караулов пытается сформировать представление, так сказать, воссоздать, языковую личность на основе обобщения приемов обучения, разрабатываемых лингводидактикой, а не на основе тех результатов, к которым должно приводить успешное применение указанных приемов. В этом случае мы имеем дело с «методическим» подходом к реконструкции языковой личности. Для структуры языковой личности необходим систематизированный перечень умений и навыков, отвечающих содержанию обучения и полностью покрывающих систему языка, отражая его грамматический строй, лексику, стилистику, тогда этот систематизированный перечень и воссоздает структуру языковой личности.

По мнению Ю.Н. Караулова, концепции структуры языковой личности, параметров ее развития тесно переплетены с понятием «языковой способности». Наряду с речевыми умениями, навыками, готовностями объекта научения, можно было бы назвать также речевые способности, виды языковой компетенции, степени владения языком. Он подчеркивает, что это хотя и не синонимы, но близкие друг другу термины. Например, лексический компонент речевой способности и готовность осуществлять адекватный лексический выбор представляют собой не одно и то же, хотя являются соотносимыми понятиями [13, С. 58]. Чтобы сделать модель языковой личности несколько компактнее, упорядоченнее и нагляднее Ю.Н. Караулов всякий вид языковой способности называет «готовностью», не проводя дифференциации между умением, навыком или компетенцией.

Другие исследователи, например А.М. Шахнарович, сопоставляя понятия «языковая личность» и «языковая способность», отдают предпочтение последнему: «Понятие языковой личности весьма отграничено и может

служить объяснением только части проблем, связанных с тем, как человек мыслит и говорит. Большой объяснительной силой в широком круге проблем речевой деятельности, в особенности в онтогенетическом аспекте обладает ... понятие языковой способности. Это понятие возникло как часть триады, система – процесс – механизм и может рассматриваться только в связях и отношениях с другими компонентами системы. Включение механизма в эту систему делает понимание его как динамического образования, что принципиально важно при анализе того, как складывается совокупность психолингвистических правил пользования языком для реализации коммуникативных задач.

Эта система правил складывается в тесной связи с формированием системы компонентов, составляющих «ярусы», «этажи» языковой способности и соотносимых с единицами разных уровней системы языка. В структуре языковой личности это лишено динамизма [25, С. 32].

Таким образом, взаимодействие различных видов знаний, специфически репрезентированных в памяти индивида, обеспечивает функционирование языкового / речевого механизма, на тех или иных аспектах которого акцентируется внимание при использовании термина «языковая личность», которая соотносится со структурой языковой способности.

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросу непрерывного языкового образования учащихся начальной и средней общеобразовательной школы позволяет констатировать, что языковое развитие учащихся в современной школе имеет своей конечной целью формирование функционально грамотной языковой личности. Не существует единого определения языкового (лингвистического) развития. А.В. Текучев под лингвистическим развитием понимал «усвоение специфических языковых методов и приемов анализа на базе обобщенных знаний по предмету и умение применять эти знания при помощи соответствующих методов и приемов в новой ситуации [9, С. 8]. По мнению Т.К. Донской, лингвистическое развитие можно определить и как процесс педагогического воздействия на формирование ряда особенностей личности, и как процесс проявления и развития этих особенностей ребенка [8, С. 3-4]. М.Т. Баранов характеризует языковое развитие как процесс перехода учащихся из одного представления о языке в качественно новое, более совершенное и более сложное [18, С. 58]. М.М. Разумовская рассматривает языковое развитие как совершенствование способности учащихся решать языковые проблемы на семантическом уровне [22]. Е.Н. Пузанкова предлагает в качестве рабочего определения языкового развития школьников как процесса совершенствования различных компонентов языковой способности, и прежде всего способности детей к языковому творчеству, «чувства языка», восприимчивости к семантике языковых явлений и понятий [21, С. 58].

Существует много теорий и экспериментальных программ, реализация которых, по мнению авторов, приведет к осуществлению подлинно развивающего языкового обучения. Все поиски совершенствования процесса

лингвистического обучения объединяются тем, что предполагают внедрение в учебный процесс единой системы непрерывного языкового образования.

Все вышесказанное позволяет сделать следующие выводы:

- основным условием реализации системы непрерывного образования учащихся начальной и средней основной общеобразовательной школы на всех этапах обучения родному языку является осмысление природы языковых явлений;
- выделение основных этапов в формировании непрерывного языкового развития детей в школе должно отражать психолингвистические закономерности усвоения детьми родного языка, а также соответствовать характеру ведущей деятельности на каждом этапе обучения. В связи с этим целесообразно выделить следующие этапы: пропедевтический (1-3 классы); начальный систематический (3-5 классы); основной систематический (5-6 классы);
- при обучении русскому языку, как в начальном, так и среднем звене общеобразовательной школы необходимо проводить целенаправленную работу по совершенствованию всех структурных компонентов языковой способности, что обеспечит полноценное и плавное развитие всех элементов языковой способности учащихся, оптимальное формирование языковой личности в условиях непрерывного языкового образования.

#### **Список использованной литературы**

1. Богин, Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... докт. филол. наук / Г.И. Богин. – Л., 1984. – 34 с.
2. Богин, Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека / Г.И. Богин. – Калинин, 1975. – 184 с.
3. Божович, Л.И. Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию / Л.И. Божович // Известия АПН РСФСР. – М.:Л., 1946. – Вып. 3. – С. 27-60.
4. Бойко, Е.И. Механизмы умственной деятельности: динамические временные связи / Е.И. Бойко. – М.: Знание, 1976. – 132 с.
5. Буслаев, Ф.И. О преподавании отечественного языка / Ф.И. Буслаев. – М.: Просвещение, 1987. – 87 с.
6. Виноградов, В.В. О художественной прозе / В.В. Виноградов. – М.: СПб, 1930. – 126 с.
7. Додонов, Б.И. Процесс категориального узнавания грамматического материала / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – 1959. – № 2. – С. 23-27.
8. Донская, Т.К. Лингвистическое развитие в процессе обучения родному языку / Т.К. Донская // Русский язык в школе. – 1987. – № 6. – С. 3-7.
9. Донская, Т.К. Обучение и развитие на уроках русского языка / Т.К. Донская. – Л.: ЛГПИ, 1981. – 112 с.
10. Жуйков, С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах / С.Ф. Жуйков. – М.: Просвещение, 1964. – 300 с.
11. Залевская, А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте / А.А. Залевская. – Тверь, 1996. – 138 с.

12. Залевская, А.А. Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования / А.А. Залевская. – Тверь, 1992. – 123 с.
13. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 2002. – 263 с.
14. Крутецкий, В.А. К вопросу о природе способностей / В.А. Крутецкий // Материалы конференции по проблеме способностей / Под ред. В.А. Крутецкого. – М.: Просвещение, 1970. – С. 3-6.
15. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
16. Леонтьев, А.Н. Психология общения. 2-е изд. / А.Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1997. – 269 с.
17. Леонтьев, А.Н. Язык, речь, речевая деятельность / А.Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
18. Методика преподавания русского языка: Учебное пособие для студентов педвузов / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др.: Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990. – 368 с.
19. Павлов, И.П. Полное собрание сочинений. – 2-е изд. / И.П. Павлов – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1951. – Т. 3. – Кн. 2. – 439 с.
20. Пузанкова, Е.Н. Методика развития языковой способности учащихся 5-7 классов средней школы / Е.Н. Пузанкова. – Орел: ОГУ, 1998. – 107 с.
21. Пузанкова, Е.Н. Развитие языковой способности при обучении русскому языку: дис. ... докт. пед. наук, 1997 / Е.Н. Пузанкова. – М.: ИОСО РАО. – 390 с.
22. Разумовская, М.М. Теоретические основы обучения орфографии в средней школе: дис. ... докт. пед. наук в форме научного доклада / М.М. Разумовская. – М., 1984. – 34 с.
23. Теплов, Б.М., Небылицын, В.Д. Изучение основных свойств нервной системы и их значение для психологии индивидуальных различий / Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 16-18.
24. Шахнарович, А.М. Проблемы психолингвистики / А.М. Шахнарович. – М.: Знание, 1987. – 184 с.
25. Шахнарович, А.М. Проблемы формирования языковой личности учителя-русиста: тез. докл. и сообщ. IV междунар. конф. 12-14 мая 1993 / ВГПУ / А.М. Шахнарович. – Волгоград: Перемена, 1993. – С. 39-42.
26. Шахнарович, А.М. Семантический компонент языковой способности // Психолингвистические проблемы семантики / А.М. Шахнарович. – М.: Просвещение, 1983. – С. 181-190.
27. Шехтер, М.С. Зрительное опознание: закономерности и механизмы / М.С. Шехтер. – М.: Просвещение, 1981. – 253 с.
28. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

## **1.5. Лингвистические основы системно-деятельностного подхода в изучении орфографии младшими школьниками с общим недоразвитием речи<sup>5</sup>**

На современном этапе развития начального общего образования большое значение уделяется совершенствованию обучения и развития учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Работа учителя-логопеда на школьном логопедическом пункте направлена на формирование языковой личности школьников с речевой патологией, универсальных учебных действий, умения учиться, развиваться и самосовершенствоваться в дальнейшем, сотрудничать в ходе познания и преобразования окружающей действительности. Орфографически верное письмо составляет важнейший механизм становления соответствующих навыков. Согласно ФГОС НОО, овладение обучающимися начальных классов учебными компетенциями, надучебными умениями и навыками во многом определяется становлением грамматико-орфографических знаний и умений.

Дизорфография является распространенной речевой патологией среди младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР). Она препятствует усвоению детьми данной категории программы по русскому языку и ведет к их неуспеваемости [10, 13, 14, 15, 16, 17]. Стойкость и систематичность орфографических ошибок, трудности усвоения орфографических правил, грамматических закономерностей и терминологии связаны с деструктивностью грамматико-орфографической деятельности. Труднее всего усваиваются орфограммы морфологического, фонематического принципов и принципа дифференцирующих написаний. Меньше ошибок учащиеся данной категории допускают в ходе применения традиционного принципа орфографии [15]. В ходе исследований нами были выделены степени выраженности дизорфографии (легкая, средняя и тяжелая), а также ее виды (аграмматическая, фонематическая и оптическая) [16]. Без соответствующего логопедического воздействия данная патология имеет тенденцию к закреплению и усугублению в виде увеличения количества дизорфографических ошибок, деструктивности усвоения программного материала по русскому языку, неуверенности в собственных силах, нежелании учиться и развиваться в дальнейшем [13, 17].

Созданная нами система логопедической работы по предупреждению (у второклассников с ОНР) и коррекции (у третьеклассников с ОНР) дизорфографии строится на анализе лингвистических положений обучения орфографически правильному письму обучающихся в начальных классах общеобразовательных учреждений.

К концу XX – началу XXI столетия в отечественной методике преподавания русского языка сложилась целостная концепция обучения орфографии в начальных классах [7, 11, 18, 19, 20 и др.]. В соответствии с этой концепцией в основе усвоения учащимися грамматико-орфографических

---

<sup>5</sup> Автор раздела: Прищепова И.В.

знаний, умений и навыков лежат практические и теоретические аспекты. По мнению М. Р. Львова, методика обучения русскому языку должна обеспечивать применение свойств речи и языка в процессе овладения ими [11].

Такой подход объясняется тем, что формирование устной речи и письма, как специфических видов деятельности, осуществляется на основе использования речевых и языковых знаков (в том числе и графических). Они являются средством реализации коммуникативной и когнитивной функций устной речи и письма. Системы этих знаков взаимосвязаны, взаимообусловлены в онтогенетическом, функциональном и содержательном планах.

Звуковой характер русского письма определяет перевод звучащей (устной) речи в письменную с помощью графических знаков, которые отображают фонетический и лексико-грамматический строй устной речи. Графика определяет правила употребления букв, правила обозначения отдельных звуков и их сочетаний при реализации слогового или позиционного принципа русской графики. Она определяет соотношение состава фонем русского языка и алфавита.

Письмо, в том числе и орфографически правильное, формируется на основе устной речи [2, 6, 7 и др.]. Усвоить письмо позволяет определенный уровень развития устной речи и языковых обобщений [6, 7, 25 и др.]. Различия в характере усвоения устной речи и письма обусловлены, прежде всего, разными формами языка, которые они воплощают [4].

Представляя собой две формы существования языка, устная речь и письмо различаются по целому ряду параметров: устная речь первична по отношению к письму, которое возникает на базе первой формы; устная речь разворачивается во времени, письмо – в пространстве; устная речь использует акустический код, письмо – оптический; устная речь опирается на операции слухового восприятия речевого высказывания, письмо – на его зрительное восприятие, на работу речедвигательного анализатора и др.

В ходе овладения письмом реализуется потребность в овладении совокупностью правил перехода от звучащей речи к письменному ее выражению с помощью графем и других средств письма, которые рассматриваются как «вид кода, позволяющего переводить акустический речевой сигнал в оптический» [8, С. 93]. Эти закономерности находятся в строгом соответствии с алфавитом, графикой и орфографией. В начальной школе изучаются все три части современного письма.

Орфография – это сложноорганизованная по структуре и функциональному составу грамматико-орфографическая система, состоящая из многообразных и взаимодействующих между собой элементов [6, 7, 21, 24]. Она находится в строгом соответствии с алфавитом и графикой.

Усвоение учащимися алфавита основывается на следующих умениях: правильно дифференцировать звуки речи, безошибочно узнавать их в сильных позициях; правильно воспринимать и записывать все буквы; безошибочно

соотносить их со звуками при чтении и письме; проводить аудирование, все виды письма (в том числе и каллиграфию), проговаривание и др.

С помощью графики фонемы русского языка соотносятся с алфавитом. При этом орфография опирается на «правила оптической передачи средствами графики данного языка его значимых единиц (слов, морфем) с учетом не только плана выражения, но и плана содержания» [Л. Р. Зиндер, 1987, С. 50]. Согласно положениям петербургской (ленинградской) фонологической школы (П(Л)ФШ), современный русский алфавит определяет основное соотношение между буквой (графемой) и звуком (аллофоном звука или фонемой) в виде фонематического принципа графики при наличии слабой позиции звука/аллофона (звука/фонемы) в составе слова [5, 21]. Позиционный (слоговой или буквослагательный) принцип графики «заключается в том, что фонемное соответствие букве может быть установлено только с учетом ее позиции – соседних букв и других графических знаков [21, С. 430]. Этот принцип графики определяет написание слов с многозначными буквами (кроме букв *й* и *ь*) или в тех случаях, когда многозначная буква передает не все содержание фонемы.

Дети, знакомясь с правилами графики усваивают, что: а) мягкость согласных обозначается следующей за ними гласной буквой (*ров – рёв*); б) в отдельных случаях мягкость обозначается буквой *ь* (*мол – моль*); в) звук [j] обозначается буквой *й*, в сочетании с гласными звуками – буквами *е, ё, ю, я*. Как правило, однозначные буквы *ь* и *ъ* пишутся в словах согласно орфографическим принципам письма. Л. Л. Касаткин указывает, что буква *ь* имеет несколько значений: обозначает мягкость предшествующей согласной фонемы, выступает как разделительный знак, в заимствованных словах сочетание *ьо* обозначает [jo] (*бульон*) [21].

Значение буквы определяет ее воспроизведение в составе знаменательных или служебных слов. В лингвистической литературе отмечаются разные критерии классификации значений букв, рассматриваемых как «соотнесенность букв с фонемами или их частями (дифференциальными признаками), а также уточнение значения соседних букв» [21, С. 432]. В графике же значения букв определяются по сигнификативно сильным позициям соответствующих фонем.

Как уже отмечалось, все буквы кроме *й* и *ь* являются многозначными. Так, гласные буквы второго ряда *я, ю, е, ё* обозначают фонемы [ja], [ju], [jэ], [jo] в начале слова или слога, после гласной буквы и после *ь, ъ*. Буквы *я, ю* после согласной обозначают гласные фонемы и мягкость предшествующей согласной фонемы. Буква *ё* имеет то же значение после согласных, кроме шипящих, после которых она обозначает только [о]. После согласной буква *е* обозначает [э], причем четко не фиксируя твердость или мягкость предшествующей согласной фонемы (*шире, лето*). Твердость в таких случаях обозначается шипящими согласными или *ц* (*жесть, цепочка*). В заимствованных словах она может не обозначаться (*колье*).

В литературе подробно описываются алфавитные, графические и орфографические значения букв [12]. В качестве основных значений рассматриваются те, которые устанавливаются алфавитом и принципами

графики. Второстепенные же значения определяются орфографией. Это предполагает возможность употребления в конкурирующих написаниях одной буквы вместо другой.

Лингвистика обосновывает отношения между произношением и написанием, которые регулирует орфография в ее разделе, рассматривающем правила обозначения звукового (фонемного) состава слов (морфем) буквами. В различных классификациях написаний раскрывается соотношение звуков и букв [6, 9 и др.]. Морфологическое письмо включают в свой состав фонетические (определяются произношением) написания и нефонетические (не соответствуют произношению) написания. Однако в той и другой группе отмечаются написания, косвенно определяемые и не определяемые произношением. К написаниям, не подчиняющимся орфографическим закономерностям, относятся те, которые основаны на полном соответствии звукового и графического состава слов, в которых при сохранении правильности произношения может быть употреблена одна единственная буква [9]. Согласно орфографии воспроизводятся написания, косвенно определяемые и неопределяемые произношением и при этом «допускающие замену одной буквы другой без изменения произношения» [9, С. 142].

В орфографии понятие орфограмма является ключевым. Оно выступает в качестве единицы всей грамматико-орфографической системы [2, 6, 7, 21, 24, 25 и др.]. Оно связано с возможностью замены (выбора) буквы/сочетаний букв в слове. «Орфограмма – это такое написание слова, которое выбирается из ряда возможных при одном и том же произношении и отвечает определенному орфографическому правилу» [21, С. 435]. Примерами служат: конкуренция сочетаний букв для выражения «орфографических значений», а также выбор между написанием строчной буквы или прописной буквы [22].

Выбор отдельной орфограммы и/или ее выделение среди других орфограмм опирается на усвоение звуковой системы языка, знания фонетики, графики, морфематики, синтаксиса, на «когнитивную схему». Объединяя отдельные операции и их алгоритмы, она может включать «как общие, так и частные признаки орфографических явлений» и позволяет установить ориентировочную основу орфографических действий [22, С. 172].

Одни буквы (их сочетания) в слове являются орфограммами, другие – такими не являются. В то же время орфограммой может быть и целое слово. Традиционно орфограммой считается слитность и раздельность написаний, строчная или прописная буква в начале предложения, в именах собственных и нарицательных, место переноса, пробел между словами, написание дефиса, правила сокращения аббревиатур и т.д. [9, 11, 20 и др.].

В качестве вариантов орфограмм рассматриваются разновидности написания [1, 20 и др.]. Они выделяются на основе опознавательных признаков орфограмм, то есть специальных знаний по орфографии. Варианту, или разновидности, одной и той же орфограммы свойственны семантические, фонетические или грамматические особенности [1, 6 и др.].

Опознавательные признаки орфограммы проявляются на фоне различного сочетания элементов орфографических единиц (например, чередование в корне или наличие стыка морфем). Связь и взаимообусловленность понятий «вариант орфограммы» и «опознавательные признаки орфограмм» определяется несколькими лингвистическими закономерностями. Прежде всего, в ходе письма орфограмма актуализируется в виде вариантов. Их число определяется языковыми особенностями, связанными с выбором орфограммы в составе слова, предложения или текста. Эти особенности в исследованиях Л. Б. Селезневой получили название различительных (дифференциальных) признаков вариантов орфограмм [23]. Признаки орфограмм, которые позволяют выделить их определенные виды, Н. С. Рождественский назвал опознавательными признаками [20]. В общих признаках отражены обобщенные сведения об орфограмме, в частных – те признаки, которые свойственны конкретному типу или группе сходных орфограмм [М. Р. Львов, 2007]. Знание опознавательных признаков позволяет определить вариант орфограммы и ее вид [Т. Г. Рамзаева].

В качестве дифференциальных признаков рассматриваются морфемы, морфологические категории (например, склонение, род и др.), принадлежность к частям речи. Таким образом, на основе дифференциальных признаков орфограмм различаются те орфограммы, у которых отдельные опознавательные признаки совпадают. В свою очередь, опознавательные признаки позволяют отграничить орфограмму от «не орфограммы» (по Л. Б. Селезневой).

Орфографическая ошибка возникает на месте орфограммы. В лингвистической литературе отмечается, что в подобном случае произношение слова остается неизменным («малоко»). Замены букв, которые не относятся к орфограммам, вызывают изменение произношения («мылоко»), могут быть проявлением дисграфии [15, 16].

Лингвистика обосновывает отношения между произношением и написанием, которые регулирует орфография в ее ведущем разделе — в разделе, рассматривающем правила обозначения звукового (фонемного) состава слов (морфем) буквами. В методике обучения орфографии имеют место различные классификации написаний, в которых раскрывается соотношение звуков и букв [6, 9 и др.]. Так, по мнению В. Ф. Ивановой, морфологическое письмо включают в свой состав фонетические (определяются произношением) написания и нефонетические (не соответствуют произношению) написания. Однако в той и другой группе отмечаются написания, косвенно определяемые и не определяемые произношением. К написаниям, не подчиняющимся орфографическим закономерностям, автор относит те, которые основаны на полном соответствии звукового и графического состава слов, в которых при сохранении правильности произношения может быть употреблена одна единственная буква [В. Ф. Иванова, 1991]. Согласно орфографии воспроизводятся написания, косвенно определяемые и неопределяемые произношением и при этом «допускающие замену одной буквы другой без изменения произношения» [9, С. 142].

В настоящее время отмечаются единичные лингвистические исследования, касающиеся теоретического обоснования тех орфограмм, которые включены в разделы о слитном, раздельном и дефисном написании; о выборе прописных/строчных букв; о применении правил переноса частей слов с одной строки на другую, а также правил аббревиации, то есть сокращения слов [11, 20 и др.].

По мнению ряда исследователей, орфографически верное письмо объединяет в своем составе грамматико-орфографические действия, логические и семантические операции, графические образы отдельных сочетаний букв и целых слов и соответствующие графические средства [2, 3, 7, 9, 11, 18, 19 и др.]. Л. Р. Зиндер считает, что в процессе письма каждого слова одновременно учитываются графические и орфографические закономерности. В связи с этим орфография опирается на «правила оптической передачи средствами графики данного языка его значимых единиц (слов, морфем) с учетом не только плана выражения, но и плана содержания» [8, С. 50].

Основываясь на данных лингвистических исследований, Л. В. Савельева отмечает, что замена одного средства графики на другое (например, при конкуренции сочетаний букв для выражения «орфографических значений» или строчной буквы на прописную букву) не отражается на произношении таких слов (*по зимнему* – *по-зимнему*, *смог* – *смок*). Поэтому конкуренция графических средств при наличии сохранности произнесения становится универсальным признаком орфограммы [22]. В связи с этим возникает ситуация выбора орфограммы из нескольких возможных. Таким образом, орфограмма отражает соотношение между произношением и написанием, между устной речью и письмом в тех случаях, когда происходит выбор написания при неизменном произнесении.

Значимым для нашего исследования является и введение Л. Б. Селезневой понятия «структура орфограммы», то есть определенная совокупность и иерархия ее признаков [23]. Структура орфограммы отражает строго определенную последовательность грамматико-орфографических действий во время письма, устного обоснования написания или решения орфографической задачи. Наиболее полное описание признаков орфограмм представлено в исследовании Л. В. Савельевой [22]. Автор не дает определения понятию «орфографическая ситуация», при этом подробно перечисляет ее компоненты: знания о гласных и согласных звуках, сильной и слабой позиции звуков в составе слова, «ошибкоопасного» места в составе морфемы, постфикса или стыка морфем, умение сравнивать слова по произношению и написанию, проводить семантический, грамматический или синтаксический виды анализа, умение изменять форму слова, задавать грамматические вопросы, объяснять написание слова по правилу или алгоритму и др.

В образовательном процессе начальной школы теоретические основы изучения орфографии представлены, в основном, в виде формулировок орфографических правил. Как содержание, так и функциональный состав орфографических правил базируется на элементарных знаниях и грамматико-

орфографических умениях, умениях выделять и классифицировать единицы речи, рассматривать их на разных уровнях обобщения, учитывать стратегию применения общих, унифицированных операций и алгоритмов к целому классу грамматико-орфографических явлений.

Данный подход реализуется при рассмотрении принципов усвоения орфографии. «Принципы орфографии – это общие основания для написания слов и морфем при наличии выбора, предоставляемого графикой. Они рассматриваются в качестве закономерностей, лежащих в основе орфографической системы, направляют мыслительную деятельность пишущего и отражают психологические законы [2, 4]. Каждый принцип орфографии объединяет свою группу орфографических правил, являющихся приложением этого правила к конкретным языковым фактам» [21, С. 435].

Ведущий принцип орфографии определяется количеством орфографических правил, соотношением языковых закономерностей, взаимосвязью и взаимообусловленностью входящих в орфографическое действие операций. Согласно П(Л)ФШ в русском письме ведущим является морфологический принцип, в соответствии с которым фонемный состав слов и морфем передается буквами. На его основе изучаются безударные гласные в слове, непроизносимые согласные, правописание приставок, непроизносимых согласных и др. Данные положения стали ведущими для решения поставленных перед нашим исследованием задач. В московской фонологической школе (МФШ) принята фонологическая трактовка основного закона русской орфографии [11, 21 и др.].

С позиции П(Л)ФШ морфологический принцип проявляется в том, что «для сохранения графического единообразия одних и тех же морфем фонетические чередования на письме не передаются: одной и той же буквой обозначается по сильной позиции весь ряд позиционно чередующихся звуков» [21, С.439]. По мнению представителей МФШ, в рамках фонетических чередований происходят чередования, которые относятся к одной фонеме. При этом фонематический принцип орфографии обеспечивает обозначение одной и той же буквой всего ряда позиционно чередующихся звуков. Морфологический принцип, согласно МФШ, регулирует такие написания, которые противоречат фонематическому принципу (*шёнот – шептать*).

Д. Э. Розенталь отмечает, что на основе «морфологического принципа сформулировано главное правило правописания гласных и согласных: в безударном положении пишется та гласная буква, которая выступает в данном корне под ударением; истинный характер согласной буквы выявляется в положении перед гласными и сонорными согласными» [24, С. 205]. Данный принцип опирается на учение о фонемах и использует в системе своих правил сопоставление сильных и слабых позиций фонем. В пользу того, что морфологический принцип считается ведущим и представляет «ценнейшее качество нашей орфографии», Д. Э. Розенталь приводит следующие аргументы: 1. Огромное количество написаний сохраняют связь с произношением. 2. Данный принцип позволяет сознательно выделять лексически значимые

элементы языка. 3. Он дает возможность письменно оформить новые слова языка и авторские неологизмы. 4. Указанный принцип опирается на выделение морфем и на словообразовательные операции. 5. Он способствует распространению и укреплению литературного языка как высшего достижения культурного наследия народа [Там же].

Для нашего исследования было значимо выделение морфологического, фонематического, фонетического, традиционных принципов и принципа дифференцирующих написаний. Мы исходили из того, что современные традиционные программы начальной школы Санкт-Петербурга построены с учетом морфологической трактовки ведущего принципа орфографии, поэтому ее усвоение осуществляется на основе изучения отдельных морфем.

В проведенном нами исследовании мы опирались на теоретико-методический аспект научных представлений П(Л)ФШ, в связи с которым фонематический принцип основывается на понимании фонемы как функциональной единицы. Звуки, представляющие одну и ту же фонему, акустически могут быть разным. В письме «...мы идем от звучания морфемы к ее фонемному составу и только от него – к буквам» [21, С. 439]. При обозначении звуков в сильной позиции используются правила графики. Для обозначения звуков в слабых позициях происходит выбор из нескольких вариантов путем постановки звука в сильную позицию. Фонематический принцип позволяет формировать данное орфографическое действие и устанавливать связи между отдельными правилами правописания на основе их единого основания. В соответствии с фонематическим принципом пишется ряд корней (*-гор-*, *-гар-*, *-зор-*, *-зар-* и др.), приставок (*рас-*, *раз-* и др), суффиксов и окончаний.

Морфологический и фонематический принципы не противоречат, а углубляют и дополняют друг друга. Проверка гласных и согласных в слабых позициях через сильные позиции осуществляется в соответствии с фонематическим принципом, который опирается на сформированность фонематического анализа, синтеза, представлений, умения находить ударение в словах. Определение морфемного состава слов, выделение в них «сильной» и «слабой» позиции гласных и согласных, определение принадлежности слов к частям речи или к измененным формам слов — все эти операции становятся ведущими при реализации морфологического принципа.

Фонетический принцип характеризуется сложной структурой алгоритмов грамматико-орфографических операций и многообразием языковых явлений, поэтому рассматривается как принцип графики, а также как орфографический принцип [2, 7, 9, 11, 25 и др.].

Традиционный принцип орфографии, или «исторический принцип» (по Л.В. Савельевой), относят к «беспроверочным написаниям» (по Д. Э. Розенталю). Он заключается в том, «что употребляется написание, закрепленное традицией» [21, С. 441]. Такое написание применяется в тех случаях, когда «фонема не может быть поставлена в сильную позицию», а

также «когда существует чередование фонем в сильной позиции одной и той же морфемы» [Там же]. Например, гласные в корне *клон-* и *клан-* могут быть под ударением (*клóнится*, *клáняться*). В безударном положении выбор гласной *о* определяет традиция (*склонить*). Историческая традиция отмечается при написании русскоязычных слов (*калач*), а также слов, пришедших в наш обиход из других языков (*касса*). Такие «слова из словаря» проверяются на основе их этимологического анализа с учетом исторических изменений (*корзина* – от слова *корзати*, что в переводе означает *плести*). Написание отдельных слов (с сочетаниями *жи, ши, ча, ща, чу, шу*) противоречит общей орфографической системе и одновременно не подчиняются общему правилу русской графики.

Традиционный принцип в целом сохраняет морфологический принцип орфографии, что обеспечивает единообразие написаний морфем во всех словоформах и родственных словах (*класс, классный, классически*). В большинстве случаев он дополняет фонематический принцип. Однако отмечаются написания, вступающие в противоречие с фонематическим принципом: в сильной позиции выделяется написание *ч* в словах *конечно, скучно* и др., написание *г* в окончаниях *-ого, -его* (*моего, колючего*); отсутствие *ь* на конце предлога *близ*, хотя в нем всегда произносится мягкий звук.

Принцип дифференцирующих написаний («логический», «смысловый» или «идеографический» принцип, беспроверочные написания) разграничивает «на письме словоформы, совпадающие по фонемному составу» [Л. Л. Касаткин, 2005, С.443]. К таким случаям относится написание омонимов (омофонов), а также заглавной буквы в именах собственных (*Орёл*) и строчной – в именах нарицательных (*орёл*). Применение принципа дифференцирующих написаний допускает использование разных принципов графики и орфографии в словах с одним и тем же фонемным составом (*о* в слове *ожог* отвечает фонематическому принципу графики, *ё* в корне слова *ожёг* — морфологическому принципу орфографии).

Таким образом, изучение младшими школьниками лингвистических основ орфографии обусловлено системным характером ее построения, взаимосвязью и взаимообусловленностью алфавита, принципами графики и орфографии, наличием не только орфографических правил, но и исключений из них.

Усвоение орфографически правильного письма базируется на достаточном уровне развития речи, языковых обобщений, логических и семантических операциях. Усвоение принципов орфографии позволяет воспринимать каждое ее правило как компонент общей системы, а каждую орфограмму выделять во взаимосвязях всех сторон языка и речи. Рассмотрение принципов орфографии позволяет определить теоретико-методические подходы в рамках создания системы логопедической работы по предупреждению и коррекции дизорфографии у младших школьников с ОНР (3-го уровня речевого развития неосложненного генеза).

### Список использованной литературы

1. Алгазина, Н.Н. Формирование орфографических навыков: Пособие для учителя / Н.Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
2. Богородицкий, В.А. Общий курс русской грамматики / В.А. Богородицкий. – 5-е изд. – М.-Л.: Соцэкгиз, 1935. – 354 с.
3. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. – М.: Просвещение, 1966. – 307 с.
4. Бодуэн де Куртенэ, И.А. Значение языка как предмета обучения // Избранные работы по общему языкознанию: в 2 т. / И.А. Бодуэн де Куртенэ. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1969. – Т 1. - 383 с. – С. 222 – 254.
5. Бондарко, Л.В. Основы общей фонетики: Учебн. пособие для студ. литер. и филол. спец. / Л.В. Бондарко, Л.А. Вербицкая, М.В. Гордина. - 4-е изд., испр. - М.: Академия СПб.: Филол. фак., СПбГУ; ГУП Саратов. Полигр. комб., 2004 – 160 с.
6. Гвоздев, А.Н. Основы русской орфографии / А.Н. Гвоздев. – М.: Учпедгиз, 1951. – 119 с.
7. Жуйков, С.Ф. Формирование орфографических действий (у младших школьников) / С.Ф. Жуйков. – М.: Просвещение, 1965. – 355 с.
8. Зиндер, Л.Р. Очерк общей теории письма / Л.Р. Зиндер. – Л.: Наука, 1987. – 109 с.
9. Иванова, В.Ф. Современная русская орфография: Учеб. пособие для студентов-филологов / В.Ф. Иванова. – М.: Изд-во Высшая школа. – 1991. – 190 с.
10. Лалаева, Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройства формирования языковой способности у детей // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы 1 Международной конференции Российской ассоциации дислексии / Под общ. ред. Г.В. Чиркиной, Е.В. Оганесяна, М.Н. Русецкой. – М.: Изд-во МСГИ, 2004. – 296 с. – С. 132 – 140.
11. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 3-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.
12. Моисеев, А.И. Русский язык: Фонетика. Морфология. Орфография: Пособие для учителей / А.И. Моисеев. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1980. – 255 с.
13. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и преодоление дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи: Учеб.–метод. пособие / Л.Г. Парамонова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. – 140 с.
14. Парамонова, Л.Г. Трудности усвоения грамматических правил учащимися общеобразовательных школ / Л.Г. Парамонова // Дети с проблемами в развитии: исследования и коррекция: Межвуз. сборник научных трудов / Отв. ред. Г.А. Волкова. – СПб.: СПбГУПМ. 1999. – С. 60 – 66.

15. Прищепова, И.В. Дизорфография и ее диагностика у младших школьников с общим недоразвитием речи: Учебно-метод. пособие / И.В. Прищепова. – М.: ООО «Издательство Практика», 2013. – 256 с.
16. Прищепова И. В. К вопросу изучения дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи // Логопедия. №1 [7], 2015. – С. 79 – 84.
17. Прищепова, И.В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Прищепова Ирина Владимировна. – СПб., 1993. – 297 с.
18. Рамзаева, Т.Г. Начальное языковое образование в современной 4-летней школе: содержание, структура, лингвометодическое обоснование / Т.Г. Рамзаева // Образование и структура Северо-Запада России: Вестник Северо-Западного отделения РАО. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – Вып. 7. – С. 64 – 75.
19. Рамзаева, Т.Г. Русский язык. 1 – 4 классы: Программа для общеобразовательных учреждений / Т.Г. Рамзаева. – М.: Дрофа, 2006. – 47 с.
20. Рождественский, Н.С. Обучение орфографии в начальной школе / Н.С. Рождественский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 295 с.
21. Русский язык: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Сост. Л. Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, Л. П. Крысин; под ред. Л. Л. Касаткина. - 3-е изд, стер. - М., 2005. — 768 с.
22. Савельева, Л.В. Проблема реализации познавательного потенциала младших школьников в начальном языковом образовании (на примере обучения орфографии): Монография / Л.В. Савельева. – СПб.: Наука, САГА, 2006. – 173 с.
23. Селезнева, Л.Б. Русская орфография: Алгоритмизированное обучение: Учеб. пособие / Л.Б. Селезнева. – СПб.: Специальная литература, 1997. – 232 с.
24. Современный русский язык: Лексика и фразеология. Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография. Словообразование. Морфология. Синтаксис: Учебник для вузов / Сост. А.Б. Аникин, Ю.А. Бельчиков, В.Н. Вакуров; под ред. Д. Э. Розенталя. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1984. – 735 с.
25. Шатова, Е.Г. Методика формирования обобщений при обучении орфографии / Е.Г. Шатова. – М.: Прометей. – 1990. – 184 с.

## **2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПОДХОДЫ, ФАКТОРЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ**

### **2.1. Характеристика основных подходов обучения в системе современного высшего образования<sup>6</sup>**

Существующие в настоящее время подходы к образованию формировались в рамках разнообразных теорий и концепций. Верная ориентированность педагога в современных подходах к образованию помогает ему установить главные направления, цели и принципы педагогической деятельности, т.е. при организации учебного процесса определить свою профессиональную позицию и создать на её основе систему необходимых действий. Можно сказать, что подход – это мировоззренческая категория, которая отражает установки субъектов педагогического процесса. Такие современные подходы как компетентностный, деятельностный, системный, личностный, индивидуальный, культурологический, аксиологический и др. используются при организации учебно-воспитательного процесса и обеспечивают осуществление и конкретизацию личностно-ориентированной парадигмы образования. Подробней охарактеризуем некоторые из перечисленных подходов.

При проектировании и реализации педагогического процесса личностный подход – это ориентация на личность как на цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности.

Существенным является то, что личностный подход преобразовывает представление о важнейших целях образования и позволяет не только и не столько формировать знания, определять направления деятельности, нормы и ценности, развивать определенные личностные характеристики, но и раскрывать сущностные силы личности, ее интеллектуальный и морально-этический потенциал, ее возможности свободно разрешать сложные жизненные ситуации. Кроме того, особое внимание уделяется и реализации инновационных и творческих процессов. Личностный подход предполагает становление обучающегося как активного, деятельного субъекта, воплощающего в учебно-воспитательном пространстве и в профессиональной сфере свой собственный способ жизнедеятельности и свои личностные качества.

Американским психологом, одним из лидеров гуманистической психологии К. Роджерсом представлены средства осуществления этого подхода в обучении [4]. Он объединяет его с важным процессом обучения, который обеспечивает необходимость человека быть личностью, потребность понять свои проблемы и активизировать свои духовные способности и творческий потенциал. Основными условиями, обеспечивающими личностную позицию обучающегося, являются:

- насыщенность содержания обучения жизненно важными для обучающихся проблемами, желание решить которые дает возможность узнать много нового и поменять что-то в себе;

---

<sup>6</sup> Автор раздела: Курина В.А.

- адекватность личности педагога, т. е. умение проявлять себя с учетом своих мыслей и чувств, выражать свое истинное «я». Это убирает состояние напряжения и психологической защиты у обучающихся, позволяет им полностью реализовать свои возможности;
- понимание воспитанника и хорошее отношение к нему ведет к созданию безопасного психологического климата;
- предоставление возможности свободного выбора и помощь обучающимся в выборе учебного материала и средств деятельности;
- опора на самоактуализацию личности, побуждение её к выявлению и проявлению в процессе обучения внутреннего потенциала, стремление обучающихся к личностному росту.

Автор реализации технологии личностно-ориентированного обучения И.С. Якиманская также определяет основу личностного подхода в осуществлении субъектной позиции обучающихся в учебно-воспитательном процессе, но в то же время она подчеркивает, что обучающиеся не становятся субъектами в процессе обучения, а сразу являются носителями субъектного опыта [7], так как в учебно-воспитательном процессе происходит выявление, обогащение и преобразование этого опыта. «Учение не есть беспристрастное познание. Это субъектно-значимое постижение мира, наполненного для ученика личностными смыслами, ценностями, отношениями, зафиксированными в его субъектном опыте. Содержание этого опыта должно быть раскрыто, максимально использовано, обогащено научным содержанием и при необходимости преобразовано в ходе образовательного процесса» [7, с. 24-25].

Ученый-педагог В.В. Сериков говорит, что смысл личностного подхода заключается в создании условий для проявления личностных функций обучающихся, их универсальных личностных способностей: мотивации, выбора, смысла, творчества, самореализации, рефлексии и др. [5, с. 16-21]. Возможность осуществления этой теории В.В. Сериков видит в создании личностно-ориентированной ситуации, в которой востребована реализация личностных функций и определяет поиск новых путей, а также выбор из многовариантных творческих решений проблемы. В процессе этого происходит формирование субъективного опыта обучающихся.

Можно сказать, что личностный подход можно осуществлять, учитывая следующие условия:

- обеспечение реализации личностной позиции обучающихся в учебной деятельности, создающей необходимые условия для самостоятельного определения своих мотивов и осознания целей, а также выбора средств своих действий, рефлексии их результатов;
- перенаправление учебных проблем в жизненно важные проблемы обучающихся, требующие актуализации и преобразования их целостного субъектного опыта;
- создание системы взаимоотношений педагога с обучающимися на основе открытости, доверия, диалога, определяющих условия для самовоплощения и самореализации творческого потенциала воспитанника.

Индивидуальный подход учитывает конкретные особенности, способности, свойственные данному человеку. Личностный и индивидуальный подход, хотя и близки, но не идентичны друг другу. Индивидуальный подход может быть и шире (если он учитывает и личностные, и соматические качества человека), и уже (когда учитываются только какие-то отдельные личностные или соматические свойства) личностного подхода. Категория «личность» подчеркивает общественную значимость человека как носителя сознания и самосознания, не раскрывает все многообразие и разнохарактерность проявления конкретной сущности в каждом человеке. Неповторимое внутреннее содержание и глубина личности заключена в ее индивидуальности.

Определение понятия «индивидуальность» достаточно многоаспектно, однако можно подчеркнуть два наиболее обобщающих значения, которые дают различное толкование сущности индивидуального подхода.

Первая точка зрения рассматривает индивидуальность как непохожесть, неординарность, показывает отличительные характеристики одного человека от другого, т.е. подчеркивает своеобразие его психики и личностных свойств, которые проявляются в чертах темперамента, характера, в специфике интересов человека, его потребностей и способностей. Это наиболее традиционное понимание индивидуальности, согласно которому индивидуальный подход предполагает учет в учебно-воспитательном процессе индивидуальных особенностей студентов: их психофизиологических способностей, интеллектуальных возможностей, общих и специальных задатков, интересов и потребностей. Этот подход требует при организации процесса обучения своевременно диагностировать и определять индивидуальные качества каждого студента: познавательные возможности, личностные особенности. Затем выбирать соответствующие полученным данным формы и методы обучения, и учитывать качества студента в процессе педагогического взаимодействия педагога с обучающимися.

Другая точка зрения базируется на понимании индивидуальности как уникальности и своеобразии личности и концентрирует внимание на неповторимости ее психики в целом. Здесь индивидуальность выступает как внутренняя целостность и относительная самостоятельность личности, как способность активно действовать и своеобразно проявлять себя на основе раскрытия своих внутренних духовных сил и творческого потенциала. Современные концепции творческого развития личности базируются на представлении о творчестве как реализации человеком своей индивидуальности. Таким образом, в данном значении индивидуальность выступает как глубина, сущность личности, что отражается в появившемся в психологии понятии «индивидуальность личности» (А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский и др.). Ядром индивидуальности, самобытности личности выступает система ее ценностей и смыслов, проявляющихся в установках по отношению к миру и к самому себе. Понимаемый в данном аспекте индивидуальный подход предполагает направленность педагогического процесса на развитие личности студента как индивидуальности: создание условий для осознания и проявления своего «я», своих целей, ценностей, смыслов; выбор соответствующих своей

индивидуальности содержания и способов учебной и профессиональной деятельности и т. д. Можно сказать, что в таком значении индивидуальный подход близок личностному.

Реализуя индивидуальный подход в процессе подготовки будущих профессионалов определенной сферы деятельности, необходимо учитывать обе его составляющие и строить педагогический процесс, не только учитывая индивидуальные особенности обучающихся, но, прежде всего, создавая условия для развития их индивидуальных способностей.

Культурологический подход развивается в русле личностно-ориентированной парадигмы образования и заключается в направленности образовательного процесса на становление культурной личности, формирование обучающегося как носителя общей культуры, обеспечивающей его полноценное существование в окружающем мире и в дальнейшей деятельности. Кроме того, культурологический подход – применение адекватных культурологических концепций и методов в исследовании культуры. По мнению автора личностно-ориентированной концепции Е.В. Бондаревской, культурологическое личностно-ориентированное образование – это образование, центром которого является человек, познающий и творящий культуру путем обмена духовными ценностями и личностными смыслами, создания произведений индивидуального и коллективного творчества [1; 2]. При этом «произведением» выступает продукт не только искусства, но и любой другой сферы деятельности, если он воплощает в себе творческую суть его создателя.

Одна из причин, затрудняющих становление обучающегося как носителя культуры, заключается в том, что, организуя образовательный процесс, педагоги не учитывают своеобразия механизмов наследования культуры, которое предполагает, что усваиваемые знания и способы деятельности являются элементами культуры в той степени, в какой несут в себе воплощенный в них человеческий дух и его творческую сущность. Если этот процесс не осознается и не принимается как значимая деятельность тем, кто усваивает знания и способы, освоения культуры не происходит. Важно отметить, что логика и продукты освоения культуры отличны от логики и продуктов «наукоучения». Результатом освоения культуры выступают не столько знания и умения, сколько ценности, личностные смыслы, ее логика – понимание, принятие, любовь. Продуктом же «наукоучения» часто становятся знания и умения, лишённые ценности и смысла для обучающегося, а его логикой – переработка на основе умственных и практических действий, закрепление и воспроизведение фактов, понятий, способов деятельности. Поэтому в результате обучающийся становится не только носителем культуры, но и обладателем конкретного объема знаний, умений, компетенций.

Педагог, являющийся представителем определенной культуры, носителем системы ценностей, может лишь создать условия для того, чтобы ввести обучающегося в культуру и помочь ему самоопределиться в ней, обрести свои ценности и смыслы. Вхождение в культуру – это всегда творческий акт, в основе которого лежит ориентация не так на познание и обладание, как на понимание, диалог с нею. В этих условиях преподаватель

становится не только транслятором культуры, но и посредником между культурой и обучающимся, помогает ему войти в мир культуры и реализоваться в нем, т. е. совершить те действия выбора и обретения личностного смысла, которые обеспечивают его духовное развитие и становление как носителя культуры.

Это совсем не означает, что педагог должен быть простым посредником – его ценности и смыслы вовлечены в диалог, он не может их навязывать обучающимся, но в состоянии создать то культурно-образовательное пространство, в котором происходит обретение личностных смыслов и осознание сущности культуры. В связи с этим, освоение культуры происходит не только путем усвоения системы специальных знаний и способов деятельности, норм, образцов, эталонов, но и через процессы творческого выбора и творческого личностного вклада. Возникает потребность в переосмыслении роли интеллекта и эмоций в образовании. При этом распространение технократического мышления заключается в преимущественной опоре образования на интеллект обучающихся, нацеленности на развитие понятийного, абстрактно-логического мышления. Рассматривая различные аспекты соотношения интеллекта и аффекта в образовании, некоторые психологи утверждают, что они не противопоставляются друг другу. Мышление человека способствует становлению его как человека культуры лишь в том случае, если оно одухотворено страстью, способно к ценностному, смысловому предвосхищению своих усилий и своих продуктов. Ценности, смыслы – это всегда результат выбора, осуществляемого в процессе оценивания явлений культуры, жизни как значимых или незначимых, привлекательных или непривлекательных для личности. Оценка всегда несет в себе не только понимание сути явления, но, прежде всего, принятие или непринятие его миром человеческих чувств, эмоций. Все это ставит перед преподавателем задачу использования технологий обучения, апеллирующих не только к мышлению, т.е. создающих проблемно-поисковые ситуации, ситуации альтернативного выбора идей и способов творческой деятельности, диалога и дискуссии, но и технологий, которые обеспечивают эмоционально-образное восприятие жизни и культуры, актуализируют эмоциональную память и повторное чувствование, развивают способность к сопереживанию, создают условия для рефлексии своих внутренних состояний.

Сердцевиной культурологического подхода является аксиологический подход, который рассматривается как философско-педагогическая стратегия, показывающая пути развития профессионального искусства, использования педагогических ресурсов для развития личности и предлагающая перспективы совершенствования системы образования. Суть аксиологического подхода заключается в ориентации профессионального образования на формирование у обучающегося системы общечеловеческих и профессиональных ценностей, определяющих его отношение к миру, к своей деятельности, к самому себе как человеку и профессионалу. Сегодня психология и педагогика сосредоточивают

внимание на формировании ценностного отношения к миру как основной задаче образования. «Человек перемещается, словно в раковине, образованной всякий раз особенной субординацией ценностей и ценностных качеств. Эту раковину он повсюду носит с собой, и ему не избавиться от нее, как бы быстро он ни бежал. Через окна этой раковины он воспринимает мир и самого себя», – пишет немецкий философ и социолог М. Шелер [6, с.341]. Ценностное отношение человека определяет его психологическое состояние, смысл жизни, а система ценностей регулирует поведение и деятельность, определяет мотивационно-потребностную сферу, направленность, готовность руководствоваться ими в профессиональной деятельности.

Деятельностный подход. Если личность и индивидуальность человека формируются и проявляются в деятельности, то педагогические явления и процессы необходимо изучать в логике целостного рассмотрения всех основных компонентов деятельности: ее потребностей, мотивов, целей, действий, операций, способов регулирования, контроля и анализа достигаемых результатов. Деятельностный подход ориентирует на исследование учебной деятельности, школьника, студента учителя, преподавателя вуза, на выявление ее структуры, условий формирования, типов ориентировочной основы действия и т. д. Данный подход позволяет выявить возможности формирования индивидуальных способностей и личностных качеств школьников, студентов, учителей в различных видах деятельности. Именно поэтому эффективность педагогического процесса зависит от включения обучающихся в активную, значимую для них учебную деятельность. Посредством организации данной деятельности осуществляется присвоение обучающимся социального и профессионального опыта, развитие психических функций и способностей, формируется система отношений к миру и к самому себе. Однако эффективность данной деятельности может быть разной в зависимости от степени самостоятельности, творческой активности, индивидуального или совместного характера. Все современные инновационные образовательные модели построены на основе обучения, для которого характерны следующие признаки:

- основной акцент делается на организацию разнообразных видов деятельности обучаемых;
- преподаватель выступает в роли менеджера, организатора обучения, а не только транслятора знаний и способов деятельности;
- учебная информация используется как средство освоения деятельности, а не как цель обучения.

В системе дополнительного образования деятельностный подход проявляется не только в способах, характере организации учебно-воспитательного процесса, но и в его направленности, целевой установке.

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

- смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучающихся;
- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;
- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;
- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых обучающимися на определённом этапе обучения.

Необходимо отметить, что многие идеи компетентного подхода появились в результате изучения ситуации на рынке труда и в результате определения тех требований, которые складываются на рынке труда по отношению к работнику. В меняющемся мире система образования должна формировать такое качество, как профессиональный универсализм — способность менять сферы и способы деятельности.

Исследования в области рынка труда привели к необходимости перехода от хорошего специалиста – к хорошему сотруднику. Понятие «хороший сотрудник», конечно, включает качества хорошего специалиста, т. е. определённую специальную профессиональную подготовленность.

Одно из требований к «хорошему сотруднику» – крепкие нервы: психологическая устойчивость, готовность к перегрузкам, к стрессовым ситуациям, умение из них выходить. Необходимы также выработка умений делать выбор, эффективно использовать ограниченные ресурсы, сопоставлять политические декларации с политической практикой, способности вести переговоры и многие другие способности, необходимые для жизни в быстроменяющемся обществе.

С позиций компетентного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей.

Термин «компетенция» (в переводе с латинского – соответствие, соразмерность) имеет два значения: круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Компетентность в рамках обсуждаемой темы обозначает уровень образованности. В одной из педагогических дискуссий по вопросам компетентного подхода было предложено следующее определение: компетентность – это способность действовать в ситуации неопределённости.

По мнению педагога и психолога И.А. Зимней, социально-профессиональная компетенция проявляется в действиях, деятельности, поведении, поступках человека и рассматривается как целостное личностное качество, основывающееся на определенном уровне развития его

интеллектуальных и, прежде всего, мыслительных способностей, таких как анализ, синтез, сравнение, систематизация, обобщение и др., на общебиологическом свойстве опережения и вероятностного прогнозирования действительности; на целеполагании и соотношении цели как образа результата с ее реализацией; на совокупности необходимых для реализации профессиональной деятельности личностных качеств, таких как целеустремленность, организованность, ответственность [3].

Можно выделить три ключевых блока компетенций специалиста:

- к самому себе как личности (человеку должны быть присущи такие профессионально значимые качества как ответственность, организованность, целеустремленность и др.);
- к взаимодействию с другими людьми, в рамках которого человек должен эффективно и адекватно сотрудничать, и взаимодействовать внутри социума: руководствоваться представлениями о здоровом образе жизни, правилами и обязанностями гражданина, выстраивать и реализовывать перспективные линии саморазвития в рамках социума, иметь навыки профессиональной кооперации, уметь адаптироваться в различных социальных условиях и др.;
- к непосредственно профессиональной деятельности, включающей в себя профессиональные умения и навыки, определенные стандартами по данной специальности или роду деятельности.

Системный подход – направление методологии специально-научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем. Данный подход способствует адекватной постановке проблем в конкретных науках и выработке эффективной стратегии их изучения. Методология, специфика системного подхода определяется тем, что он ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих её механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину.

С точки зрения педагогов, системный подход представляет собой целостную, программно-целевую, инновационную стратегию формирования творческой личности специалиста, обеспечивающую универсальность и опережающий уровень знаний, высокую скорость восприятия и сохранения в памяти информации, высокую мотивацию самостоятельного поиска новой информации в решении творческих задач.

Системный подход ещё в XX в. стал ведущим в научном познании и остаётся актуальным и в настоящее время. Предпосылкой его проникновения в науку явился, прежде всего, переход к новому типу научных задач: в целом ряде областей науки центральное место занимают проблемы организации и функционирования сложных объектов: познание начинает оперировать системами, границы и состав которых далеко не очевидны и требуют специального исследования в каждом отдельном случае. Во второй половине XX в. аналогичные по типу задачи возникают и в социальной практике: техника всё более превращается в технику сложных систем, где совокупность многообразных средств тесно связана с решением единой крупной задачи; в

социальном управлении вместо господствовавших прежде локальных, отраслевых задач и принципов ведущую роль играют крупные комплексные проблемы, требующие тесного взаимоувязывания экономических, социальных и иных аспектов общественной жизни.

Основное положение обеспечения высокого качества подготовки специалистов, из которого исходит системный подход, состоит в том, что задачу нужно решать на всех этапах обучения, включая: анализ рынка труда, концептуальное планирование подготовки специалистов, разработку рабочих учебных планов, методического информационного и технического обеспечения учебного процесса, организацию приема в вуз, сам учебный процесс, контроль знаний и проведение квалификационных испытаний, трудоустройство выпускников и их адаптацию на рабочих местах, послевузовское образование и повышение квалификации.

Кроме того, системный подход предполагает создание и отлаживание эффективного функционирования современной системы качества. Это требует организационной структуры, направленность, интенсивность и результативность которой должны оцениваться с учетом квалификации, намерений и активности студентов, профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала. Но так как в любой образовательной системе центральными процессами, определяющими ее характер, являются процессы обучения, то проблема надежного управления их качеством — одна из самых актуальных как для вуза в целом, так и для каждого из его руководителей и преподавателей.

#### **Список использованной литературы**

1. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Ученик в структуре личностно ориентированного образования. – Ростов н/Д, 1997. – С.6-21.
2. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М.; Ростов н/Д, 1999. – 560 с.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с. // <http://psychlib.ru/mgppu/zim/zim-001-.htm> (Дата обращения 20.02.2016).
4. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / К.Р. Роджерс; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Прогресс, 1994. – 233 с.
5. Сериков, В.В. Формирование у учащихся готовности к труду / В.В. Сериков. – М.: Педагогика, 1988. – 191[2] с.
6. Шелер, М. Избранные работы / М. Шелер. – М., 1995. – 366 с.
7. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

## **2.2. Педагогические технологии в высшей школе. Технологический подход в проведении семинарских занятий со студентами университета<sup>7</sup>**

Процесс преподавания в высшей школе характеризуется особенностями учебного взаимодействия преподавателя и студента, а точнее развитием их субъект - субъектных отношений, которые, так или иначе определяются образовательными технологиями, используемыми в деятельности преподавателя. Возникает вопрос: Какие образовательные технологии должны использоваться преподавателем университета для обеспечения качества подготовки современного специалиста в условиях компетентностного подхода к обучению и перехода на новые федеральные государственные образовательные стандарты? От ответа на этот вопрос во многом зависит успешность профессиональной судьбы как будущего специалиста, так и преподавателя. В представленном материале рассматриваются теоретические аспекты внедрения гуманитарных педагогических технологий в деятельность преподавателя вуза и представляется практика проведения семинарских занятий со студентами Бурятского государственного университета по курсу «Педагогика и психология» с позиций технологий, основанных на активном взаимодействии субъектов обучения и ориентированных на формирование их общекультурных и обще профессиональных компетенций.

В педагогической деятельности преподаватели вузов опираются на собственное понимание места гуманитарных образовательных технологий в процессе обучения. Выделение гуманитарных образовательных технологий как ресурса качественного преобразования высшей школы и ориентация на современные подходы позволили нам, опираясь на мнение исследователей под образовательными технологиями понимать « ситуативные модели (способы) эффективного профессионального поведения, другими словами поведенческие паттерны - клишированный опыт профессиональных действий» [4,с.263.]. Данное определение позволяет размышлять о профессиональной позиции преподавателя в высшей школе и его методической культуре преподавания, а также рассматривать их как основу построения субъект - субъектных отношений со студентами. Исходя из этого, появляется возможность определить учебное взаимодействие преподавателя и студента с позиций технологического подхода как алгоритм простроенного профессионального поведения в рамках активных образовательных технологий.

В своей педагогической деятельности часто преподаватели высшей школы определяют активные образовательные технологии как трансформацию дидактической теории в конкретную методику обучения. А также ориентируются на то, что методика обучения является целостной системой проектирования и организации процесса обучения и опирается на совокупность методических рекомендаций, эффективность применения которых во многом зависит от мастерства и творчества преподавателя. Однако, для того чтобы дидактическая теория заработала и реально дала значимый

---

<sup>7</sup> Автор раздела: Рогалева Г.И.

педагогический эффект, ее необходимо лучше всего трансформировать в технологию обучения. По сути, поиск повышения эффективности методики обучения приводит к необходимости довести ее до уровня педагогической технологии. В каждом вузе технологическое обеспечение образовательного процесса осуществляется в рамках сложившихся традиций. Эти традиции в основном зависят от тех ценностных ориентиров, подходов и принципов, задающих формы осуществления образовательной деятельности в образовательном учреждении.

Современные гуманитарные образовательные технологии, используемые в высшей школе, в исследованиях Т.В. Черниковой рассматриваются с позиций трех образовательных подходов, которые обозначены как : академический, технологический и антропологический.[4.С.51] Выделение автором технологического подхода в практике работы преподавателя высшей школы позволяет рассматривать учебное взаимодействие преподавателя и студента как интерактивное, направленное на активизацию познавательной деятельности студентов.

Для обоснования данного подхода в практической деятельности преподавателя рассмотрим основные его понятия. Обратимся к истории возникновения технологического подхода в обучении и приведем некоторые факты, памятуя о том, что изучение и применение активных образовательных технологий в педагогической деятельности всегда вызывали интерес исследователей и практиков, поскольку опираются на понимание сущности обучения. Следует вспомнить, что еще в XVII веке Ян Амос Коменский назвал процесс поиска эффективности обучения « дидактической машиной» и выделил своеобразный алгоритм, который в современной интерпретации думается можно выразить следующим образом: цель - средства- правила - конечный результат, что можно назвать первой попыткой обоснования технологического подхода к обучению. Однако, существующий и развивающийся академический подход, который опирался на объективное изучение реальных фактов и явлений длительное время оставался ведущим в образовательной практике. В исследованиях Е.Н. Шиянова, И.Б. Котовой подчеркивается, что идея Я.А.Коменского о природосообразности обучения, т.е. его зависимости и производности от законов природы в различные периоды то принималась, то отвергалась как механистическая. Заключение исследователей о том, что Я.А.Коменский глубже и точнее других определил сущность процесса обучения, связав его законы с общими закономерностями развития природы и человека, позитивно оценили его понимание сущности обучения. Вместе с тем, исследователи указывают, что из аналогии с природой нельзя вывести сущности процесса обучения и его зависимости. [13. ]

Только в XX веке начинается серьезное изучение и определение понятия – педагогические технологии. Анализ развития теории и практики обучения дает возможность не детализируя, выделить некоторые тенденции развития технологического подхода. Появление в 30-х гг. XX века первых программ обучения на основе технических средств, обусловило появление термина «технология в образовании» основанного на техническом оснащении

учебного процесса, суть которого определялась повышением эффективности обучения с помощью использования технических средств и их образовательных возможностей. Следующим этапом исследования технологического подхода в обучении является изучение «технологии обучения», как особого, своеобразного «технологического» подхода к построению обучения в целом (т. е. технология построения самого учебного процесса). По сути, это программированное обучение, которое становится по праву началом использования технологического подхода в учебном процессе как в высшей, так и в общеобразовательной школы. В 60-е гг. исследователи уделяют серьезное внимание «технологическому» пониманию полностью разработанной программы обучения, включающее в себя: определение полного набора целей и задач обучения; подбор критериев их измерения и оценки; точное описание условий обучения. Все это соответствует понятию «полностью воспроизводимого обучающего набора» и дает ответ на вопрос: как строить процесс обучения (и воспитания) в целом?

Определение сущности обучения с позиций системного подхода в 70-е гг., позволило в педагогических исследованиях уточнить общие установки педагогической технологии: решать дидактические проблемы во время управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению. Появляется термин «педагогические технологии», обозначающий способы достижения гарантированного результата в педагогическом процессе (обучении и воспитании). В дальнейшем педагогические технологии, больше рассматривают как «мастерство преподавания», а сами термины педагогическая технология, дидактическая и воспитательная технология получают свое развитие в образовательной практике в конце 80-х и начале 90-х годов XX века. В этом плане широко известен опыт педагогов – новаторов, преподавателей школы: И.П.Волкова, С.Н. Лысенковой, В.Ф.Шаталова, Е.Н. Ильина и других. В рамках преподавания в высшей школе с использованием технологических подходов существует достаточно интересных работ педагогов и психологов, связанных с изучением познавательной деятельности студентов и развитием их творческой активности, в которых заложены программные основы активных образовательных технологий (Г.М. Андреева, А.А. Леонтьев, Л.А. Петровская).

В современной теории и практике обучения понятие «педагогическая технология» используется в зависимости от того, как авторы представляют структуру и составляющие образовательно-технологического процесса. Для обоснования использования технологического подхода в обучении студентов, приведем наиболее общие толкования понятия «технология». В исследованиях Г.К. Селевко [10.] выделяется порядка десяти различных определений понятия педагогическая технология, наиболее часто встречающихся в педагогической лексике. Представим некоторые из них: «педагогическая технология - это описание процесса достижения планируемых результатов обучения» (И.П. Волков); «педагогическая технология- это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных

условий для учащихся и учителя» (В.М. Монахов); « педагогическая технология- это содержательная техника реализации учебного процесса» (В.П.Беспалько); педагогическая технология «предполагает формулировку целей через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, надежно осознаваемых и определяемых»[ 5. С.16 ] ; педагогическая технология - это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящей своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО) (И. Я. Лернер).[ 10 С.15] В исследованиях В.И. Андреева при уточнении понятия педагогической технологии рассматривается официально принятое в 1979 году Ассоциацией по педагогическим коммуникациям и технологии ( США ) определение, в котором педагогическая технология представлена как комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний. Автор указывает, что данное определение не позволяет развести понятия, технологии обучения и методики обучения и предлагает критерии, с помощью которых по степени их выраженности и реализуемости, возможно различить эти понятия: целенаправленность, концептуальность, системность, диагностичность, гарантированность качества обучения, новизна.[1, с.19-21 ] Много внимания уделено осмыслению педагогических технологий в работах М.В. Кларина, В.П. Беспалько, в которых выделяются их важные признаки и элементы, выделяется системный подход, как основа любой педагогической технологии, а также определяется понятие технология на общепедагогическом, частно -методическом и локальном уровне. [2. С. 6]

Анализ приведенных понятий подчеркивает различие в рассмотрении структуры образовательно-технологического процесса и его составляющих элементов, которые определяют содержание понятия «педагогическая технология». Выделяется обусловленность определения понятия теми методологическими ориентирами, с позиции которых исследуется педагогическая технология как явление педагогической реальности. Многие педагогические технологии по своим целям, содержанию, применяемым методам и средствам имеют достаточно много сходства, по этим общим признакам, по сущностным и инструментально значимым свойствам они классифицированы в обобщенные группы:

- общепедагогические, частно - методические (предметные) и локальные (модульные) технологии, выделяемые по уровню применения;
- материалистические и идеалистические; диалектические и метафизические; научные и религиозные; гуманистические и антигуманные; антропософские и теософские; прагматические и экзистенциалистские; свободного воспитания и принуждения и другие разновидности, рассматривающиеся по философской основе;
- биогенные, социогенные, психогенные и идеалистские технологии, определяемые по ведущему фактору психического развития личности.

Детальное выделение, систематизация и классификация педагогических технологий, в зависимости от характерного для той или иной

технологии признака широко представлены в педагогической литературе, в работах Г.К. Селевко, М.В. Кларина, В.П. Беспалько.[ 2.,6.,10.]

Подробно остановимся на рассмотрении гуманитарных педагогических технологий, используемых к работе преподавателя в вузе. Понимание особенностей современной гуманистической образовательной парадигмы, ориентированной на развитие всех участников процесса обучения, позволяет рассматривать гуманитарные образовательные технологии в работе преподавателя высшей школы, как универсальные способы построения позитивных деловых и межличностных взаимоотношений, которые реализуются в формах адекватного восприятия и понимания другого человека посредством налаженных каналов коммуникации и конструктивных способов взаимодействия. Деловые и межличностные взаимодействия преподавателя и студента выступают в виде встречных интегрированных действий, направленных на обеспечения сотрудничества, сплоченности, совместимости и взаимопомощи как важнейших условий успешности обучения и развития личности.

Опираясь на данные представления о педагогических технологиях, отмечаем, что важной особенностью работы вузовского преподавателя является большая активность обучаемых, а также четко организованная, продуманная во всех деталях модель совместной деятельности преподавателя и студентов, включающая планирование, организацию, анализ, подведение итогов этой деятельности.

В практике работы при отборе предметного содержания учебного материала для семинарских занятий по курсу « Педагогика и психология» мы исходим из того, что кроме собственно учебного материала необходимо осваивать технологические способы его передачи. Проведение учебного занятия в интерактивной форме, такой как конференция, « круглый стол», анализ профессиональных ситуаций и других позволяют реализовать принципы проблемности и придать методическую форму развертывания дискуссии. Такой подход определяется нами как гуманитарная технология обучения студентов, основанная на активном взаимодействии субъектов обучения, что по существу представляет один из вариантов коммуникативных технологий. Семинарские занятия при такой организации процесса обучения разрабатываются путем привлечения активных методов обучения, с выделением их традиционных групп: методы дискуссионного типа ( « круглый стол», групповая дискуссия, « гражданский форум» и т.п.); методы игрового взаимодействия (ролевое проигрывание эпизодов для иллюстрации отдельных моментов профессиональной деятельности, метод кейсов и т.п. ). Некоторые методы ведения практических занятий, проводимых в интерактивном режиме, представляют собой сочетание различных групп методов.

Интерактивная деятельность на семинарах предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию и взаимодействию, исключает доминирование одного выступающего, позволяет каждому студенту проявлять активность, раскрывать свои способности и обретать уверенность в себе, студент перестает бояться негативной оценки,

обучение становится более комфортным, направленным на формирование ключевых, социальных и общекультурных компетенций. Успешным является проведение семинаров в виде «дебатов», « круглых столов», интерактивных игр. Фактически в практике обучения студентов на семинарах создаются следующие педагогические условия, обозначим их:

- применение интерактивной технологии обучения и использование ее форм: беседы, дискуссии, разбор конкретных ситуаций, деловые игры и круглые столы;
- самостоятельная работа студентов, как подготовка во внеучебное время специальных заданий на выборочной основе для каждого студента. Например: подготовка сообщения о современной системе образования одной из зарубежных стран, реферативного сообщения о деятельности одного из известных педагогов, живших до XX века, подготовка презентации одной из дидактических теорий или технологий, подготовка кейса практических ситуаций по проблемам воспитания и т.п..

Семинарские занятия, построенные по принципу « круглого стола», имеют своей целью включить в содержание обсуждения различные точки зрения на одно и то же теоретическое положение или научное явление, либо на какой-либо аспект профессиональной практики. Кроме того следует отметить, что целью проведения таких семинаров является формирование общекультурных компетенций студентов. Успех любого семинара зависит особенно на этапе его подготовки от самостоятельной работы, т.е. студент должен уметь работать с несколькими источниками, осуществлять сравнение того, как один и тот же вопрос излагается различными авторами, делать собственные обобщения и выводы, владеть культурой мышления, умением аргументировано и ясно строить устную и письменную речь.

Предлагаем в качестве примера семинар в форме « круглого стола», разработанный магистрантом О. Будаевой гр.07436 обучающейся по программе «Преподавание в высшей и профильной школе» по направлению подготовки «Педагогическое образование», по теме « Современные подходы в воспитании», на котором происходит вовлечение всех участников в тематическое пространство утверждения ценностей воспитания детей. Целью семинарского занятия является изучение и определение перспективных направлений в подходах к воспитанию детей; формирование социальных компетенций студентов; рассмотрение и раскрытие широкого спектра мнений по выбранной для обсуждения проблеме. Предполагается, что круглый стол проводит ЮНЕСКО, как Генеральную конференцию по проблеме воспитания детей, основываясь на опыте различных народов, наций и национальностей в современном глобализированном мире. Одним из предположений высказывается идея развития мировой цивилизации до уровня единого мирового пространства, когда между нациями и народами исчезли традиционные границы, и человечество превратилось в единую социальную и политическую систему. Появилась проблема воспитания детей в «широчайшей» поликультурной среде, в данной (фантастической) ситуации обсуждаются подходы к воспитанию детей.

Обращаем внимание на серьезную подготовку к проведению такого семинара - круглого стола. Следует создать свой четкий план проведения круглого стола, установить регламент выступлений, на подготовку необходимо отвести не менее двух недель. Заранее подготовить список стран в соответствии с географическим представительство пяти континентов Азии, Африки, Латинской Америки, Западной Европы (включая Канаду, Австралию и Новую Зеландию) и Восточной Европы и представить его для выбора студентам. Желательно участие всех студентов группы, разделив их на пять групп и определить основных выступающих в каждой группе по теме «Традиция воспитания детей в N стране до 16 лет». В ходе проведения семинара заслушиваются сообщения о традициях и современных подходах к воспитанию детей, высказывается своя точка зрения. Принимаются решения, способствующие, учету принципов поликультурности и полисубъектности в воспитании детей, толерантности к культурам различных народов. Дискуссия как центральный элемент круглого стола состоит из следующих этапов: вводное информирование; постановка проблемы; выступления с изложением основных представлений по вопросам воспитания; другие выступления с иным видением проблем, аналитические; обобщение результатов.

Руководителем круглого стола может стать либо преподаватель, либо один из студентов экспертов, который сообщает порядок проведения круглого стола, устанавливает регламент выступлений, обращается к присутствующим с вступительным словом. Далее в ходе круглого стола предоставляется слово докладчикам для освещения традиций воспитания детей до 16 лет в стране, которую защищает выступающий, (можно опустить доклад и перейти сразу к тезисам). Итогом доклада должны быть вынесены тезисы, освещающие те стороны воспитания, которые могут войти в «будущую» конвенцию поликультурного воспитания детей до 16 лет. После озвучивания каждого тезиса, участники круглого стола должны обсудить его и проголосовать, принимают они данный тезис или нет. После завершения выступлений представителей всех стран, зачитывается принятая «Конвенция поликультурного воспитания детей до 16 лет». Каждый участник выражает собственное мнение о проведенной «Генеральной конференции ЮНЕСКО».

Следует отметить, что достоинством представленной структуры учебного взаимодействия и общения преподавателя со студентами и студентов между собой по типу «круглого стола» является освоение модели будущей профессиональной деятельности т.е. коллективного обсуждения важного вопроса. Участие в таком семинарском занятии позволяет студентам находиться в диалогической позиции по отношению к другим, а также транслировать и постигать нормы осуществления компетентных действий. Работая со студентами, мы пришли к убеждению, что в современной ситуации обучения недостаточно рассказывать о технологиях обучения, необходимо демонстрировать как следует их применять на практике, тем более описаний их существует множество. Возникает ассоциация, что освоить педагогические технологии только по их описанию, также сложно как научиться кататься на велосипеде только читая инструкцию. Очевидно, что чем больше будешь кататься под руководством инструктора, тем лучше будет получаться.

Соответственно, проводя аналогию, можем отметить, что роль преподавателя как наставника и инструктора, фасилитатора на семинарах, а также его профессиональная практико-ориентированная позиция в процессе обучения студентов более успешно формирует их знания и компетентности. Отмечаем, что для преподавателя проведение семинара в форме « круглого стола » является непростой задачей, поскольку успешное его проведение зависит от следующих аспектов: это обработка учебного содержания с целью его максимальной проблематизации; учет взаимоотношений студентов в группе; учет расположения участников семинара в пространстве помещения; учет уровня подготовки и социального опыта студентов.

Семинарское занятие в форме групповой дискуссии организуется преподавателем как процесс диалогического общения студентов, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении как теоретических задач учебного курса, так и теоретико - практического мышления будущего специалиста. Семинар-групповая дискуссия, рассмотрим на примере семинарского занятия, прошедшего с магистрантами группы 07445, обучающимися по программе «Преподавание в высшей и профильной школе» по направлению подготовки «Педагогическое образование» по теме « Система образования в Российской Федерации. Современные системы образования зарубежных стран », можем отметить, что групповая дискуссия позволяет выявить все мнения участников и найти общее групповое решение. На таком семинаре каждый студент получает возможность высказаться, прояснить свою позицию, выявить многообразие подходов. Особенностью такого семинарского занятия как формы коллективной творческой работы является возможность равноправного участия каждого студента в обсуждении теоретических вопросов, а также общение с равно информированными партнерами раскрепощает интеллектуальные возможности студентов. Важно, чтобы на таком семинаре студент учился точно выражать свои мысли, аргументировано отстаивать свою точку зрения, опровергать ошибочную позицию сокурсника.

Как успешное условие проведения дискуссии является наличие у студентов необходимого объема знаний, приобретенного в процессе самостоятельной работы с учебной и научной литературой. В частности, перед проведением, приведенного в пример семинара, студентам предлагается, самостоятельно ознакомиться с системой образования любой страны мира, которая вызывает у них интерес. В процессе самостоятельной подготовки студентам было рекомендовано обратить внимание на следующие вопросы: история возникновения и развития системы образования; современное состояние и отличительные особенности системы; структура, основные законы об образовании данной страны ; система высшего образования данной страны. Для успешности проведения дискуссии преподавателю необходимо изложить тему и цель семинара в виде некоторого противоречия, именно оно начинает или «дает старт» дискуссии.

Например, в предложенной дискуссии был поставлен следующий вопрос « Можно ли выявить самую лучшую систему образования в мире, какая она? Какое место по вашему мнению занимает российское высшее образование? »

Считаем, что будущим преподавателям высшей школы полезно осмыслить, высказаться и выслушать аргументы по данной проблеме. При отсутствии противоречия дискуссия может не получиться, семинар будет проходить в форме взаимного информирования студентов. Условно можно разделить семинар дискуссией на три последовательных этапа: ориентировочный, обосновывающий и завершающий. На первом этапе до студентов доводится цель дискуссии, устанавливается время общее время ее проведения, временной регламент выступлений и что станет результатом дискуссии и где они могут быть применены. С коммуникативной стороны необходимо заботиться о том, чтобы высказались все и основой общения являлись открытость, доброжелательность, эмоциональность и рациональность преподавателя. На втором, условно выделенном этапе дискуссии происходит упорядочение, обоснование и совместная оценка информации полученной в процессе группового обсуждения. Преподаватель должен постараться собрать как можно больше идей и предложений по обсуждаемой теме, выделить основные положения, подчеркивать ключевые идеи, подводить промежуточные итоги, делать предварительные выводы. Коммуникативное взаимодействие должно быть направлено на деловую атмосферу, без усложнений межличностных взаимодействий, устранения неточностей понимания, прояснение спорных положений. На завершающем третьем этапе подводятся итоги дискуссии. Преподаватель должен сформулировать итоги дискуссии, вырабатывается согласованное групповое мнение.

Так по итогам проведения семинара по предложенной выше теме была составлена сравнительная таблица «Современные системы образования». Спецификой семинара дискуссии является то, что студенты обсуждают уже решенные в теории и практике проблемы, что облегчает работу преподавателя, а с другой стороны именно в дискуссии возможны спонтанные высказывания, открывающие пути для нового направления развития науки и практики. В этом случае студенты обнаруживают знания, которыми не обладает преподаватель. Следует отметить, что проведение семинарского занятия в форме групповой дискуссии еще не является привычной формой работы для преподавателя высшей школы. Поскольку данная форма накладывает ограничения на активность преподавателя, владея содержанием и имея осведомленность по обсуждаемым проблемам, он не вправе обнаруживать это знание. Часто преподаватели высшей школы авторитетом своих знаний подавляют инициативу студентов. В групповой дискуссии преподаватель лишь задает вопросы, делает замечания и комментарии, уточняет основные идеи докладчика, фиксирует противоречия в рассуждениях. В конце семинар-дискуссии преподаватель может сделать общие выводы, подвести итоги, оценить вклад каждого в общую работу.

Таким образом, практический опыт работы в вузе, обучение студентов и магистрантов университета по дисциплине «Педагогика и психология» с использованием технологического подхода к преподаванию в вузе позволяет утверждать, что данный подход создает комфортные условия обучения, при которых каждый студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Технологический подход позволяет вовлекать практически всех студентов в процесс познания, ориентирует каждого вносить свой особый индивидуальный вклад в обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, формирует общекультурные и общепрофессиональные компетенции. Кроме того, технологический подход к проведению семинарских занятий со студентами позволяет преподавателю осмысливать свое профессиональное поведение и позицию. В условиях современного развития образования преподавателю высшей школы стоит учитывать, что он сам и есть то главное, что имеется у него, как гарантированность высокого уровня качества обучения студентов.

Отмечаем, что каждый существующий во времени образовательный подход имеет новые содержательные особенности и достижения. Современный антропологический подход в образовании имеет основания для разработки гуманитарных технологий, направленных на мотивы личностного роста и самореализации обучающихся. В условиях реализации антропологического подхода предметом учебного взаимодействия становятся сами участники образовательного процесса: их отношения, личностные возможности и потенциалы развития.

Рассматривая, понятие педагогические технологии и выделяя подходы их применения в учебном процессе вуза, отмечаем, что преподаватель имеет возможность выбирать любой из существующих в педагогической теории и практике подходов и применений гуманитарных технологий. Выбор обуславливает перспективы повышения у преподавателя уровня профессиональной и методической подготовки благодаря собственной направленности на профессиональное развитие. Важным становится ценностное переосмысление собственного опыта профессиональной деятельности, направленного на раскрытие личностного потенциала в применении гуманитарных технологий в работе со студентами.

#### **Список использованной литературы**

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 2. Изд-во Казанского университета: -1998.-317с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. - М., 1989. - С. 6..
3. Генике Е. Как преподавать студентам, которые не хотят учиться? №10-1999.С.26-30.
4. Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе: учебно-метод. пособие/ кол.авторов; под ред.Т.В. Черниковой – М.:Планета,2011.- 496с.
5. Загреков Л. В. Теория и технология обучения. - М., 2004. - С. 16..
6. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М., 1989. – С.14-45
7. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. – Самара, 1994. – С. 10-17
8. Лернер И.Я. Зачем учителю дидактика // Народное образование. – 1992. - №1. - С. 13-40
9. Методология и методика семинара. / Сост. И.Л. Наумченко. — Саранск:

Мордовский университет, 1980. — 80 с.

10. Селевко Г.К. Опыт системного анализа современных педагогических систем. – Школьные технологии №6- 1996. С.3-43.

11. Современная дидактика: теория-практике / Под. ред И.Я. Лернера, И.К.Журавлева.- М., 1994. - С.5-18.

12. Хрестоматия по теории и технологиям обучения/Сост. Н. С. Сытина. – Уфа: Изд-во ВЭГУ, 2007. – 260с.

### **2.3. Сложноорганизованное знание как фактор становления субъектности в процессе обучения в ВУЗе<sup>8</sup>**

Прагматизация и гуманитаризация – две основные тенденции изменения содержания современного высшего образования.

Прагматизация предполагает, что знание должно быть практико-ориентировано: студент должен обладать пониманием, как развернуть знание в практической деятельности, и иметь соответствующий опыт, также предполагается тесная связь образовательного знания с практикой общественной жизни, чтобы обеспечить актуальность содержания высшего образования. Гуманитаризация подразумевает контекстуализацию знания: студенту необходимо понимать социокультурный контекст действий, истоки целей и средств, т.е. ему нужно владеть рефлексией связи объекта с ценностно-целевым контекстом. Обе тенденции, по умолчанию, подразумевают субъектную активность, без которой невозможно развернуть знание в практической деятельности и осуществить рефлексиию связи объекта с ценностно-целевым контекстом.

Сущность практико-ориентированного знания заключается в его возможности принять в себя субъектные факторы, т.е. в возможности субъекту «встроиться» в него. «Встроившись», он получает возможность управлять знанием, рефлексивно и целенаправленно его использовать. Соответственно, практико-ориентированное знание, кроме объектного, имеет ещё субъектное измерение, т.е. структура такого знания субъектна, что даёт основание определить его как сложно организованное знание. Сложность вводится в него через субъектную структуру, знание становится незавершённым и развивающимся. Тем не менее, сложно организованное знание не является произвольным, потому что имеет объективный источник (так как интегрирует в себе объектное и субъектное измерение) и потому сохраняет свою объективность. Такое знание на основе методологии постнеклассической науки определяется как развивающаяся самоорганизующаяся система.

В современной массовой практике вузовского образования используется другой системный уровень организации знания, не допускающий принятия

---

<sup>8</sup> Автор раздела: Лескова И.А.

субъектных факторов. Это обусловлено тем, что в основу когнитивно-информационного (знаниевого) компонента содержания высшего образования положено знание классической науки. Оно объективировано, независимо от человека и является внешним по отношению к нему, формализовано и кодифицировано, предопределяет нормируемость объекта своего использования. Эти особенности исключают любую возможность принятия знанием в себя субъектных факторов.

Таким образом, тенденция к прагматизации содержания высшего образования, по сути, предполагает переход на другой уровень системной организации знания, от знания объективированного и внешнего по отношению к человеку к сложно организованному. Тенденция гуманитаризации так же не реализуема без этого перехода, потому что понимание социокультурного контекста действий, а также истоков целей и средств осуществляется через рефлексию связи объекта с ценностно-целевым контекстом, что предполагает наличие субъектного измерения знания, т.е. востребует сложно организованного знания.

В современной практике высшего образования основой процесса обучения является знание классической науки (далее модель классического знания). Изменение системного уровня организации знаний ещё не стало предметом широкого внимания в научно-педагогических исследованиях, посвящённым проблемам современного высшего образования, этот вопрос затрагивается лишь отчасти (о чём будет сказано позже). Прагматизация, как тенденция изменения содержания высшего образования, на сегодняшний день реализуется в основном через компетентностный подход. Однако, на наш взгляд, недооцененной остаётся значимость противоречия, которое существует между системным уровнем организации знаниевого компонента содержания высшего образования и уровнем сложности системной организации знания, используемого в практике современного производства, которое соответствует сложности динамично меняющейся реальности. «Чем ярче проявляется динамический характер общества, чем быстрее меняются культурные нормы и требования к профессиональным компетенциям – тем более заметен отрыв «научного» содержания образования от нужд практики» [8].

Это противоречие в практике профессиональной деятельности проявляет себя многообразно. Выпускники сталкиваются с проблемой «неработающих» знаний, что подтверждает наличие многочисленных институциональных ловушек образования в практике производства (факт появления этого термина в научно-экономических исследованиях сам по себе свидетельствует об остроте и широте проблемы). Актуальны проблемы, связанные с формированием и развитием человеческого капитала, порождаемые общей неготовностью выпускников ВУЗов работать в условиях быстро устаревающих знаний, быстро меняющихся условий профессиональной деятельности, т.е. общей неготовности выпускников справиться с тем уровнем сложности, который присущ современной общественной практике. Кроме быстро устаревающих знаний, выпускники сталкиваются с обилием профессионально востребованной, но

аналитически необработанной разноконтекстной информации, что требует от них владения умением управлять знанием (анализ, оценка, организация информации, выбор стратегии и средств её использования). Всё это требует навыков владения деятельностью на основе сложно организованного знания, опыт работы с которым должен формироваться и накапливаться в процессе обучения в ВУЗе, что может обеспечить экономическую эффективность высшего образования и раздвинуть пределы его адаптивных возможностей.

Таким образом, вышеназванное противоречие обуславливает наличие проблемы детерминированности содержания высшего образования сложно организованным знанием, или субъектной детерминированности содержания высшего образования. Данная проблема имеет фундаментальный характер, её решение может стать основой реализации тенденций к прагматизации и гуманитаризации содержания высшего образования и ряда сопутствующих проблем.

Далее рассмотрим особенности процесса обучения на основе модели классического знания и на основе сложно организованного знания, что позволит сравнить их и определить, чем обеспечивается возможность знания принять в себя субъектные факторы, каков механизм притяжения, каково содержание понятия «субъектные» факторы.

Использование знания (практика) или усвоение знания (обучение) происходит в ситуации взаимодействия с ним. Психологи в ситуации выделяют два ключевых звена – субъект восприятия и объект восприятия [1, С. 93]. Соответственно в ситуации использования/усвоения таким объектом восприятия является знание. С точки зрения психологии объект восприятия это и детерминанта, и результат активности субъекта. «Объект предоставляет индивиду определенные возможности (материал, цели, пути) восприятия и накладывает на его активность определенные ограничения. По-своему он тоже активен» [1, С. 93].

Таким образом, объект восприятия детерминирует ситуацию, является результатом активности субъекта и накладывает некоторые ограничения на его активность.

Рассмотрим ситуацию, когда объектом восприятия является объективированное знание (знание классической науки). В такой ситуации отсутствуют предпосылки для субъектной активности по следующим причинам. Детерминантой ситуации является формализованное и внешнее по отношению к человеку знание, которое ставит его в позицию стороннего наблюдателя и, тем самым, предопределяет появление созерцательной установки на восприятие знания. В соответствии с ней знание нужно понять, зафиксировать его особенности и в итоге просто воспроизвести. Созерцательная установка предопределяет, что взаимодействие субъекта и объекта восприятия будет ограничено принципом реагирования. Объект восприятия стимулирует реакцию на него: актуализируются какие-то отдельные аспекты: когнитивные способности, эмоционально-ценностное отношение, т.е. то, что обеспечивает интеллектуальную и чувственную

реакцию на объект восприятия. В этой ситуации субъект действия таковым является лишь номинально, он – объект воздействия, а не хозяин ситуации, его субъектность не востребована.

Это противоречит современной трактовке понятия субъекта. «Гуманистическая трактовка человека как субъекта противостоит пониманию его как пассивного существа, отвечающего на внешние воздействия (стимулы) лишь системой реакций, являющегося «винтиком» государственно-производственной машины, элементом производительных сил, продуктом (т.е. только объектом) развития общества» [2, С. 5]. Другая цитата характеризует современное понимание субъекта: «Сегодня ученым стало ясно, что любая ситуация включает воспринимающего, понимающего и оценивающего ее человека. Иначе говоря, взаимодействие субъекта с объектом фактически приводит к включению познающего в познаваемое... Субъект не только пассивно фиксирует, понимает природные и социальные ситуации, но и пытается активно воздействовать на них» [5, С.85].

Однако ситуация, где объектом восприятия является объективированное знание, не содержит предпосылок освоить опыт активного воздействия, т.е. опыт быть субъектом, переживать себя как субъекта, потому что предопределяет, что связь субъекта и объекта восприятия будет ограничиваться принципом реагирования; что субъект в этой ситуации не воздействует, не создаёт результат, а лишь воспроизводит уже известное (результат предзадан, т.к. правильный ответ условно неизвестен, преподаватель его знает, он не знаком только обучающемуся). В ситуации, детерминированной объективированным знанием, действия субъекта также полностью детерминированы, так как предзадана программа действий по достижению цели, потому его активность недостаточна, чтобы быть полноценным субъектом, т.е. активно действующим лицом, движущей силой действия.

Таким образом, взаимодействуя с моделью классического знания, студент в процессе обучения получает опыт, который условно можно назвать, опыт бессубъектности, так как у него не достаточно поводов переживать себя как субъекта.

Американский психолог Р. Мэй констатирует, что в разных ситуациях «человек может переживать себя и как субъекта, и как пассивный объект, переключаясь с одного состояния на другое» [цит. по: 6, С.147]. Он делает важный вывод, что быть субъектом или объектом – это два способа реагирования. Следовательно, можно учить этим двум способам реагирования. Годы обучения в школе, а затем в ВУЗе, будучи и школьником, и студентом, человек осваивает только один способ реагирования – быть объектом. Это обусловлено тем, что процесс усвоения знаний протекает в ситуациях детерминированных объективированным знанием, потому человек «застревает» (по выражению Р. Мэя) только на одном способе реагирования – привыкает чувствовать себя объектом педагогического воздействия, что обосновано классической дидактикой. Сформированность за годы обучения установки на способ реагирования как объект (созерцательно-пассивный способ реагирования) является одним из

компонентов опыта бессубъектности. Этот опыт – важная составляющая неявных знаний, которые формируются в процессе обучения.

В последние десятилетия неявные знания, как компонент системы знаний специалиста, получили высокую оценку в научной среде. Неявные знания называют ещё персональные знания, неотделимые знания, the tacit dimension – личностное знание (М. Полани). Академик РАН В.Л. Макаров приводит наглядный пример их значимости: успешный адвокат, который вёл дела корпораций, после проведённой операции, утрачивает свою профессиональную эффективность, вследствие чего теряет работу. Сохранив блестящий интеллект, логику, память, внимание, т.е. все познавательные способности, после операции он забывает всё то, что составляло содержание его неявных знаний [10], т.е. он забывает молчаливое измерение (если перевести дословно понятие «the tacit dimension», вводимое М. Полани) той системы знаний, которая ранее обеспечивала его высокую профессиональную эффективность.

Неявные знания сейчас рассматривают как важнейшую составляющую человеческого капитала. Их особенность заключается в том, что они не формируются намеренно и отдельно, а складываются одновременно с явной системой знаний. Иными словами, процесс формирования знаний у студента одновременно является процессом формирования неявных знаний. Осваивая в ходе вузовской подготовки модель классического знания, студент накапливает одновременно опыт бессубъектности, который в условиях современной действительности в практике его профессиональной деятельности станет неявной предпосылкой появления множества проблем, препятствующих профессиональной успешности. Чтобы подтвердить сказанное, рассмотрим опыт бессубъектности подробнее.

В реалиях современной действительности, когда субъект является по факту и осмысливается «как детерминанта осуществляемых им изменений в мире» [7, С.11], востребован активно действующий субъект. В зарубежной науке его определяют понятием agent. «Полноправный субъект (agent) способен переключаться с одних детерминант поведения на другие, делать выбор между равно привлекательными альтернативами, сопротивляться искушениям и отвлекающим факторам и менять руководящие принципы поведения» [6, С.149].

Усваивая в процессе обучения в ВУЗе модель классического знания, студент одновременно осваивает созерцательно-пассивный способ реагирования (быть объектом), тем самым нивелируется возможность развивать способность к перечисленным действиям, что служит предпосылкой его профессиональной неэффективности в условиях современной действительности.

Назовём другие аспекты опыта бессубъектности, формирующегося в процессе вузовского обучения на основе классической модели знания.

– Созерцательная установка на восприятие знания предопределяет, что знание не производится, а воспроизводится, тогда как в современной действительности, в условиях формирующегося общества знания, когда знание становится стратегическим ресурсом по значению сравнимым с ресурсами финансовыми, природными, людскими, необходимо уметь не только

воспроизводить знания, но и создавать их. Это востребует иного к ним отношения. Созерцательная установка определяет нейтральное отчуждённое отношение к знаниям, т.к. по умолчанию студент находится в позиции стороннего наблюдателя. Производство знания востребует опыта ценностно-смыслового отношения к ним.

Таким образом, созерцательная установка на восприятие знания пополняет опыт бессубъектности, вместе с ним и неявные знания нейтральным отношением к знанию, а востребовано ценностно-смысловое.

– Обусловленный моделью классического знания созерцательно-пассивный характер деятельности, предопределяет небольшую меру включённости в неё студента, которая за годы обучения становится для него нормой (по умолчанию), что является негативной предпосылкой для формирования компетентности. Б.Д. Эльконин определял компетентность как меру включенности человека в деятельность [цит по: 3, С.8]. С этих же позиций рассматривает компетентность и В.В. Сериков, который определяет её как «владение целостной ситуацией действия» [12, С.45]. Такой уровень владения предполагает высокую меру включённости в деятельность. Показательно, что некоторые психологи меру включенности в деятельность определяют понятием «субъектность» (А.К. Осницкий) [11, С. 238]. Соответственно небольшая мера включённости может быть охарактеризована как бессубъектность.

Таким образом, установка на созерцательно-пассивный характер деятельности пополняет опыт бессубъектности, а вместе с ним и неявные знания, устойчивой привычкой к небольшой мере включённости в деятельность.

– Линейность. Модель классического знания содержит неявное допущение линейности, как характеристики процесса восприятия и понимания, которая выступает в качестве нормы. Линейность приучает концентрироваться на рассмотрении элементов, составляющих объект, абстрагируясь от взаимодействий между ними (приучает упрощать и линееризировать). Если возвратиться к приводимой выше цитате, где говорится, что субъект «способен переключаться с одних детерминант поведения на другие, делать выбор между равно привлекательными альтернативами, сопротивляться искушениям и отвлекающим факторам и менять руководящие принципы поведения», то становится очевидно, что линейность в качестве нормы восприятия, мышления, понимания полностью исключает возможность совершения этих действий. Их осуществление основано на умении принимать в расчёт именно взаимодействия, не сводя их к линейной причинности (связь между явлениями, при которой одно влечет за собой другое). Для этого необходимо научиться держать взаимодействия в фокусе внимания, выделять их, понимать, анализировать, оценивать в ценностно-целевом контексте. А этот способ работы с информацией и знанием основан на нелинейности, т.е. характеристике, которая противоположна линейности, присущей модели классического знания.

Модель классического знания, предопределяя в качестве нормы линейность, тем самым обуславливает появление ещё одной нормы-регулятива.

В этом качестве выступает идея возможности простых однозначных решений. Это допущение обосновано линейной причинностью, упрощением и линееризированием. В условиях динамики изменений современной действительности, когда часто необходимо «делать выбор между равно привлекательными альтернативами», простые однозначные решения востребованы редко.

Выпускник ВУЗа, сформировав в процессе обучения на основе модели классического знания линейность в качестве нормы-регулятива, оказывается недостаточно подготовлен к профессиональной деятельности в реальных условиях, которые требуют от него совершенно другого набора неявных норм-регулятивов.

Таким образом, линейность является ещё одной нормой, которая пополняет опыт бессубъектности и неявные знания.

– Стратегия эффективности. Имеется в виду последовательность мышления и поведения, которая обеспечивает эффективность достижения цели, получения результата или опыта. В процессе обучения стратегия эффективности присутствует как неявное допущение, которое является нормой.

Обучение на основе модели классического знания предопределяет наличие стратегии эффективности, которую французский философ Франсуа Жюльен метафорически определяет как «взгляд, устремлённый к образцу» [4, С.12]. Эта стратегия присуща европейской культуре и в схематическом изложении очень проста: составление плана действий и его реализация. Специфику данной стратегии Ф. Жюльен объясняет так: «...мысленное конструирование модели «лучшей жизни»; затем – наличие воли, чтобы перенести данную модель на действительность. Перенести – значит «спустить сверху», как бы сделать оттиск, а стало быть, еще и надавить, навязать силой» [4, С.16].

Такая стратегия предопределяет однонаправленность процесса достижения цели («взгляд, устремлённый к образцу»), устранение случайностей (наличие воли, чтобы перенести данную модель на действительность), хорошо прогнозируемый результат. По сути, речь идёт о действиях, основанных на линейной причинности, предполагающей связь между явлениями, при которой одно влечет за собой другое. На основе этой связи разрабатывается алгоритм действий для получения обучающимися необходимого результата.

Эта стратегия не реализует потенциал субъектности в полной мере. Она эффективна в условиях стабильности и хорошей прогнозируемости, потому в современных условиях с присущей им неопределенностью и плохой прогнозируемостью эта стратегия эффективности имеет небольшой диапазон применения.

Таким образом, европейская стратегия эффективности ещё одна норма-регулятив, которая пополняет опыт бессубъектности в процессе обучения, основанном на модели классического знания.

Подведём итог сказанному.

1. Системный уровень организации знаниевого компонента содержания высшего образования не соответствует уровню сложности системной организации знания, используемого в практике современного производства и соответствующего сложности современной динамично меняющейся реальности. Это противоречие обуславливает наличие проблемы детерминированности содержания высшего образования сложно организованным знанием. Её решение может стать основой реализации тенденций к прагматизации и гуманитаризации содержания высшего образования.

2. Студент, осваивая в процессе обучения систему знаний, умений, навыков, одновременно с ними формирует неявные знания. Как содержательная основа процесса обучения в ВУЗе, модель классического знания предопределяет формирование у студента опыта бессубъектности, который становится компонентом системы его неявных знаний. Этот опыт содержит ряд норм-регулятивов: созерцательно-пассивный способ реагирования (быть объектом); созерцательная установка на восприятие знания, предопределяющая нейтральное к нему отношение; созерцательно-пассивный характер деятельности, формирующий устойчивую привычку к небольшой мере включённости в деятельность; линейность (приучает упрощать, абстрагируясь от взаимодействий, линейная причинность как основа понимания и деятельности, идея возможности простых однозначных решений); европейская стратегия эффективности.

Совокупность перечисленных норм-регулятивов служит предпосылкой профессиональной неэффективности выпускника ВУЗа в условиях современной действительности, когда востребована субъектная активность, умение работать со сложно организованным знанием.

Рассмотрим ситуацию, когда объектом восприятия является сложно организованное знание. В этом случае детерминантой ситуации становится знание, имеющее субъектное измерение, т.е. незавершённое, развивающееся. Такое знание предопределяет отсутствие предзаданности результата активности субъекта. Незавершённость знания, открытость системы его организации становится предпосылкой актуализации субъектной активности, так как студент оказывается перед необходимостью «завершить» исходное знание в соответствии с ценностно-целевым контекстом. Для этого он должен в него «встроиться»:

- а) понять и зафиксировать особенности того содержания, которое составляет объектное измерение знания (первый информационный блок);
- б) соотнести с ценностно-целевым контекстом, результат станет содержанием субъектного измерения (второй информационный блок);
- в) интегрировать субъектное и объектное измерение (первый и второй информационный блоки).

В итоге изначально незавершённое знание получит развитие и завершение. Воздействуя целенаправленно и рефлексивно, субъект получает результат, который соответствует специфике ценностно-целевого контекста и

отличается от исходного знания. В такой ситуации субъект выступает активно действующим лицом, движущей силой преобразования исходного содержания, т.е. полноценным субъектом (agent).

Таким образом, усваивая в процессе обучения сложно организованное знание, студент развивает свой субъектный опыт, который станет неотъемлемой частью его неявных знаний. Назовём аспекты субъектного опыта.

В ситуации, когда объектом восприятия становится сложно организованное знание, формируется установка на восприятие знания как информационного ресурса, из которого необходимо извлечь смысл. Весь процесс преобразования знания: извлечение смысла, соотнесение его с ценностно-целевым контекстом, результирующее интегрирование, востребует способ реагирования быть субъектом и субъектно-активный характер деятельности, тем самым субъектный опыт расширяется освоением активного способа реагирования и опытом полной включённости в деятельность.

Сложно организованное знание содержит неявное допущение нелинейности, являющейся нормой. Поскольку результат активности субъекта не предзадан (нет готового ответа), то он имеет вероятностный характер, так как могут быть различные варианты результата процесса преобразования знания. Соответственно, обучение на основе сложно организованного знания позволяет осваивать опыт выбора между равно привлекательными альтернативами, наработывать опыт понимания вероятностного результата, закладывает основы опыта предвидения результата. В процессе преобразования знания, соотнеся с ценностно-целевым контекстом и интегрируя субъектное и объектное измерение, студент должен учитывать не только особенности элементов ценностно-целевого контекста и объекта восприятия, но взаимодействия между ними, т.е. получает опыт самоорганизации. Перечисленное указывает на нелинейность как характеристику сложно организованного знания.

Специфике сложно организованного знания соответствует восточная стратегия эффективности. В своей книге Ф.Жюльен противопоставляет её европейской стратегии «взгляда, устремлённого к образцу». Он пишет: «Суть дела не в том, чтобы прямо и непосредственно добиваться результата как заранее поставленной цели, а постепенно создать условия, как следствие каковых он не смог бы не появиться» [4, С.27]. Следовательно, стратегия предполагает не строгое следование плану действий, а «извлечение пользы из развития ситуации: «действовать так, как она сама «несет» нас» [4, С. 27]. Иными словами «у истоков эффективности здесь находится не действие как изолированный акт, а некий способ преобразования» [4, С.28].

Восточная стратегия эффективности имеет вероятностный характер, потому что, действуя по ситуации, «как она сама «несет» нас», приходится учитывать случайные факторы. Соответственно результат не поддаётся точному прогнозированию, т.е. носит вероятностный характер, что, в свою очередь, предопределяет невозможность разработки чёткого плана действий,

так как нужно учитывать не только специфику используемых объектов, но и взаимодействия между ними, а здесь присутствует фактор случайности. Тем самым восточная стратегия эффективности предопределяет в качестве нормы самоорганизацию, нелинейность.

Таким образом, в качестве содержательной основы процесса обучения в ВУЗе сложно организованное знание предопределяет формирование у студента субъектного опыта, который в качестве компонента системы неявных знаний может стать предпосылкой профессиональной эффективности выпускника, так как соответствует специфике современной действительности.

В практике современного образования в ряде направлений просматривается тенденция к усложнению системы организации знаниевого компонента содержания образования. Рефлексивная педагогика (Hargreaves A., Schon D., Н.Г. Алексеев, Б.З. Вульфов, В.В. Давыдов, И.Н. Семенов и др.), рефлексивно-деятельностная педагогика (Т.Г. Болдина, Л.Ф. Вязникова, И.Е. Задорожнюк, Е.И. Исаев, С.Ю. Степанов и др.) – знаниевый компонент усложняется соединением теоретического знания и эмпирического знания, основанного на субъективном опыте. В качестве основы соединения используется система концептуальных схем, или профессиональных конструкторов, которые в процессе деятельности необходимо опознать и произвести замену одних концептуальных схем другими. Педагогика самоопределения (С.В. Ермаков, Т.В. Ишмуратова, А.А. Попов, И.Д. Проскуровская и др.) – усложнение системы организации знаниевого компонента используется для актуализации субъектной активной обучающегося. Разработчики выделяют три типа содержания образования на основе 1) аналитики социокультурного объекта, 2) культурно-исторических оснований этого объекта, 3) моделирования развития социокультурного объекта. В мыследеятельностной педагогике (В.В. Давыдов, Ю.В. Громько и др.) уровень структурной сложности знаниевого компонента достигается введением метапредметов (знание, знак, проблема, задача). В концепциях контекстного обучения (А.А. Вербицкий, Л.Б. Наумов, Р.Ф. Жуков, Р.С. Мамиконян и др.) усложнение организации знаниевого компонента содержания образования достигается моделированием сюжетной канвы усваиваемой профессиональной деятельности, знаниевый компонент оказывается «помещённым» в её контекст.

В перечисленных направлениях система организации знаниевого компонента усложняется введением дополнительного уровня (концептуальные схемы, метапредметы, сюжетная канва и пр.). Тем самым образуется два уровня: основной (элементы содержания изучаемой дисциплины) и дополнительный, их соединение формирует контекстуальную среду как средство актуализации рефлексии и активности ученика в процессе обучения. Однако при этом не устраняется действие норм-регулятивов, составляющих опыт бессубъектности, о которых шла речь выше. Это обусловлено тем, что усложнение системы организации знаниевого компонента поставлено в зависимость от преподавателя, потому учащийся по-прежнему остаётся

объектом педагогического воздействия, просто усложнилось само воздействие, и результат по-прежнему предзадан, но сложнее стал путь к нему.

Существует также ряд разработок на основе гипертекстового принципа упорядочивания информации. Теория когнитивной гибкости (Coulson R.L., Feltovich P.J. и др.), конструктивно интеграционная модель (Kintsch W., Shapiro A., Niederhauser D.), метод открытого контента (Cedergren Mg., Downes St., И.В. Куликова, А.А.Мамченко и др.). Гипертекст – человекомерная система, потому способен обеспечить процессу обучения гибкий познавательно-деятельностный характер. В данных разработках его возможности значительно обедняются наличием механической связи между информационными единицами содержания, которые связаны либо в алфавитном порядке, либо хронологически, либо в порядке нумерации. Информация извлекается из информационных единиц, но она отсутствует в связях между ними. По сути, это всё тоже объективированное, внешнее по отношению к субъекту знание, но нелинейно расположенное.

Далее в общих чертах даётся описание системы организации знаниевого компонента содержания высшего образования, которая обладает возможностями сложно организованного знания.

В основу системы положено представление о знании как развивающейся самоорганизующейся системе, соответственно, его изучение должно осуществляться как процесс творческого преобразования информации, что предопределяет формирование у студентов активно-действенной установки на отношение к знанию как информационному ресурсу.

Это теоретическое основание может быть реализовано путём использования: 1) двухуровневой организации знаниевого компонента, которая создаёт предпосылку для введения субъектного измерения, т.е. даёт возможность субъекту «встроиться» в изучаемое содержание для преобразования извлекаемой из него информации; 2) гипертекста в качестве информационно-технологической основы. Будучи системой человекомерной, гипертекст способен обеспечить процессу обучения гибкий познавательно-деятельностный характер, учитывающий эволюционный, нелинейный и контекстуальный характер обучения. Содержание осваиваемой области знания на гипертекстовой основе предстаёт как информационный ресурс, включающий себя всё необходимое для её полноценного изучения (учебная, научная, справочная литература, схемы, медиафайлы и пр.).

Однако двухуровневой организации знаниевого компонента в сочетании с гипертекстом ещё недостаточно, чтобы обеспечить создание сложно организованного знания, потому что отсутствует предпосылка процессуальной связности информационных единиц – носителей содержания изучаемой области знания. В современной образовательной практике знаниевый компонент представляет собой совокупность информационных единиц. Такая же суммативность сохраняется и в вышеназванных направлениях и разработках, в которых есть тенденция к проектированию сложно организованного знания.

Знание – это не сумма информационных единиц, оно целостно, этим же качеством обладает любой процесс, как порождающая связность элементов, что необходимо учитывать, проектируя сложно организованное знание как развивающуюся, самоорганизующуюся систему, как процесс творческого преобразования информации. Из этого следует необходимость рассматривать содержание изучаемой области знаний с холистической позиции, основанной на представлении, что целое больше своих частей. Это даёт возможность выделить параметры её целостности, в качестве которых может использоваться какая-либо идея или система идей, раскрывающих разные аспекты целостности изучаемой области знания. Параметры целостности образуют рефлексивную рамку («обвод всего» по выражению Г.П.Щедровицкого [9]). Наличие уровня целостности позволяет сохранить фундаментальность содержания изучаемой области знания, не «распылить» его на множество нелинейно связанных сегментов, как это происходит в вышеназванных разработках, использующих гипертекст.

Рефлексивная рамка образует первый структурный уровень гипертекста, идеи её составляющие – это архитектурно-структурные точки (информационные узлы) сети гипертекста. Каждый такой узел содержит: а) исходный текст, в котором излагается содержание идеи в её историческом развитии (этот текст может быть содержательно расширен гиперссылками); б) информационные единицы, раскрывающие содержание изучаемой области знания – это любая необходимая литература (учебная, научная, справочная и пр.), а также медиафайлы, схемы, таблицы и пр. Эти информационные единицы образуют второй структурный уровень гипермедиатекста, который оказывается «помещённым» в смысловое пространство рефлексивной рамки.

Оба уровня связаны по принципу часть-целое, что обеспечивает смысловую связь между информационными единицами (а не по алфавиту или номерам), потому не только они являются источником информации, но и связывающие их структурные связи (дуги), что даёт возможность студенту исследовать и интерпретировать возможные траектории своего перемещения в сетевом пространстве гипертекста.

Описанная система организации знаниевого компонента позволяет образовательному содержанию стать основой построения собственного действия студента, что позволяет ему получить опыт самопрезентации себя как субъекта, опыт конструирования знания. Она позволяет также варьировать уровнем сложности. Студент, выбирая информацию на двух уровнях из разных источников, имеет возможность варьировать количеством источников и уровнем их сложности.

Сложно организованное знание может быть использовано как для гуманитарных, так и для естественнонаучных дисциплин. Свойственное гуманитарным дисциплинам знание-описание дополнится знанием-объяснением, и наоборот, знание-объяснение естественнонаучных дисциплин может дополниться знанием-описанием.

Для студента учиться по учебнику, порционно воспроизводя его содержание, конечно, проще, обучение на основе сложно организованного знания требует от студента больших усилий. Но сложности можно и нужно учить. Иначе невозможно обеспечить знаниеёмкую экономику специалистами, соответствующими её уровню сложности, невозможно подготовить молодого человека к условиям жизни, в которых нестабильность, динамика, нелинейность являются нормой.

#### **Список использованной литературы**

1. Барабанщиков В.А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса Учебное пособие. Серия Университетское образование. – М.: Издательство: «Когито-Центр», 2006. – 240 с.
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
3. Давидович В.Е. Судьба философии на рубеже тысячелетий. Вестник высшей школы. – 2003. – № 3. – С. 4-15.
4. Жюльен Ф. Трактат об эффективности. Пер. с франц. Б. Крушняк.– М.: Московский философский фонд, 1999. –129 с.
5. Знаков В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2005. – 448 с.
6. Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности. Эпистемология и философия науки.– 2010. – Т. 25. –№ 3. – С. 135-153.
7. Марача В.Г. Современное образование, практическое знание и предмет педагогических исследований // URL: <http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiv/abstracts/5> (Дата обращения: 24.07.2015)
8. Лепский В. Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2010. – 255с.
9. Никитин В.А. Проблемы объективации, субъективации и онтологизации в историческом подходе. // URL: <http://www.fondgp.ru/lib/grant/grant2005/works/0> (Дата обращения: 28.05.14)
10. Никитский клуб. Цикл публичных дискуссий «Россия в глобальном контексте». Выпуск 15. «Экономика знаний: контекст российских проблем». // URL: <http://nikitskyclub.ru/wp-content/uploads/2015/04/15.pdf> (Дата обращения 24.07.2015)
11. Осницкий А.К. Структура и функции регуляторного опыта в развитии субъектности человека // Субъект и личность в психологии само регуляции ; под ред. В.И. Моросановой. –М. ; Ставрополь, 2007. – С. 233–255.
12. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

## 2.4. Применение современных информационных технологий в дистанционном обучении<sup>9</sup>

Информационные технологии – это аппаратно-программные средства, базирующиеся на использовании вычислительной техники, которые обеспечивают хранение и обработку образовательной информации, доставку ее учащемуся, интерактивное взаимодействие студента с преподавателем или педагогическим программным средством, а также тестирование знаний студента. Дистанционная технология образовательного процесса представляет собой совокупность методов и средств обучения и администрирования учебных процедур, обеспечивающих проведение учебного процесса на расстоянии на основе использования современных информационных и телекоммуникационных технологий. Дистанционное обучение представляет собой целенаправленный интерактивный, асинхронный процесс взаимодействия субъектов и объектов обучения между собой и со средствами обучения, причем процесс обучения индифферентен к их пространственному расположению. Образовательный процесс проходит в специфической педагогической системе, элементами которой являются подсистемы: целей обучения, содержания обучения, методов обучения, средств обучения, организационных формы обучения, учебно-материальная, финансово-экономическая, нормативно-правовая.

Дистанционное обучение – совокупность образовательных технологий, при которых целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие учащегося и преподавателя, осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени, на основе педагогически организованных информационных технологий, прежде всего с использованием средств телекоммуникаций и телевидения. Основными дистанционными образовательными технологиями являются: кейсовая (портфельная) технология, интернет-технология, телевизионно-спутниковая технология. Допускается сочетание технологий. Применение информационных и коммуникационных технологий позволяет создать открытую информационную образовательную среду без границ, воплощая в жизнь девиз ЮНЕСКО: «Образование для всех на протяжении всей жизни». То есть в системе образования дистанционное обучение отвечает принципу гуманистичности, согласно которому никто не должен быть лишен возможности учиться по причине бедности, географической или временной изолированности, социальной незащищенности и невозможности посещать образовательные учреждения в силу физических недостатков или занятости производственными и личными делами. Являясь следствием объективного процесса информатизации общества и образования и, вбирая в себя лучшие черты других форм, дистанционное обучение в XXI веке выступает как наиболее перспективная, синтетическая, гуманистическая, интегральная форма получения образования.

---

<sup>9</sup> Автор раздела: Подкопаев О.А.

Действительно, дистанционное обучение станет продвижением не только отдельной страны, но и всех. Ведь при общей договорённости о дистанционном образовании среди государств, и её утверждения в законе об образовании, это даст возможность поступления в учебные заведения за рубеж даже тем, у которых нет возможности преодолевать далёкие расстояния. Долговременная цель развития системы дистанционного обучения в мире – дать возможность каждому обучающемуся, живущему в любом месте, пройти курс обучения любого колледжа или университета. Это предполагает переход от концепции физического перемещения студентов из страны в страну к концепции мобильных идей, знаний и обучения с целью распределения знаний посредством обмена образовательными ресурсами.

В современной системе образования использование информационно-коммуникационных технологий как инструмента, повышающего эффективность обучения, неоспоримо. При этом информационные технологии повсеместно используются как для поддержки традиционной системы образования, так и для внедрения новой модели – дистанционного обучения (e-learning). На Западе дистанционное обучение постепенно завоевывает все большую популярность, превращаясь в удобную альтернативу традиционного обучения для получения высшего образования. Исторически дистанционное обучение означало заочное обучение. Однако сейчас это средство обучения, использующее аудио-, видеотехнику, интернет и спутниковые каналы связи. Все это в значительной степени стимулирует приток студентов на дистанционное обучение. С повышением уровня развития средств телекоммуникаций и связи эти тенденции будут возрастать [1, С. 24].

За последние 10 лет в мире наблюдается взрывной рост рынка «e-learning», главным образом благодаря тому, что технологии «e-learning» стали основой системы корпоративного обучения. Электронное обучение развивается, объединяясь с системой обучения и развития персонала. По данным исследования Чартерного института персонала и развития (Chartered Institute for Personnel Development – CIPD), посвященного развитию «e-learning», 54 % британских компаний используют системы электронного обучения [2].

К основным преимуществам дистанционных видов образования относятся: возможность организации уроков в труднодоступных районах, для инвалидов и часто болеющих детей, возможность обучения в иностранных ВУЗах; возможность полноценного заочного обучения студентов в ВУЗах; возможность занятий во время эпидемий или при сложных погодных условиях; возможность самостоятельного обучения, приобретения второй специальности, дополнительных знаний; снижение затрат на обучение.

В России сектор e-learning неоднороден: с начала XXI века обучение с помощью электронных информационных технологий разделялось на разные формы, фокусирующиеся на определенных его характеристиках и имеющие отличающиеся названия. Четкой границы между этими формами обучения с помощью электронных информационных технологий нет, термины зачастую используются как взаимозаменяемые.

В связи с этим существуют разные классификации. Предлагается провести различие существующих форм e-learning по типам потребителей образовательных услуг.

1) Для дополнительного образования в России существуют следующие формы:

- обучение в веб (web-based training) – это технологии, используемые преимущественно для доставки контента конечному потребителю без значительного его взаимодействия с профессионалами, коллегами и менеджерами, или поддержки с их стороны. Эта форма обучения стала значимой частью образовательной индустрии, она включает создание контента на специальных порталах, управление полезным контентом, создание и реализацию образовательного плана, управление процессом обучения;
- неформальное обучение с помощью электронных информационных технологий (informal e-learning) – эта форма не входит в «курсоориентированные» формы «elearning». Она связана с растущими возможностями, предоставляемыми нам новыми технологиями, и поддерживает неформальное обучение на рабочем месте. Во многих 2 организациях, интенсивно работающих со знаниями, такая форма обучения входит в систему управления знаниями;
- смешанное образование (blended learning) – это интеграция обучения в группе и самообучения, которое обычно проводится как в аудитории, так и онлайн, с использованием электронных информационных технологий. Потребителями «blended learning» являются школьники и студенты.

2) Для среднего и высшего образования в России существуют следующие формы:

- дистанционное образование (distance learning) – потребителями услуг дистанционного обучения являются студенты дистанционной формы обучения. В основном это: работающие люди, стремящиеся получить первое или второе высшее образование без ущерба трудовому процессу; выбирающие дистанционное образование как более доступное для поступления; стремящиеся получить новые знания и навыки, удостоверенные сертификатами;
- поддерживаемое «онлайн» обучение (supported online learning) – большая часть контента доставляется с помощью лекций или текстов, пересылаемых учащемуся по интернету, но такое обучение все равно причисляется к «e-learning», потому что взаимодействие с тренером, диалог с другими студентами, поиск материалов, поддержка взаимодействия и сотрудничества в группе, доступ к основным материалам курса – все это осуществляется посредством интернета.

При осуществлении дистанционного образовательного процесса информационные технологии должны обеспечивать: доставку обучаемым основного объема изучаемого материала; интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения; предоставление студентам возможности самостоятельной работы по усвоению изучаемого материала; оценку их знаний и навыков, полученных ими в процессе обучения.

Для достижения этих целей применяются следующие информационные технологии: предоставление учебников и другого печатного материала; пересылка изучаемых материалов по компьютерным телекоммуникациям; дискуссии и семинары, проводимые через компьютерные телекоммуникации; видеопленки; трансляция учебных программ по национальной и региональным телевизионным и радиостанциям; кабельное телевидение; голосовая почта; двусторонние видео-телеконференции; односторонняя видеотрансляция с обратной связью по телефону; электронные (компьютерные) образовательные ресурсы.

Для реализации дистанционного образования необходимо общение на расстоянии в реальном времени. Для обеспечения такого общения используется техническое обеспечение, включающее в себя следующие средства и устройства:

- сеть передачи информации (интернет). Данная сеть берет на себя функции по передаче изображения лиц педагога и ученика, предоставляемой видеoinформации (текстов, таблиц, картинок), словесной информации;
- устройства, обеспечивающие прием и отправку информации в реальном режиме. Такими устройствами являются компьютеры, планшеты, иногда мобильные телефоны. Устройство должно обеспечивать визуальный и звуковой контакт между учителем и учеником (учениками).

Можно выделить следующие типы дистанционных технологий: кейсовая технология (портфельная), кейсовая технология (тренинговая), телевизионная технология, интернет-сетевая технология, локально-сетевая технология, информационно-спутниковая сетевая технология, учебно-вахтовая технология, аттестационно-вахтовая технология.

Применяемые при дистанционном обучении информационные технологии можно разделить на три основные группы: технологии представления образовательной информации; технологии передачи образовательной информации; технологии хранения и обработки образовательной информации. В совокупности они и образуют технологии дистанционного обучения. При этом при реализации образовательных программ особое значение приобретают технологии передачи образовательной информации, которые, по существу, и обеспечивают процесс обучения и его поддержку.

#### **Список использованной литературы**

1. Абасова С.Э., Абдуллаев С.Г. Применение новых информационных технологий в дистанционном обучении // Дистанционное и виртуальное обучение. 2011. № 11.
2. Буданов А.В. Современные информационные технологии в российском дистанционном образовании // URL: [http://www.e-expo.ru/docs/sp/cat/data/media/12\\_ru.pdf](http://www.e-expo.ru/docs/sp/cat/data/media/12_ru.pdf) (Дата обращения: 17.01.2016)

### **3. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

#### **3.1. Проектирование педагогической модели формирования у студентов компетентности в инновационной деятельности на основе включения в дисциплины гибкого учебного модуля инновационной подготовки<sup>10</sup>**

В выполненных ранее исследованиях учеными Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева [2, 3, 4, 5] показано, что подготовить студентов к будущей инновационной инженерной деятельности (ИИД) – это значит сформировать у них компетентность в этой деятельности (КИИД). Для этого ими были разработаны и реализованы методические системы формирования КИИД (на основе интеграции всех компонентов инженерной подготовки, при обучении дисциплинам «Основы инженерного творчества и патентоведения» и «Основы инновационной инженерной деятельности»). В предлагаемой работе раскрываются особенности проектирования педагогической модели формирования у студентов КИИД на основе включения в дисциплины гибкого учебного модуля инновационной подготовки. В связи с этим уточним вначале ключевые понятия «компетенции» и «компетентности».

Сегодня существует множество определений «компетенции» и «компетентности» [4], применительно к нашим исследованиям наиболее приемлемым видится определение компетентности Ю.Г. Татура [4] «Компетентность – это интегральное свойство личности, характеризующее ее стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области», а компетенции [5]: «Компетенция – это совокупность взаимосвязанных внутренних средств деятельности субъекта (знаний, умений, навыков, специфических способностей, методов принятия решений и способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной деятельности по отношению к ним». В дальнейшем будем придерживаться этих определений.

С учетом вышеизложенного и на основании ранее выполненных авторами исследований [1, 6, 7, 8], при решении задачи подготовки студентов университетов к инновационной деятельности [9, 10], компетентность в инновационной инженерной деятельности представляется нами как совокупность компонентов: знаниевого, деятельностного, мотивационного (потребности общества и личности), психологического (развитие способностей). Структурируем эти компоненты в виде схемы, представленной на рис. 1 [17, 18].

Из рис. 1 видно, что, во-первых, все эти компоненты находятся в тесной интеграции; во-вторых, в основе формирования способностного, знаниевого и деятельностного компонентов лежит мотивационный компонент; в-третьих, инструментарием реализации мотивационного, знаниевого и способностного компонентов является деятельностный компонент; в-четвертых, все эти

---

<sup>10</sup> Авторы раздела: Наумкин Н.И., Пяткин Н.П., Кондратьева Г.А.

компоненты направлены на формирование КИИД. Дадим им краткую характеристику.

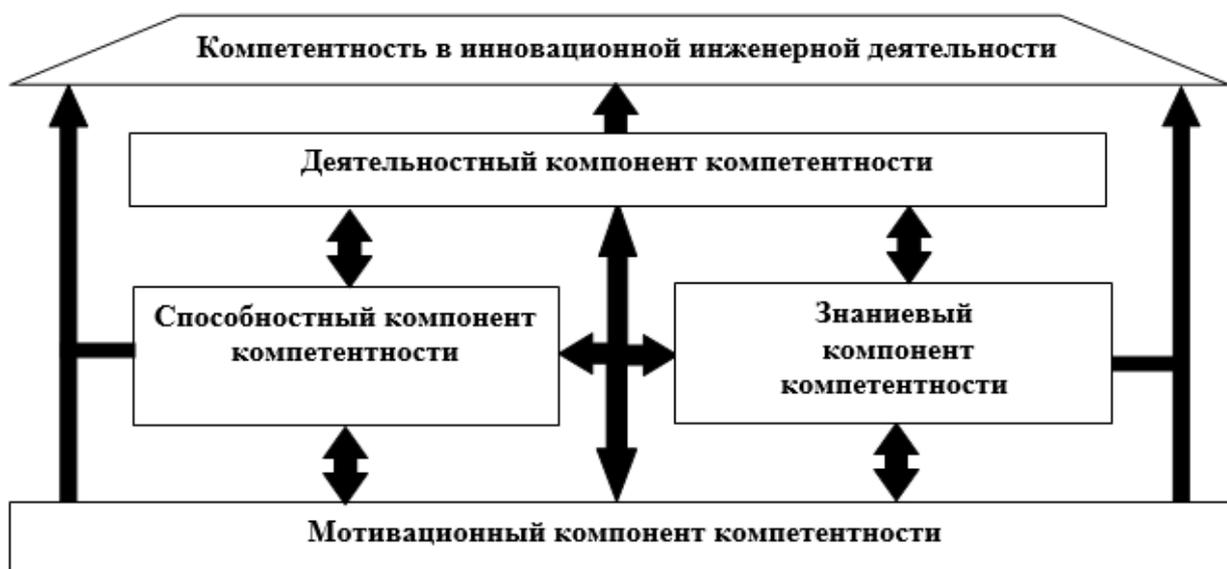


Рис. 1. Интеграция компонентов компетентности в инновационной инженерной деятельности

Мотивационный компонент КИИД. Для формирования КИИД необходимыми являются следующие действия: 1) обеспечение мотивации; 2) определение совокупности потребностей ИИД; 3) формулирование цели, которой необходимо достичь в результате деятельности; 4) определение предмета, в отношении которого необходимо осуществить деятельность; 5) определение структуры деятельности и требований к ее выполнению; 6) выбор внешних технических средств и применение внутренних, наработанных субъектом средств.

Мотивацию трактуют психологи, социологи, философы и другие исследователи по-разному. Мотивация к инновационной деятельности, с нашей точки зрения [1, 2, 5] – это совокупность побуждений, вызывающая активность субъекта, производства или общества в определенном направлении. Под совокупностью побуждений, в свою очередь будем рассматривать: 1) потребности личности, приводящие субъект в состояние активности; 2) потребности общества – ценности и идеалы общества; 3) стимул – средства, усиливающие энергетику мотивов; 4) интерес – привлекательность ИИД. Мотивация может быть внутренней и внешней, положительной и отрицательной.

Интерес – это эмоциональное состояние, которое мотивирует исследовательскую деятельность, путем повышенного внимания к объекту исследования. Привлекательность инновационной инженерной деятельности вызывает интерес у студентов, так как она способна удовлетворить все потребности личности и общества, к тому же имеет политическую и экономическую поддержку.

Знаниевый компонент КИИД включает знания, полученные при изучении дисциплин следующих циклов: естественнонаучных; междисциплинарных; общетехнических, определяющие широту профессиональной подготовки; специальных, формирующих знания в определенной области и определяющих глубину профессиональной подготовки; других – гуманитарных, социальных, экономических, правовых.

Психологический компонент КИИД. Этот компонент определяется основными свойствами нервной системы и способностями студента (интеллект, обучаемость, склонность, отношение к преподавателю, креативность, коммуникативность). Рассмотрим эти характеристики психологического компонента.

Интеллект – способность к применению знаний и решению задач на основе имеющихся знаний, способствующие успешной деятельности. Интеллект представляет собой совокупность всех познавательных функций личности: от ощущения и восприятия до мышления и воображения. Дж. Гилфорд [9] ввел понятия конвергентного и дивергентного мышления, как составляющих интеллекта. Конвергентное мышление – способность правильно и быстро находить единственно верное решение. Дивергентное мышление – процесс выдвижения различных и в равной мере правильных идей относительно одного и того же объекта.

Обучаемость – способность к быстрому и легкому приобретению новых знаний и навыков, которая способствует успешной деятельности. На успешность обучаемости очень сильно влияет мотивационный компонент (интерес, стимул и др.) и интеллект. Высокий уровень интеллекта без мотивации не гарантирует успешную обучаемость, часто слабоуспевающий обучающийся в будущем достигает вершин в научной деятельности. Однако люди с интеллектом ниже среднего никогда не входят в число хорошо успевающих [5, 9, 10].

Склонность – это стремление, повышенная любознательность, тяготение человека к определенному роду деятельности (изобретательство, коммерциализация и др.), являющаяся гарантией развития его способностей в этой деятельности. Однако, не всегда склонность может быть истиной, иногда склонность бывает следствием внушения или самовнушения, без наличия потенциальных возможностей, её называют ложной или увлечением. Истинную склонность от ложной отличает быстрое достижение значительных результатов [5, 11].

Отношение к преподавателю – это субъективное мнение студента, которое складывается из качеств самого студента: идеалы, моральные принципы, воспитание; и преподавателя: нравственный облик, социальное положение, профессионализм. К сожалению, в последнее время социальное положение преподавателей сильно ухудшилось, отчасти этим вызвано неуважение к преподавателям. Отношение к преподавателю очень сильно влияет на обучаемость студентов, если преподаватель занимает авторитетное положение в глазах студентов, успеваемость значительно увеличивается. В связи с этим преподаватель сам должен быть активным субъектом инновационной системы.

Креативность [5, 12] – способность к преобразованию имеющихся знаний, т.е. способность к творчеству, характеризующаяся решением задач нетривиальным способом, воображением, достижением цели. Основоположником в области креативности стал американский психолог Дж. Гилфорд, он выделил 16 интеллектуальных способностей, характеризующих креативность, среди них такие, как: беглость (количество идей, возникающих за некоторую единицу времени); гибкость (способность переключаться с одной идеи на другую); оригинальность мышления (способность продуцировать идеи, отличающиеся от общепринятых); любознательность (повышенная чувствительность к проблемам, не вызывающим интереса у других); иррелевантность (логическая независимость реакций от стимулов).

Коммуникативность [5, 12] – характеристика личности, определяющая возможности общения, и соответствующие проявления личности (общительность, замкнутость). Коммуникативность предполагает обмен мыслями, информацией, чувствами. Коммуникативные способности в сфере делового общения требуют социального опыта, знание культурных норм и правил, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий. Коммуникативность формируется из следующих качеств личности: готовность воспринимать новое, толерантность, доброжелательное отношение к людям, эрудиция, уверенность в себе, речевое искусство, мастерство убеждения, внешний вид, чувство юмора и др.

Деятельностный компонент КИИД. Знаниевый, психологический и мотивационный компоненты компетентности ИИД находят практическое применение в деятельностном компоненте, который представлен компетенциями в ИИД – совокупностью общекультурных (ОК) и профессиональных компетенций (ПК) выделенных ниже.

Представленная структуризация компетентности в инновационной инженерной деятельности, компетенции, представленные в Федеральном образовательном стандарте, а также проведенные авторами предыдущие исследования [1-7, 16] позволили выделить следующие компетенции, необходимые для формирования у студентов компетентности в ИИД, в рамках деятельностного компонента: 1) умение использовать нормативные правовые документы; 2) умение выделять проблему; 3) умение ставить задачу; 4) умение синтезировать решение, изобретать; 5) умение визуализировать (использовать свое воображение); 6) умение управлять результатами интеллектуальной деятельности; 7) умение осваивать готовые решения, новую технику и технологии на правовой основе; 8) умение работать с патентной и непатентной информацией; 9) умение анализа технического уровня объекта (товара: продукта, работы, услуги); 10) умение анализа новизны объекта (товара: продукта, работы, услуги); 11) умение определения тенденций развития объекта (товара: продукта, работы, услуги); 12) умение определения условий конкуренции на конкретном рынке; 13) умение организовать работу команды; 14) умение делового общения; 15) умение коммерциализовать готовое решение. Дальнейшие исследования по подготовке студентов национальных исследовательских университетов к инновационной деятельности должны быть направлены на эффективное формирование именно этих компетенций.

Теперь рассмотрим непосредственно вопросы проектирования педагогической модели формирования КИИД. Традиционно, в основе методической системы обучения лежит одна или несколько основных научно-методических теорий или подходов к обучению [3, 4, 5, 14]. Так, Л.Н. Попов [5] проанализировал точки зрения многих исследователей в отношении определений и разного рода классификаций педагогических подходов (принципов), в частности С. А. Крупника, который выделяет два методологических подхода: «натуралистический, формой практики которого являются естественная предметная наука, исследования, наблюдения, и системодейательностный, или гуманитарный (гуманитарное знание, проектирование и программирование систем деятельности)» [5]. Обобщив исследования, Л.Н. Попов пришел к выводу о том, что все подходы можно классифицировать по типу: «подходы, направленные на личностное начало (личностно ориентированный, креативный, информационный, деятельностный, технологический, герменевтический, психотерапевтический), и подходы, направленные на социальное, «внеличностное» начало (культурологический, социологический, оптимизационный, компетентностный, аксиологический, материально-деятельностный) – их можно назвать функциональными, – а также системные, «целостные» подходы (холизм, синергетика)» [5]. Он считает, что в основе анализа педагогических отношений лежит интонация и коннотация, которые и стали основой его разновидности целостного подхода в педагогике интонационно-коннотативного подхода.

Принимая во внимание эти и другие исследования, при работе над педагогической моделью мы опирались на основные положения следующих теоретико-методологических подходов к обучению и педагогических технологий, способствующих формированию у студентов НИУ компетентности в ИИД.

Компетентностный подход в обучении позволяет рассматривать обучение общетехническим дисциплинам студентов [4, 5.] на основе формирования у них общекультурных и профессиональных компетенций. Мы солидарны с мнением А.В. Хуторского, который понимает под компетентностным подходом заказ на реальную подготовку, а не на развитие [4, 5]. Исходя из этих соображений, построена структура общетехнической дисциплины «Основы инновационной инженерной деятельности».

Междисциплинарный подход позволяет научить студентов самостоятельно добывать знания из разных областей для решения задачи. Как отмечает Н.С. Пурышева: «Реализация межпредметных связей... предполагает согласованное изучение теорий, законов, понятий, общих для родственных предметов, общенаучных методологических принципов и методов научного познания, формирование общих видов деятельности и системы отношений» [5]. Прочность знаний студентов будет выше, если знания одной дисциплины будут логически связываться со знаниями, получаемыми ими при изучении других дисциплин. Этот подход является основополагающим во время составления задач для студентов разных направлений обучения.

Студенто – центрированный подход – основополагающий принцип болонских реформ в высшем образовании, предполагающий смещение

акцентов в образовательном процессе с преподавания на учение как активную образовательную деятельность студента [7, 13]. Данный подход реализуется во время проведения всех видов аудиторных занятий.

Системно – деятельностный подход представляет обучение общетехническим дисциплинам студентов как реализацию их творческого потенциала, основой подхода является ориентация на практическую деятельность. Обучение основано на самостоятельности и самореализации, носит исследовательский характер. «Сначала попробуй сделать сам, потом посмотри, что было сделано до тебя», – так описывает этот подход А.В. Хуторский [5]. Аналогом этого подхода можно считать обучение на основе собственного опыта. Подход имеет место в основном при решении задач модуля «Основы инженерного творчества».

Педагогика сотрудничества позволяет [5, 13] представить студентов и преподавателей в качестве сотрудников, для этого преподаватели должны уметь налаживать положительные отношения со студентами. Целью данного подхода является вовлечение в совместную практическую инновационную инженерную деятельность преподавателей и студентов для решения реальных инженерных задач. Такое обучение значительно повышает креативность образовательного процесса, стимулирует проявление творческих способностей, как студентов, так и преподавателей, раскрепощает мышление и снимает психологическое напряжение в работе. Особую успешность в реализации данного подхода удастся достичь в условиях летней научной школы.

При этом дидактическими принципами выступают принципы [2, 3, 4, 5]: единства науки и обучения, политехнизма и профессиональной направленности, связи теории с практикой, обучения с жизнью, систематичности и последовательности, межпредметных связей, наглядности обучения, доступности, индивидуализации и дифференциации, сознательности и активности, создания положительного отношения к учению и мотивации. Основными из этих принципов, применительно к нашему исследованию, являются: активности, наглядности, системности, доступности, интеграции, преемственности, непрерывности обучения, профессиональной направленности.

Исходя из данных теоретико – методологических подходов, технологий и принципов, мы пришли к выводу о том, что целью обучения в вузе должно стать, прежде всего, создание условий, направленных на формирование у студентов компетентности в инновационной инженерной деятельности. Инструментом для реализации этой цели должна стать методическая система, включающая взаимосвязанные элементы: цели, содержание, методы, формы и средства обучения, структурированные на целевой, содержательный, процессуально – технологический и рефлексивно – диагностический компоненты (взаимодействие и взаимосвязь этих компонентов показана на рис. 2). В основе этой системы лежит сформулированная нами гипотеза [5] о том, что эффективность подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности повысится, если ее осуществлять поэтапно, с последующим увеличением сложности решаемых задач на каждом этапе и с углублением деятельностного компонента КИИД. Первый основной этап этой системы –

теоретический, второй дополнительный – практический.

Спроектированная на основе вышеперечисленных положений педагогическая модель методической системы поэтапного формирования у студентов национальных исследовательских университетов инновационной компетентности при обучении основам инновационной деятельности представлена на рис. 2.

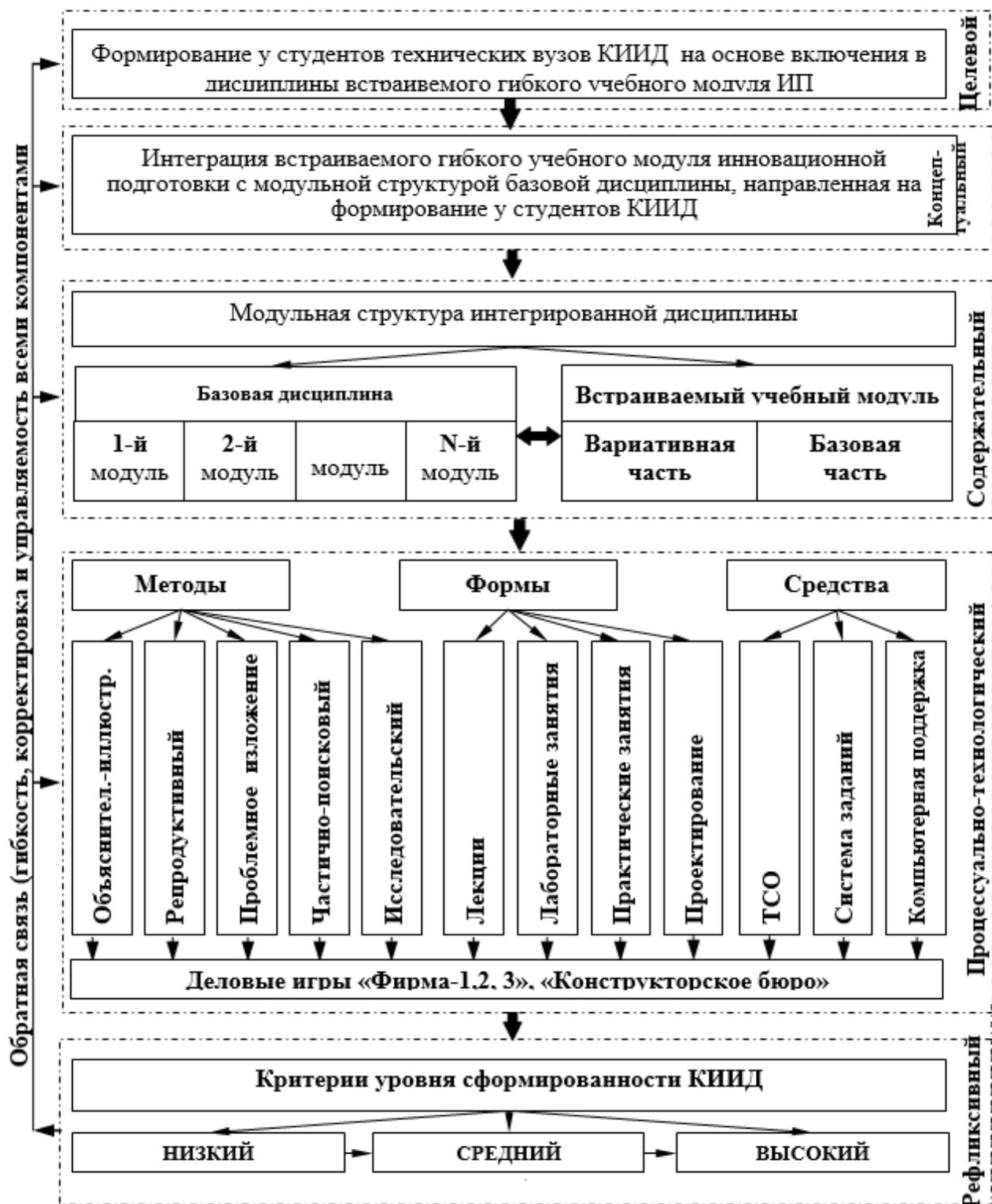


Рис. 2 – Педагогическая модель методической системы поэтапного формирования инновационной компетентности при обучении ОИИД

Рассмотрим содержание ее основных компонентов: целевого, концептуального, содержательного, процессуально-технологического и рефлексивно-диагностического.

Целевой компонент модели включает в себя цель и задачи обучения. Целью модели является формирование у студентов университетов компетентности в инновационной инженерной деятельности. Для достижения поставленной цели ставятся следующие взаимосвязанные и взаимодополняющие задачи: 1) формирование у студентов мотивации к инновационной инженерной деятельности; 2) формирование исследовательских компетенций у студентов, являющихся началом и основой инновационной инженерной деятельности; 3) формирование научного убеждения о том, что каждого человека можно научить творчески мыслить; 4) формирование у студентов умения находить и правильно ставить перед собой задачу; 5) формирование у студентов способности к умозаключению, анализу и синтезу материала; 6) формирование у студентов знаний о правовой охране на результаты интеллектуальной деятельности; 7) выработка у студентов навыков проведения патентных исследований и использование их в управлении ИИД; 8) формирование у студентов умения в получении инновационных продуктов.

Концептуальный компонент модели отражает гипотезу методической системы о том, что эффективность успешной подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности обеспечивается интеграцией встраиваемого гибкого учебного модуля инновационной подготовки с модульной структурой базовой дисциплины, направленной на формирование у студентов КИИД.

Содержательный компонент состоит из фундаментальных законов, понятий, научно-технических теорий, изучаемых при обучении общетехническим, естественнонаучным, общепрофессиональным, специальным дисциплинам, профессионально направленным на решение проблем инженерных специальностей и направлений, а также базируется на принципах активности, наглядности, системности, доступности, интеграции, преемственности, непрерывности обучения, профессиональной направленности процесса обучения.

Выполненные ранее исследования Н. И. Наумкина, Е. П. Грошевой по проектированию содержания общетехнических дисциплин [3, 4] позволили сформулировать конкретные требования и к содержанию общетехнических дисциплин, непосредственно способствующих формированию КИИД, основными среди которых являются: 1) содержание общетехнической дисциплины в соответствии с поставленной целью формируется и реализуется через структурные компоненты методической системы – целевой, концептуальный, содержательный, процессуально – технологический и рефлексивно – диагностический; 2) содержание общетехнической подготовки, способствующей формированию у студентов КИИД, должно строиться на основе: внутренней интеграции модуля (инновационной системы, инженерного творчества, интеллектуального права и патентных исследований); дисциплин

естественно – научного, общетехнического и специального циклов; самостоятельной работы; 3) учебные дисциплины общетехнической подготовки должны рассматриваться в единстве содержательного и процессуального компонентов; 4) в содержании модуля фундаментальное (научное, общетехническое, методологическое, правовое) и техническое знание должно быть представлено в единстве, при этом первое составляет его инвариантную часть, второе – варьируемую; 5) содержание варьируемой части дисциплин должно быть связано с содержанием профессиональной направленности подготовки студентов; 6) учебно–методический комплекс должен дополнительно включать систему информационно-компьютерной поддержки курса в виде электронных учебников, пакетов прикладных программ, адресов официальных сайтов в области инженерного творчества и интеллектуальной собственности и других программных средств.

Процессуально-технологический компонент модели методической системы включает методы, формы и средства обучения и является инструментарием реализации модели.

В рамках этого компонента нами были внедрены такие методы обучения, способствующие развитию всех элементов творческих способностей, как: объяснительно-иллюстративный – студенты получают знания на мультимедийных лекциях-презентациях; репродуктивный метод осуществляется при решении контрольных задач на основе алгоритма решения изобретательских задач (АРИЗ); в ходе проблемного изложения преподаватель, прежде чем излагать материал, формулирует проблему, а затем, раскрывая систему доказательств, показывает способ решения; эвристический или частично-поисковый – преподаватель ставит перед студентами задачу и организует активный поиск ее решений студентами («мозговой штурм», обратный «мозговой штурм», синектика), при исследовательском методе студенты выполняют самостоятельную, научно-исследовательскую работу при подготовке к семинару и к заключительной работе-презентации.

Используются различные по дидактическим целям теоретические и практические формы организации учебных занятий (лекции, практические и лабораторные занятия, курсовое проектирование), направленные на развитие творческих способностей. Реализованы педагогические технологии обучения такие как: активное обучение, педагогика сотрудничества, инновационное обучение [5] (интеграция проблемно-ориентированного, контекстного, междисциплинарного подхода, обучение в команде и обучения на основе опыта) в рамках усовершенствованной деловой игры «Фирма-2», во время которой студенты, работая в команде, проводят научно-исследовательскую работу в отношении выбранного ими объекта техники.

В качестве дидактических средств обучения нами разработан учебно-методический комплекс, одноименные с дисциплиной учебное пособие и учебник с грифом УМО, учебное пособие с грифом УМО к лабораторно-практическим занятиям и для самостоятельной работы студентов. Внедрены современные технические средства обучения: электронные учебники и

пособия, компьютерная поддержка (база данных сети Интернет) при выполнении лабораторных работ, интерактивная доска, мультимедийные средства, технологии цифрового производства и др.

Рефлексивно-диагностический компонент модели предполагает диагностику и самодиагностику уровня сформированности (низкий, средний, высокий) у будущих профессионалов КИИД как совокупности общекультурных и общепрофессиональных компетенций. Он реализуется через систему заданий (уровень сформированности знаний мы оцениваем с помощью тестирующих и контролирующих материалов, умений – при выполнении индивидуальных или групповых проектов, а личностные качества – при помощи психологических тестов).

Таким образом, в результате выполненных исследований разработана педагогическая модель методической системы формирования у студентов вузов компетентности в инновационной деятельности на основе включения в различные дисциплины гибкого учебного модуля инновационной подготовки, включающая целевой, концептуальный, содержательный, процессуально-технологический и рефлексивно-диагностический компоненты.

#### **Список использованной литературы**

1. Бобровская Е.А. Разработка педагогической модели подготовки студентов национальных исследовательских университетов к инновационной деятельности при комплексном обучении этой деятельности / Е.А. Бобровская, Н.И. Наумкин, В.Ф. Купряшкин, Н.Н. Шекшаева // Интеграция образования. 2015. Т. 19. № 2 (79). С. 39-47.
2. Наумкин, Н.И. Инновационные методы обучения в техническом вузе / Н.И. Наумкин; под ред. П.В. Сенина, Л.В. Масленниковой, Э.В. Майкова – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2008. – 92 с.
3. Наумкин, Н.И. Методическая система формирования у студентов технических вузов способностей к инновационной инженерной деятельности: монография / Н.И. Наумкин ; под ред. П.В. Сенина, Л.В. Масленниковой; Моск. пед. гос. ун-т. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2008. – 172 с.
4. Наумкин, Н.И. Подготовка студентов национальных исследовательских университетов к инновационной деятельности в процессе обучения техническому творчеству / Н.И. Наумкин, Е.П. Грошева, В.Ф. Купряшкин; под ред. П.В. Сенина, Ю.Л. Хотунцева; Моск. пед. гос. ун-т. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2010. – 120 с.
5. Наумкин Н.И. Подготовка студентов национальных исследовательских университетов к инновационной инженерной деятельности на основе интеграции теоретического и практического обучения этой деятельности / Н.И. Наумкин, Е.П. Грошева, Н.Н. Шекшаева, В.Ф. Купряшкин, Е.Н. Панюшкина - Саранск. Изд-во Мордов. ун-та. 2014. - 140 с.
6. Наумкин Н.И. Оценка эффективности формирования у студентов технических вузов способности к инновационной инженерной деятельности в процессе обучения общетехническим дисциплинам / Н.И. Наумкин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 8. – С. 30 – 38.

7. Наумкин Н.И. Интегрированная технология обучения общетехническим дисциплинам, обеспечивающая формирование у студентов способности к инновационной инженерной деятельности / Н.И. Наумкин // Вестник Волгоградского педагогического университета. – 2008. – № 6 (30). – С. 66 – 69.
8. Наумкин Н.И. Подготовка элитных специалистов по направлению «Агроинженерия» / Н.И. Наумкин // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 7. – С. 50 – 56.
9. Наумкин Н.И. Формирование у студентов технических вузов способности к инновационной инженерной деятельности / Н.И. Наумкин // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 9. – С. 79 – 81.
10. Наумкин Н.И. Междисциплинарная интеграция инженерного образования в процессе формирования у студентов технических вузов способности к инновационной инженерной деятельности / Н.И. Наумкин, Е.П. Грошева // Наука и образование. – 2008. – № 6 (54). – С. 46 – 54.
11. Наумкин Н.И. Формирование способности к инновационной инженерной деятельности у студентов технических вузов / Н.И. Наумкин, Г.И. Шабанов, Е.П. Грошева // Интеграция образования. – 2008. – № 3 (52). – С. 3 – 8.
12. Наумкин Н. И. Методическая система формирования у студентов технических вузов способности к инновационной инженерной деятельности / Н.И. Наумкин // Наука и школа. – 2008. – № 6. – С. 4 – 8.
13. Наумкин Н.И. Формирование у студентов технических вузов способностей к инновационной инженерной деятельности при обучении общетехническим дисциплинам // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №6. – С. 52 – 56.
14. Наумкин Н.И. Педагогическая модель подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности при обучении техническому творчеству / Н.И. Наумкин, Е.П. Грошева // Интеграция образования. – 2010. – №2 (59). – С. 26 – 30.
15. Наумкин Н.И. Подготовка студентов национальных исследовательских университетов к инновационной деятельности на основе компетентностного подхода / Н.И. Наумкин, Е.П. Грошева, Н.Н. Фролова // Интеграция образования. – 2010. – №4 (61). – С. 28 – 33.
16. Наумкин Н.И. Особенности подготовки студентов национальных исследовательских университетов к инновационной инженерной деятельности / Н. И. Наумкин, Е. П. Грошева, Н. Н. Шекшаева, В. Ф. Купряшкин // Интеграция образования. - 2013. - № 4. – С. 4-14
17. Наумкин Н.И. Структуризация компетентности в инновационной инженерной деятельности и интеграция ее компонентов / Н. И. Наумкин, Е. П. Грошева, Н. Н. Шекшаева, В. Ф. Купряшкин // Интеграция образования. – 2014 - №3. – С. 25-32.
18. Naumkin N.I., Kuprjashkin V.F., Grosheva E.P., Shekshaeva N.N. and Panjushkina E. N., 2013. Integrated Technology of Competence Staged Formation in Innovation Through Pedagogy of Cooperation. World Applied Sciences Journal. Date Views 16.12.13. pp.935-938. [http://www.idosi.org/wasj/wasj27\(7\)13/21.pdf](http://www.idosi.org/wasj/wasj27(7)13/21.pdf).

### **3.2. Формирование профессиональных компетенций студентов технических вузов через реализацию компетентностно-ориентированного подхода<sup>11</sup>**

В 2001 г. в России был закреплен переход на компетентностно-ориентированное образование, что было отражено в Концепции модернизации российского образования и Приоритетных направлениях развития образовательной системы РФ. В Федеральной целевой программе развития образования среди основных направлений обозначено приведение содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества образования в соответствие с требованиями современного общества. Одним из механизмов успешного решения поставленных задач рассматривается введение в систему профессионального образования образовательных программ, построенных на основе модульно-компетентностного подхода.

Новые стандарты образования предполагают и компетентностно-ориентированный подход, а значит проектные методы обучения, апробацию различных форм работы, в основе которых лежит самостоятельность и ответственность за результаты обучения самих обучающихся.

Компетентностный подход является системным и междисциплинарным, он содержит и личностные, и деятельностные аспекты. На основе компетентностного подхода у обучающегося происходит формирование ключевых компетенций, которые являются неотъемлемой составляющей его деятельности как будущего специалиста, и одним из основных показателей его профессионализма, а также необходимым условием повышения качества профессионального образования.

В основу исследования нами положена следующая трактовка компетентностно-ориентированного обучения – это способ организации деятельности обучающихся, основанный на организации субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса, в основе которых лежит индивидуальный подход, право выбора и реализации индивидуальной образовательной траектории.

Требования ФГОС к результатам обучения (в том числе к осваиваемым видам профессиональной деятельности, компетенциям, практическому опыту, умениям и знаниям) являются обязательными для выполнения. В ФГОС нового поколения уже зафиксирован перечень общих и профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник, освоивший основную профессиональную образовательную программу по профессии. Так, для направления подготовки «Химическая технология» определены следующие профессиональные компетенции [1], реализуемые при обучении дисциплинам «Общая и неорганическая химия» и «Органическая химия»:

- обладать способностью и готовностью использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования;

---

<sup>11</sup> Авторы: Беляк Е.Л., Лосева Н.И.

- использовать знания о строении вещества, природе химической связи в различных классах химических соединений для понимания свойств материалов и механизма химических процессов, протекающих в окружающем мире;
- применять аналитические и численные методы решения поставленных задач, использовать современные информационные технологии, проводить обработку информации с использованием прикладных программ деловой сферы деятельности;
- составлять математические модели типовых профессиональных задач, находить способы их решений и интерпретировать профессиональный (физический) смысл полученного математического результата;
- планировать и проводить физические и химические эксперименты, проводить обработку их результатов и оценивать погрешности, математически моделировать физические и химические процессы и явления, выдвигать гипотезы и устанавливать границы их применения.

Внедрение новой модели образования, ориентированного на результат, требует совершенствования не только системы управления, методической работы, но и подходов к конструированию занятий, их содержанию, разработке и внедрению компетентностно-ориентированных заданий. При этом важная роль отводится контрольно-измерительным материалам, предполагающим мониторинг результатов не только знаниевого уровня, но и компетентностного. Компетентностно-ориентированные задания (КОЗ) должны иметь практическую направленность, социальную и личностную значимость, соответствовать уровню образования. КОЗ позволяют представить, как полученные знания и умения можно применить в практической деятельности, в новой ситуации.

На современном этапе развития высшего образования происходит изменение подходов в определении его содержания, в основе которых лежит идея развития личности студента. Интеграция российского образования в европейскую систему высшего образования обостряет проблему подготовки специалистов. За время обучения в техническом вузе у студентов формируется склад мышления, характеризующий профессиональную ориентацию личности. Для подготовки инженеров традиционное понимание высшего профессионального образования как усвоения определенной суммы знаний, основанного на преподавании фиксированных предметов, является общепризнанным, но недостаточным. У будущего инженера-технолога должно формироваться продуктивное мышление с ориентацией на новизну, поиск, постановку проблем, связанных с личностными качествами.

В Европе существует две различные линии технического образования, а именно:

- более длинная, предоставляющая в большей степени научно ориентированное образование;
- более короткая, предоставляющая в большей степени практически ориентированное образование. Эти типы обучения заканчиваются двумя видами инженерного профиля - так называемых концептуальных инженеров и

практических инженеров, причем оба этих профиля подготовки хорошо востребованы рынком труда [2].

Схема бакалавриата, которая реализована в России, отличается от европейского варианта. В Европейской ступени бакалавра квалификации приспособлены к различным компетенциям. Вместе с тем они способствуют формированию у бакалавров общей образованности, социально-личностных, экономических, организационно-управленческих, общенаучных, профессиональных, специальных компетенций для свободной ориентации на рынке труда и продолжения образования в последующем. Программы бакалавриата должны включать в себя универсальные навыки и компетенции как часть компетенций магистерской степени. Следует признать, что в некоторых областях, требующих профессиональной аккредитации, бакалавриат не всегда может давать квалификацию, обеспечивающую полную профессиональную компетентность. Одной из важных задач является разработка описаний стержневых компетенций, которыми должны владеть в широких предметных областях выпускники бакалавриата и магистратуры, поскольку такие описания являются средством повышения качества, универсальности и сопоставимости образовательных программ.

Целью нашего исследования является изучение выраженности профессиональных компетенций будущего инженера.

Под профессиональной компетенцией Э.Ф. Зеер и О.Н. Шахматова подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы их выполнения в профессиональной деятельности [3]. Компетентности не заменяют знания, умения и навыки. Понятие компетентности несколько шире и включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др. В каждой компетентности мы выделяем различные уровни ее освоения: минимальный, продвинутый, высокий. Обучающийся выбирает тот уровень освоения, который является для него лично значимым.

Таким образом, результат в компетентностно – ориентированном образовании – это готовность к продуктивному самостоятельному и ответственному действию в профессиональной деятельности и повседневной жизни.

Компетентностно-ориентированное обучение нацелено на создание условий для развития обучающегося в соответствии с его природой и на основе его конституции. Центром всего образовательного процесса является студент как личность. Имея свой субъектный опыт, каждый студент является неповторимым. Чтобы максимально раскрыть эти различия и обеспечить развитие и саморазвитие личности, необходимо знание индивидуальных особенностей каждого студента. Это достигается на основе использования комплексных методик, квалифицированного педагогического наблюдения и фиксируется в индивидуальной карте личностного развития, заводимой на каждого обучающегося.

Изучая проблему компетентностно-ориентированного обучения, в свое исследование мы включили принцип индивидуализации. Формирование индивидуальности человека происходит под влиянием унаследованных задатков в процессе обучения и воспитания, социума, самовоспитания. Индивидуальность – неповторимое своеобразие психики индивида, сочетания его физических и психических особенностей. При традиционном подходе к обучению индивидуальность нивелируется. Обучающийся рассматривается как носитель социально заданных образцов поведения, учебных действий. За время обучения он не имеет возможности самостоятельного выбора. Знания предъявляются ему в готовом виде, деятельность носит пассивный характер. Все работают в общем темпе, а не индивидуальном.

Компетентностный подход при организации образовательного процесса требует от преподавателя изменения процесса обучения: его структуры, форм организации деятельности, принципов взаимодействия субъектов. А это означает, что приоритет в работе педагога следует отдать нетрадиционным педагогическим технологиям.

Педагогические технологии позволяют организовать на практике компетентностно-ориентированное обучение, в основе которого можно выделить такие элементы, как многообразие вариантов развития личности, право выработки личностного отношения к изучаемому, право проектирования своей деятельности, право выбора трактовок изучаемых явлений, предметов, способа учения, усвоения, информационного источника, уровня усвоения.

Проектирование педагогической технологии предусматривает выделение этапов деятельности участников педагогического процесса, последовательность выполнения которых соответствует логике технологии и обеспечивает достижение реальных результатов.

ФГОС предусматривает обязательное формирование компетенций обучающихся посредством активных и интерактивных методов обучения. Анализ литературных источников показывает, что большинство педагогов-методистов склоняются к определению интерактивных методов как методов обязательного взаимодействия между обучающимися, а не только обучающимися с преподавателем [4].

Из интерактивных методов при изучении естественнонаучных дисциплин мы рекомендуем следующие [5]: метод проектов, кейс-метод, исследовательский метод, дискуссии, игровые методики, метод «мозгового штурма» и др.

Технологизация компетентностно-ориентированного образовательного процесса предполагает специальное конструирование учебного текста, дидактического материала, методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля за личностным развитием обучающегося в ходе овладения знаниями. Только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, можно говорить о построении компетентностно-ориентированного процесса.

При традиционной организации учебного процесса в качестве способа передачи информации используется односторонняя форма коммуникации. Суть ее заключается в трансляции преподавателем информации и в ее последующем

воспроизведении обучающимся. Обучающийся находится в ситуации, когда он только читает, слышит, говорит об определенных областях знания, занимая лишь позицию воспринимающего. Односторонняя форма коммуникации присутствует не только на лекционных занятиях, но и на семинарских. Отличие состоит в том, что не преподаватель, а обучающийся транслирует информацию. Это могут быть ответы на поставленные преподавателем до начала семинара вопросы, рефераты, воспроизведение лекционного материала. Такая форма коммуникации не отвечает принципам компетентного подхода.

Способ организации учебной деятельности с использованием диалогического стиля основан на общении как естественном средстве обучения, при этом общение рассматривается как процесс взаимосвязи и взаимодействия субъектов образовательного пространства, в котором происходит многократный обмен информацией, что способствует качественному ее усвоению, обмен опытом, результатами деятельности.

Реализация компетентно - ориентированного обучения через внедрение педагогических технологий осуществляется нами в несколько этапов. Диагностический этап предполагает проведение преподавателем совместно с психологом срезов интересующих параметров индивидуального развития студента. На организационном этапе преподаватель разрабатывает дидактический материал по соответствующей педагогической технологии с учетом данных диагностики и отбирает учебную информацию разноуровневого содержания.

Особенностью обучающего этапа при организации компетентно – ориентированного обучения является выбор обучающимися средств обучения, уровня содержания, способов его проработки, информационных источников, а так же самостоятельная работа по усвоению учебной информации. Итоговый этап несет коррекционную и контролирующую функции.

К инновационным оценочным средствам относят тестовые задания четырех уровней сложности, тесты действия, ситуационные тесты, кейсы заданий, защита проектов, портфолио. В соответствии с ФГОС по каждой дисциплине преподаватель формирует фонд оценочных средств. Проведение объективной оценки сформированности компетенций реализуется в нашем вузе с помощью системы поддержки дистанционного обучения EDUCON.

Любая педагогическая технология уже дает возможность студентам обучаться по своим способностям, предоставляет право выбора содержания, методов, средств обучения, но, все же, вариативность их не так велика. В нашем эксперименте для формирования профессиональных компетенций химиков-технологов мы использовали сочетание элементов модульно-рейтинговой технологии и технологии естественного общения с целью организации процесса обучения на основе «субъект – субъектных» отношений, взаимообучения.

Под модулем мы понимаем законченный блок информации, включающий в себя целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей. Каждый студент может изучать модуль индивидуально, в том темпе, который для него

удобен, делать акцент на трудные для него вопросы или вообще не изучать, если модуль не несет новой для него информации, выполнив контрольный тест.

В своем исследовании мы придерживаемся следующей структуры модульной программы: модуль соответствует одной теме или разделу, в пределах которого рассматривается группа взаимосвязанных понятий, явлений, законов и состоит из учебных элементов. Познавательные - деятельностные модули состоят из сформулированной учебной цели, списка оборудования, межпредметных связей. Материал для изучения предоставляется в виде текста, таблиц, плана, предлагаются контрольные задания с целью обучения и проверки, перечень литературы. По каждому модулю создается банк задач, контрольных вопросов и упражнений, даются методические указания к выполнению лабораторных, практических работ, усвоению учебного материала. Модули разрабатываются на разных уровнях – стандартном, углубленном, профильном с учетом предоставленной индивидуальной образовательной траектории [6].

Технологичность модульной системы заключается в том, что весь учебный материал подвергается четкому структурированию, обязательному поэтапному контролю по усвоению знаний, формированию общекультурных и профессиональных компетенций. Пробелы в знаниях своевременно диагностируются, и студент, по необходимости, возвращается на повторное изучение.

Процесс обучения на основе технологии естественного общения отличается взаимообменом информацией, который осуществляется не столько между преподавателем и студентом, сколько между самими обучающимися, что позволяет каждому быть активным соучастником приобретения знаний, а не просто быть их потребителем. Известно множество частных методик технологии естественного общения, подробное описание которых предлагалось на страницах педагогических изданий. Для нас оказалась целесообразной методика взаимообмена заданиями, направленная на отработку практических умений, навыков, а так же контроль знаний, умений и навыков при решении задач расчетного и экспериментального характера. Надежность приобретенных знаний, умений, навыков обусловлена тем, что в процессе работы каждый обучающийся многократно проговаривает учебную информацию, воспроизводит ее в письменном виде, отвечает на вопросы партнера, доказывает правильность предложенного хода решения, объясняет его с целью научить партнера, выслушивает информацию партнера, работает над ее усвоением, воспроизводит ее в письменной и устной формах, задает вопросы, контролирует себя и своих коллег [7].

Внедрение педагогических технологий с целью реализации компетентностно-ориентированного обучения предполагает иную систему оценивания. Традиционная система оценивания не может быть измерителем стандартов образования. Она не отвечает требованиям объективности и надежности. Одной из возможностей усовершенствования оценочного компонента является введение рейтинговой системы оценивания, которая успешно применяется ФГБОУ ВО «Тюменский государственный нефтегазовый университет» с 2004 года.

Введение в образовательный процесс рейтинговой системы преследует такие задачи как повышение мотивации обучающихся к учебной деятельности; стимулирование повседневной систематической работы обучающихся; определение рейтинга обучающихся. Рейтинговая система базируется на принципах: открытости, регулярности и объективности оценки результатов учебной деятельности обучающихся путем накопления баллов; наличия обратной связи, предполагающей своевременную коррекцию содержания и методики преподавания дисциплины; формирование объективных критериев при определении кандидатов на продолжение обучения в рамках направлений подготовки; снижение риска возникновения случайных факторов при сдаче экзаменов и зачетов.

Экспериментально-методическое исследование проводилось в 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015 учебных годах в Тобольском индустриальном институте - филиале ФГБОУ ВО «Тюменский государственный нефтегазовый университет». В проведении эксперимента принимали участие студенты направления подготовки «Химическая технология». Для выявления уровня обученности, интеллектуальных умений первокурсников нами было проведено диагностическое тестирование по химии, предложенное Единым порталом Интернет-тестирования в сфере профессионального образования. При анализе диагностического тестирования был подсчитан коэффициент обученности по формуле:

$$K = \frac{L_0}{L_a}, \text{ где}$$

$L_0$  – количество правильно выполненных заданий;

$L_a$  – количество заданий, предложенных тестологами;

а также по методике А.В Усовой [6, с.129] определен коэффициент полноты выполненных операций:

$$K \text{ п. о.} = \frac{\sum_{im} n_i}{nN}, \text{ где}$$

$n_i$  – количество операций, выполненное обучающимся;

$n$  – количество операций, которое должен выполнить обучающийся;

$N$  – количество испытуемых обучающихся.

Результаты диагностического тестирования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Значение коэффициентов обученности и полноты выполненных операций в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента

Коэффициенты	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Коэффициент обученности	0,51	0,5
Коэффициент полноты выполненных операций	0,52	0,52

Таким образом, результаты диагностического тестирования показывают, что обучающиеся контрольной и экспериментальной групп имеют приблизительно одинаковый уровень знаний и умений по школьному курсу «Химия».

Данные констатирующего этапа эксперимента были положены в основу формирующего этапа педагогического эксперимента.

Изучение тем в курсах общей и неорганической химии, органической химии в контрольной группе шло традиционным путем, а в экспериментальной – с использованием элементов модульно-рейтинговой технологии и технологии естественного общения. В процессе обучения студенты проходили три процедуры текущего контроля по тестам, размещенным в системе поддержки дистанционного обучения EDUCON [8], а так же процедуру объективизированного контроля в виде федерального интернет – экзамена в сфере профессионального образования. В ходе исследования уровень сформированности профессиональных компетенций определяли с помощью тестовых заданий разного уровня сложности:

- 1 уровень (знакомство) – тесты на распознавание;
- 2 уровень (репродукция) – типовые задачи, конструктивные тесты;
- 3 уровень – тесты – задания;
- 4 уровень – тесты – проблемы.

При анализе результатов трех текущих контрольных этапов по дисциплинам «Общая и неорганическая химия», «Органическая химия» были определены коэффициенты обученности (Ко.) и полноты выполненных операций (Кп.о.) в контрольных и экспериментальных группах, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

Значение коэффициентов обученности и полноты выполненных операций в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента

Дисциплина	№ текущего контроля	Коэффициенты	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Общая и неорганическая химия	1	Ко.	0,5	0,52
		Кп.о.	0,51	0,52
	2	Ко.	0,53	0,65
		Кп.о.	0,55	0,68
	3	Ко.	0,68	0,82
		Кп.о.	0,66	0,84
Органическая химия	1	Ко.	0,55	0,54
		Кп.о.	0,56	0,55
	2	Ко.	0,6	0,74
		Кп.о.	0,62	0,72
	3	Ко.	0,66	0,8
		Кп.о.	0,64	0,82

Из таблицы 2 видно, что коэффициент усвоения знаний в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе.

Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования (ФЭПО) ориентирован на проведение внешней независимой оценки результатов обучения студентов в рамках требований ФГОС, позволяет оценить учебные достижения студентов на различных этапах обучения в соответствии с новыми требованиями, заложенными в федеральных государственных образовательных стандартах. Федеральный Интернет-экзамен в сфере профессионального образования позволяет реализовать диагностическую технологию внешнего оценивания компетенций на всем пути освоения содержания программ обучения в ВУЗе.

Поэтапный анализ достижений обучающихся акцентирует внимание на результатах каждого отдельного студента, что является актуальным при реализации компетентностного подхода, основанного на формировании и развитии компетенций.

Результаты ФЭПО по дисциплинам «Общая и неорганическая химия», «Органическая химия» представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты Федерального Интернет-экзамена в сфере профессионального образования

Дисциплина	Контрольная группа	Экспериментальная группа
1	2	3
Общая и неорганическая химия	Блок 1 – 86% Блок 2 – 82 % Блок 3 – 20% Уровень обученности 1 – 1 % Уровень обученности 2 – 34% Уровень обученности 3 – 40% Уровень обученности 4 – 25%	Блок 1 – 100 % Блок 2 – 92 % Блок 3 – 68 % Уровень обученности 1 – 0% Уровень обученности 2 – 10 % Уровень обученности 3 – 26 % Уровень обученности 4 – 64 %
Органическая химия	Блок 1 – 80% Блок 2 – 76% Блок 3 – 10% Уровень обученности 1 – 0% Уровень обученности 2 – 26% Уровень обученности 3 – 44% Уровень обученности 4 – 30%	Блок 1 – 91 % Блок 2 – 91 % Блок 3 – 79 % Уровень обученности 1 – 0% Уровень обученности 2 – 9% Уровень обученности 3 – 24% Уровень обученности 4 – 67%

Приведем описание уровней обученности по дисциплинам «Общая и неорганическая химия», «Органическая химия»:

**Уровень обученности 1.** Достигнутый уровень оценки результатов обучения показывает, что студент усвоил некоторые элементарные знания по основным вопросам дисциплины, но не овладел необходимой системой знаний.

**Уровень обученности 2.** Достигнутый уровень оценки результатов обучения показывает, что студент обладает необходимой системой знаний и владеет некоторыми умениями по дисциплине, способен понимать и интерпретировать освоенную информацию, что позволит ему в дальнейшем развить такие качества умственной деятельности, как глубина, гибкость, критичность, доказательность, эвристичность.

**Уровень обученности 3.** Достигнутый уровень оценки результатов обучения показывает, что студент продемонстрировал глубокие прочные знания и развитые практические умения и навыки, может сравнивать, оценивать и выбирать методы решения заданий, работать целенаправленно, используя связанные между собой формы представления информации.

**Уровень обученности 4.** Достигнутый уровень оценки результатов обучения свидетельствует о том, что студент способен обобщать и оценивать информацию, полученную на основе исследования нестандартной ситуации; использовать сведения из различных источников, успешно соотнося их с предложенной ситуацией.

Таким образом, результаты педагогического эксперимента подтверждают эффективность применения элементов сочетания модульно-рейтинговой технологии и технологии естественного общения для реализации компетентностно-ориентированного подхода в техническом вузе, а применение компетентностно-ориентированных заданий на контролирующих этапах образовательного процесса позволяет оценить уровень сформированности профессиональных компетенций будущих инженеров.

#### **Список использованной литературы**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 240100 Химическая технология. – Утвержден приказом Министерства образования и науки № 807 от 22 декабря 2009 г.
2. Лосева, Н.И. Проблемы формирования метакомпетенций обучающихся в технических вузах //Современные тенденции в науке и образовании. – М.: АР-Консалт, 2014, С. 146-148.
3. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования //Высшее образование. –2006. – №8. – С. 21–26.
4. Лосева, Н.И. Интерактивные методы при обучении химических дисциплин в вузе //Развитие науки и образования в современном мире. – М.: АР-Консалт, 2014, С. 120-122.
5. Дзуличанская, Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций/ Н.Н. Дзуличанская//[Электронный ресурс]/Режим доступа: [www.technomag.edu.ru](http://www.technomag.edu.ru)
6. Беляк, Е.Л. Сочетание элементов различных педагогических технологий при организации личностно-ориентированного обучения по химии: дисс. канд. пед. наук /Е.Л.Беляк, Тобольск, 1997. – 176 с.

7. Беляк, Е.Л. Опыт организации личноно – ориентированного обучения химии// Химия: методика преподавания. – 2002. – №5. – С.73–77.
8. Беляк, Е.Л. Реализация профильного обучения «Школа-ВУЗ» через дистанционное обучение// Тенденции и перспективы развития электронного образования: материалы научно-методической видеоконференции (г. Тюмень, 22 ноября 2013 г.)/под ред. В.В. Майера, С.М. Моор, С.В. Соколковой.- Тюмень: ТюмГНГУ, 2014. – 88 с.

### **3.3. Креативность студента – менеджера социально-культурной деятельности как условие генезиса его компетенций<sup>12</sup>**

В современных условиях организации культуры любых форм собственности и организационно-правовых форм испытывают потребность в специалистах новых квалификаций – менеджерах социально-культурной деятельности, подготовка которых осуществляется в Самарском государственном институте культуры.

Данные специалисты имеют многочисленные функциональные обязанности. Им необходимо владеть аналитическими, прогностическими, мотивационными, организаторскими, управленческими навыками в руководстве своими организациями.

Современный мир развивается стремительно, изменения в жизни людей и в мире технологий происходят постоянно. В условиях конкурентной борьбы и быстрых темпов роста информационная, инновационная, нововведенческая деятельность стала главным критерием успешного функционирования учреждений и организаций культуры.

Наряду с интеллектуальным, эмоционально-волевым развитием менеджеру необходим креативный потенциал.

Креативность – (латинское «creatio» – сотворение, созидание) способность индивида, характеризующаяся его готовностью к созданию принципиально новых идей, отличных от традиционных, остроумное решение проблем. В основе данных способностей находится работа воображения, стимулирующего другие психические процессы человека – восприятие, мышление, память. Они позволяют человеку ориентироваться в ситуациях, решать задачи.

Признаками креативности в социально-культурной сфере считаются общественно-полезные результаты: изобретения, создание произведений искусства или сочинение музыкальных произведений.

Менеджеру социально-культурной деятельности (СКД) креативные идеи необходимы в процессах создания и постоянного совершенствования, обновления услуг культуры и искусства:

- новой концепции организации;
- новой структуры организации;
- создания новой услуги;

---

<sup>12</sup> Автор раздела: Ньюшенкова М.Л.

- рекламного обращения для различных сегментов рынка;
- привлечения общественности целевой аудитории и многое другое.

Менеджер СКД, обладающий креативным мышлением, по мнению Дж. Гилфорда, отличается доминированием следующих особенностей:

- оригинальностью мышления, стремлением найти собственное, отличное от других решение;
- способностью видеть объект под новым углом зрения, расширять его функциональное применение;
- способностью видеть новые, скрытые от наблюдений, стороны объекта;
- продуцированием разнообразных идей в неопределенной, неожиданной ситуации.

Компетенции (способность решать профессиональные задачи), их сочетания в модели специалиста, индикатор, шкала измерений уникальны для каждой специальности и специализации, подготовка которой осуществляется вузом.

Наши исследования показали, что для подготовки менеджеров СКД необходимой и достаточной является модель компетенций, состоящая из четырех кластеров компетенций:

1. Работа с информацией включает следующие составляющие (компетенции):

- сбор и анализ информации;
- принятие решений;
- преобразование информации.

2. Достижение результатов:

- планирование;
- организация деятельности;
- анализ результатов.

3. Работа с людьми:

- управление отношениями;
- работа в команде;
- влияние.

4. Личное самосовершенствование:

- самодиагностика;
- профессиональный рост;
- инновационная мобильность.

Развитие профессиональных способностей менеджера СКД связано с преодолением возможных барьеров, а также с освоением опыта профессионального изучения маркетинговых данных организации и проектирования новых и традиционных услуг.

Своей главной целью (миссией) Самарский государственный институт культуры определяет:

- подготовку квалифицированных и востребованных на рынке труда специалистов, способных решать профессиональные задачи, проблемы на уровне профессиональной культуры;
- оказание культурно-досуговых и других услуг заинтересованным субъектам;

- содействие развитию инновационных технологий, проектов отечественного и международного опыта.

На основе миссии института, требований ФГОС к подготовке менеджеров СКД организуется учебно-познавательный процесс с позиций культурологического, компетентностного, личностно-деятельностного, практико-ориентированного, структурно-функционального подходов, информационного анализа потребностей рынков.

При реализации системного подхода акцент делается на выявление многообразных связей и отношений, имеющих место как внутри системы профессиональной подготовки специалиста, так и в процессе взаимоотношений с внешней средой.

Развитие креативного мышления менеджера СКД связано с преодолением возможных барьеров, обусловленных не только недостаточно развитыми умениями, способностями.

В качестве барьеров могут выступать: склонность к конформизму, боязнь осуждения окружающих, повышенная тревожность, наличие стереотипов мышления, завышенная оценка значимости своих идей, являющаяся следствием отсутствия равновесия творческого (креативного) и критического мышления. Вместе с тем у каждого человека существуют индивидуальные барьеры и комплексы, мешающие мыслить.

Отсюда – пути освобождения креативного потенциала – у каждого свои.

Преодоление студентом личных барьеров и развитие креативности – главное условия генезиса его компетенций.

Генезис (от греч. «genesis») - рождение, происхождение. В образовательной деятельности генезис – это рождение, формирование, становление опыта профессиональной деятельности студента, его компетенций, состоящих из четырех вышеперечисленных кластеров.

Менеджеру, стремящемуся овладеть креативным мышлением, необходимы: позитивная мотивация, постоянный опыт креативного решения задач, успех в их решении.

Смыслообразование разворачивается в пространстве между полярными полюсами.

В поле оппозиционных противоположностей формируется новый смысл. Внутренние противоречия смыслов приводят субъект к переосмыслению качеств.

Подход к миру как дуальной оппозиции имеет важное методологическое значение в организации познавательной деятельности студентов. Оппозиция есть форма соединения и одновременно противопоставления известного и неизвестного субъекту, знания и незнания, полезного - вредного, доброго - злого и т.д.

Субъект осваивает окружающий его мир, приобретает некоторый культурный опыт, который позволяет осваивать новое путем сравнения, сопоставления, осмысления и переосмысления.

Дуальная оппозиция становится тем полем напряжения, стимулирующем осмысление и переосмысление внешнего, неосвоенного в содержание сознания культуры, деятельности.

Личность, осмысливая свои возможности, а также нравственные, эмоциональные и другие барьеры, вырабатывает способы уравнивания, адаптации к внешней среде, целостности.

Сложившиеся в культуре ценности, усвоенные личностью, определяют движение между полюсами оппозиции. Один из них оценивается как носитель абсолютной истины, как комфортный, другой как дискомфортный. Логическая, эмоциональная, поведенческая деятельности субъекта направляются к принимаемому полюсу в сторону от отвергаемого.

Принятие решения, заключающееся в альтернативном выборе противоположностей, определяется как инверсия. Она совершается в рамках сложившейся культуры, и все, что выходит за её пределы, воспринимается как дезорганизация в обществе, вызывает дискомфортное состояние.

Более сложным способом смыслообразования является медитация. Это процесс осмысления, который сводится к поиску промежуточного варианта, основанного на взаимопроникновении полярностей.

Если обратиться к учебному процессу подготовки менеджеров социально-культурной деятельности, то можно увидеть, что передача знаний на академической лекции с помощью емкого, логически выстроенного содержания позволяет наиболее экономным образом передать студентам сумму накопленных знаний. Однако возбудить воображение студента, пережить сообщаемое, выработать собственное отношение к сообщаемому, помогает художественное - теоретическое, объективно оценочное – субъективно оценочное и другое.

Если первая информация позволяет понять, о чем идет речь, то вторая на основе работы воображения, - представить и пережить ситуацию. Информационная полярность создает поле выработки личностных смыслов, являющихся базой личностной культуры.

Смыслы культуры любого уровня проходят этап решения. Смысл преобразуется в проблему, а затем в программу действия субъекта. Решение, воплощаясь в деятельность субъекта, изменяет его самого и его цели, средства, условия.

Интеграция опыта мыслительной деятельности происходит через решение задач альтернативного типа:

- каково различие и сходство....
- какие возникают проблемы и какие открываются возможности....
- рассмотрите все аргументы «за» и «против»...
- рассмотрите и сопоставьте...
- согласны с утверждением или не согласны...
- каково ваше мнение о дебатах...
- соотнесите размер выгод и размер затрат и т.п....

Креативным потенциалом обладают интерактивные методы («интер» - взаимный, «аст» - действовать), ориентированные на взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и студентов друг с другом.

К интерактивным методам относятся:

- диспуты, эвристические беседы;
- кейс-метод (от англ. case – «случай»);

- игровые методы (ролевое взаимодействие субъектов);
- метод проектов (индивидуальная, парная, групповая деятельность по решению проблем, задач);
- исследовательский метод (исследуются цели, задачи, маркетинговые данные, формулировка выводов, результатов);
- метод «мозгового штурма» (решение проблемы на основе генерирования идей).

Данные методы позволяют формировать ключевые компетенции – новые знания, умения общаться, деловую этику, рефлексивные умения решения проблем, умения творческой работы, личностные качества: наблюдательности, воображения, мышления, способности выражать и конструировать свою и групповую точку зрения.

Процесс творческого мышления может осуществляться поэтапно: подготовка, формирование идеи, инкубация, озарение [1].

Вместе с тем применяются техники создания нестандартных идей. Используются технологии: «диапазон креативности», «формулировка проблемы наоборот», «создание вымышленного персонажа», «произвольно выбранных слов», «фональных объектов», «использование вопросно-ответных конструкций» и другие.

Специалист в области мышления Э.Н. Боно [1] разработал латеральный маркетинг, призванный соединить вертикальный, традиционный маркетинг с творческими методами генерирования идей. Выделяя уровни рынка, товара, комплекса маркетинга, он предлагает изменить характеристику любого уровня и использовать один из шести методов: замена, исключение, объединение, реорганизация, гиперболизация, инверсия.

Генерирование идей по решению проблем организационно-управленческой деятельности организаций социально-культурной сферы активизирует креативность студента-менеджера, приводит к поэтапному развитию и становлению генезиса его компетенций.

Рассмотренные методы применимы в обучении управленческо-экономическим и другим дисциплинам при формировании профессиональных компетенций студентов-менеджеров СКД, самостоятельной их работе в социальных сетях.

#### **Список использованной литературы**

1. Боно, Э.Н. Нестандартное мышление: самоучитель/ Пер. с англ. Э.Н. Боно – Мн.: ООО «Попури», 2000. – 224с.
2. Котлер, Ф. Маркетинг XXI века/ Пер. с англ. под ред. Т.Р. Тэор/ Ф. Котлер – Спб.: Изд-во дом «Нева», 2005. – 432с.
3. Нюшенкова, М.Л. Методология формирования предпринимательской культуры менеджера социально-культурной деятельности на основе компетентностного подхода/ М.Л. Нюшенкова: Монография. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2008. – 200с.
4. Нюшенкова, М.Л. Моделирование и реализация процесса обучения студентов предпринимательской деятельности в социально-культурной сфере/ М.Л. Нюшенкова: Монография. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2002. – 272с.

### 3.4. Гендерные детерминанты саморазвития личности студента ВУЗа<sup>13</sup>

В условиях общемировой нестабильности социально-экономической ситуации личность, сформировавшая жизненные стратегии и привычки, оказалась перед необходимостью переоценки своих целей и стремлений, преодоления многочисленных стереотипов о мире и о себе, поиска нового, особого и самостоятельного пути, способствующего осознанию и раскрытию своих потенциальных возможностей.

Именно в сложные, кризисные периоды внимание общества в большей степени бывает сконцентрировано на молодом поколении, на наиболее прогрессивной его части, которой принадлежит особая роль, - студенческой молодежи.

С юношеством общество связывает надежды на возрождение и развитие, на прогресс науки и технологии, так как в молодости человек наиболее способен к творческой деятельности, формулировке эвристических идей и максимально работоспособен.

На данном возрастном этапе личностного, профессионального и духовного самоопределения, формирования жизненных планов личность переживает высокодинамичные психологические и социальные изменения по ряду направлений. Все это содействует тому, что молодые люди стремятся найти свое место в жизни, активно выбирая пути эффективной самореализации в обществе.

Вместе с тем, общество пропагандирует жесткие гендерные нормы и стереотипы «успешности» и «псевдосамореализации», тем самым ограничивая проявление индивидуальности, нестандартность и творческий взгляд на мир.

Таким образом, возникает противоречие между выраженной потребностью молодого человека в реализации себя как личности и необходимостью социальной адаптации. Все перечисленное неизбежно приводит к сужению возможностей саморазвития и поиску путей ее оптимизации в юношеском возрасте, в том числе к стремлению преодолеть те гендерные стереотипы, которые препятствуют саморазвитию личности.

Теоретический анализ существующих работ, посвященных исследованию саморазвития личности, показал, что история изучения данного образования до сих пор имеет спорные и нерешенные вопросы, требующие более глубокого и разностороннего рассмотрения.

Недостаточно изученной до настоящего времени остается и гендерная проблематика саморазвития личности, несмотря на то, что вопрос о половых различиях достаточно широко и глубоко изучается в науке последних лет (философии, психологии, социологии, лингвистике: [5], [10].

Таким образом, проблема исследования обусловлена потребностью социума в личности, способной к саморазвитию и полноценной самореализации в современных условиях, отсутствием целостных научно обоснованных знаний о гендерных особенностях проявления этого психологического образования личности в юношеском возрасте.

---

<sup>13</sup> Авторы раздела: Елисеева Е.В., Петухова Л.П., Серегина Н.В.

Теоретической и методологической основой представляемой научной разработки выступили: деятельностный подход, сформулированный в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна; принцип детерминизма, разработанный С.Л. Рубинштейном; принцип системности, реализуемый в трудах П.К. Анохина, А.И. Крупнова, Б.Ф. Ломова, В.С. Мерлина и др.; гуманистические принципы детерминированности развития личности социальными условиями и содержанием ее жизнедеятельности.

В работе были использованы методы теоретического анализа, опрос, анкетирование и тестирование, методика диагностики уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н.Бережнова), методика «Маскулинность-фемининность» С. Бем (Bern Sex Role Inventory). Для обработки и интерпретации эмпирического материала применялись методы математической статистики.

Исследование проводилось на базе Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского, в нем приняли участие студенты факультета физической культуры и факультета истории и международных отношений. В выборку вошло 50 юношей и девушек.

Термин «гендер» появился сравнительно недавно, в 1975 году, это было вызвано чётким разграничением конституциональных и социокультурных аспектов в различении мужского и женского, связывая их с понятиями пола и гендера.

В своих работах Ш. Берн [2] подчёркивает, что разделение людей на мужчин и женщин является центральной установкой восприятия нами различий, имеющих в психике и поведении человека. Идея противоположности мужского и женского начал встречается в мифах и традициях всех известных обществ. Она закреплена в разнообразных социальных институтах (таких, как семья, армия).

По мнению В.А. Геодакян [4], Т.А. Клименковой [6] термин «пол» описывает биологические различия между людьми, определяемые генетическими особенностями строения клеток, анатомо-физиологическими характеристиками и детородными функциями.

Термин «гендер» – социальный пол, пол как продукт культуры, социально-биологическая характеристика, указывающая на социальный статус и социально-психологические характеристики личности, которые связаны с полом и сексуальностью, но возникают во взаимодействии с другими людьми.

Нередко характеристики биологической активности смешивают с поведением в социально-психологическом смысле. Смешение половых и гендерных характеристик приводит к тому, что к характеристикам мужественности и женственности одновременно относят и психофизиологические, и социокультурные аспекты психологических различий, тогда как в ситуациях реального взаимодействия между собой люди редко связывают биологические особенности своего организма с гендерными характеристиками.

На смешении половых и гендерных различий часто строится критика гендерного подхода к объяснению поведения людей, указывает О.М. Здравомыслова [5]. Вместе с тем, далеко не все психологические

различия между мужчинами и женщинами тесно связаны с биологическими, а пол и гендер – не взаимодополняющие категории и социальные конструкты человеческой сексуальности.

И.С. Кон [7] считает, что и пол, и гендер являются системами условных обозначений, которые формируют определённый порядок отношений между людьми, их отношение к различным проявлениям сексуальности, а также определяют формы представления себя другим людям в разнообразных практиках социального взаимодействия.

Таким образом, пол и гендер – не взаимодополняющие категории и социальные конструкты человеческой сексуальности.

Термин «пол» делает акцент на биологических основаниях психологических различий и сводит всё встречающееся многообразие к тому или иному строению гениталий, тогда как термин «гендер» подчёркивает социокультурное происхождение психологических различий.

Вопрос терминологии ещё не до конца разрешен учёными, однако можно сделать вывод о том, что целесообразно использование понятия «пол» только как демографической категории, основанную на биологическом поле, а остальных случаях применять термин «гендер», в связи со смыслом, отражающим социально обусловленную природу мужского и женского.

*Комплекс гендерных характеристик личности* включает в себя гендерную идентичность, маскулинные и фемининные черты личности, стереотипы и установки, связанные с полотипичными формами и моделями поведения.

*Гендерная идентичность* – базовая структура социальной идентичности, которая характеризует человека с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, при этом наиболее значимо, как человек сам себя определяет [6].

*Гендерная идентичность* – осознание себя в связи с культурными определениями мужественности и женственности. Возникшая в результате взаимодействия Я и других, гендерная идентичность проявляется как субъективный опыт психологической интериоризации мужских или женских черт.

Содержательные составляющие и психологического пола, и гендерной идентичности, как правило, раскрываются через категории «маскулинность» (мужественность) и «фемининность» (женственность). Таким образом, гендерная идентичность – это осознание своей связи с указанными выше определениями.

Маскулинность и фемининность – полоспецифичные характеристики личности, они выступают как базовые категории при анализе гендерной идентичности и психологического пола. Маскулинность и фемининность – нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин.

Гендерный подход к исследованию психологических проблем пола опирается на понимание гендерной идентичности как мультиполярного

конструкта. Такой теоретический подход к исследованию проблем гендерной идентичности можно встретить в работах Джудит Спенс, Ричарда Костнера и Дженифер Аубе. В отечественной литературе об этом пишет И.С. Кон [7] в своей работе, посвященной изучению маскулинности.

Основное отличие мультиполярной модели психологического пола от биполярной модели заключается в том, что психологический пол рассматривается уже не просто как набор полярных черт маскулинности или фемининности, а как более сложно организованный конструкт.

Согласно данной концепции, психологический пол личности кроме маскулинных и фемининных свойств включает в себя и другие характеристики гендерной направленности: гендерные представления, стереотипы, интересы, установки полоролевого поведения. Все эти составляющие гендерной идентичности сложно взаимосвязаны между собой, например, гендерные стереотипы, присущие личности, могут не коррелировать с ее гендерными поведенческими установками, а комплекс фемининных или маскулинных черт может расходиться с полоспецифичными интересами. Гендерная идентичность при этом предстает как многоуровневая, сложная структура, включающая в себя основной (базовый) и периферические комплексы характеристик.

Кроме биполярной и мультиполярной моделей психологического пола в психологической литературе представлено и описание андрогинной модели гендерной идентичности [3].

Концепция андрогинии разработана психологом С. Бем. Этот термин характеризует людей, успешно сочетающих в себе как традиционно мужские, так и традиционно женские психологические качества. Андрогинная модель подвергалась критике со стороны специалистов по гендерным проблемам за то, что существующее в концепции разделение на «маскулинные» и «фемининные» качества не способствует уменьшению существующей гендерной поляризации, а напротив, закрепляет гендерные различия и стереотипы [2].

Однако в 70-е гг. на Западе складывается так называемая новая психология пола, которая во главу угла ставит социальные факторы, поскольку ее представители считают, что основное значение в формировании гендера (как психологического и социального пола) имеют социальные, а не биологические детерминанты.

Возникновению «новой психологии пола» способствовали три фундаментальных исследования, выводы которых опровергают основные положения традиционных теорий [6]:

- работы Е. Маккоби и К. Джеклин, посвященные анализу психологии половых различий;
- исследования Дж. Мани и А. Эрхарда, продемонстрировавших могущество эффекта социализации;
- концепция андрогинии С. Бем, показавшая несостоятельность противопоставления маскулинности и фемининности, существующего в традиционной психологии.

Так была выделена гендерная идентичность как составляющая социальной идентичности личности.

Изменившиеся социальные условия в российском обществе привели к тому, что область профессиональной деятельности уже не рассматривается как сфера исключительно мужской самореализации. Повсеместное включение женщин в сферу производства способствовало развитию у них ряда качеств, которые традиционно отождествляли с мужскими чертами личности и особенностями поведения. При этом женщины сохранили свою доминирующую позицию в семейных отношениях. Одна из важных потребностей мужского самоутверждения – потребность отличаться от женщин – перестала получать удовлетворение. Во-первых, потому, что сфера освоения социального пространства перестала быть мужской прерогативой. Традиционная система гендерного разделения труда разрушается, и при этом ослабляется дифференциация мужских и женских социально-производственных функций. Во-вторых, мужчины утратили монополию на роль главы семьи, практически все вопросы жизнедеятельности семьи лежат в сфере компетенции женщин; именно жены в большинстве отечественных семей принимают важные для семейной жизни решения. Женщины не только сохранили традиционные семейные роли матери и хозяйки, но и успешно освоили традиционные мужские семейные роли, такие как организатор связи семьи с социальными структурами и репрезентации интересов семьи в социальных институтах, менеджер всех семейных дел.

Гендерные стереотипы – это, в сущности, социальные нормы. Это распространенные представления о том, что:

- мужчинам и женщинам присущи определенные свойства и модели поведения;
- подавляющее большинство людей придерживается этой точки зрения;
- обычно мы понимаем, какое поведение считается правильным для представителей того или иного пола.

Американские психологи, изучавшие гендерные стереотипы, сделали два важных вывода: 1) гендерные стереотипы сильнее расовых; 2) существует давление гендерных стереотипов, и члены группы, в отношении которых эти стереотипы действуют, их принимают.

Можно назвать множество подобных стереотипов, например стереотипное представление о мужчине как лидере, представление о доминировании мужчин и конформности женщин, причем они характерны в равной степени и для мужчин, и для женщин.

Когда говорят, что человеку присущи гендерные стереотипы, то подразумевают, что он предубежденно относится ко всем представителям противоположного пола независимо от их индивидуально-психологических особенностей.

Выделяют несколько групп гендерных стереотипов (Клецина, 1998).

Во-первых, это стереотипы маскулинности – фемининности. Мужчинам и женщинам приписывают конкретные социально-психологические качества и

свойства личности, стиль поведения. Маскулинные характеристики обычно противопоставляются фемининным, они рассматриваются как противоположные, дополняющие друг друга.

Вторая группа гендерных стереотипов связана с закреплением семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом. Считается, что для женщины основное значение имеет семейная роль, а для мужчины – профессиональная, соответственно, и оценка успешности связана с выполнением этой роли. Таким образом, женщина должна реализовываться в микросреде (семья, быт), а мужчина – в макросреде (работа, политика, наука) [6].

Важную роль в утверждении гендерного стереотипа о закреплении социальных ролей в соответствии с полом сыграла концепция «естественного» взаимного дополнения полов Т. Парсонса и Р. Бейлса, рассматривавших дифференциацию мужских и женских ролей в структурно-функциональном плане.

Т. Парсонс считал, что каждую роль описывают пять основных характеристик:

- *эмоциональность* (одни роли требуют эмоциональной сдержанности, другие – раскованности);
- *способ достижения* (одни роли предписываются, другие завоевываются);
- *масштаб* (часть ролей четко сформулирована и строго ограничена, другая – размыта);
- *нормализация* (действие в рамках строго установленных правил либо произвольное);
- *мотивация* (личная корысть, общее благо) [7].

Согласно теории социальных ролей, многие гендерные различия есть продукт социальных ролей, которые поддерживают или подавляют в мужчинах и женщинах определенные варианты поведения. Другими словами, разные для двух полов типы опыта, проистекающие из гендерных ролей, приводят к тому, что навыки и установки у мужчин и женщин отчасти различаются, и именно на этом основаны различия в их поведении. Кроме того, социальные роли нередко порождают социальные стереотипы (хотя иногда, наоборот, стереотипы приводят к формированию социальных ролей) [2].

Итак, гендерная роль – это дифференциация деятельности, статусов, прав и обязанностей людей в зависимости от половой принадлежности.

Гендерные роли – это вид социальных ролей, они нормативны, выражают определенные ожидания и проявляются в поведении. На уровне культуры такие роли существуют в контексте определенной системы половой символики и стереотипов маскулинности и фемининности. Это внешние проявления моделей поведения и отношений, которые позволяют другим людям судить о степени принадлежности кого-то к мужскому или женскому полу.

Знания о том, как следует вести себя в соответствии с конкретной гендерной ролью, воспринимаются и усваиваются личностью в процессе гендерной социализации.

Гендерная роль, так же как и любая другая социальная роль, представляет собой функцию разно уровневых явлений объективного и субъективного порядка, которые находят отражение в ролевом поведении [1].

Американский специалист в области психологии личности Э. Игли выдвинула предположение о том, что гендерные роли, в сущности, являются социальными нормами.

Как известно, социальные нормы – это основные правила, которые определяют поведение человека в обществе, и, по мнению социальных психологов, объяснение многих гендерных различий следует искать не в гормонах и хромосомах, а в социальных нормах, приписывающих нам различные типы поведения, установки и интересы в соответствии с биологическим полом.

Наборы норм, содержащие обобщенную информацию о качествах, свойственных каждому из полов, и называются гендерными ролями. Часть этих социальных норм внедряется в сознание через телевидение и популярную литературу, ряд других мы получаем непосредственно, например, испытывая неодобрение со стороны общества, когда эти нормы нарушаем [10].

Многообразие гендерных ролей в различных культурах и в разные эпохи свидетельствует в пользу гипотезы о том, что гендерные роли формируются культурой. Согласно теории Хофстеда различия в гендерных ролях зависят от степени гендерной дифференциации в культурах или степени маскулинности или фемининности той или иной культуры. На основании кросс-культурных исследований Хофстед показал, что люди маскулинных культур имеют более высокую мотивацию достижения, смысл жизни видят в труде и способны много и напряженно работать. Для фемининных культур с низкой дистанцией власти (Дания, Финляндия, Норвегия, Швеция) характерны личностно-ориентированные семьи, которые способствуют усвоению равенства в гендерных ролях. В то время как культуры с высокой дистанцией власти и ярко выраженной маскулинностью (Греция, Япония, Мексика) имеют семьи, ориентированные на жесткие гендерные ролевые позиции. Такие семьи способствуют в конечном итоге жесткой дифференциации гендерных ролей.

Практика показывает, что гендерные роли изучаются на трех различных уровнях.

*На макросоциальном уровне* речь идет о дифференциации социальных функций по половому признаку и о соответствующих культурных нормах. Описать «женскую роль» на этом уровне – значит раскрыть специфику социального положения женщины (типичные виды деятельности, социальный статус, распространенные представления о женщине) через соотнесение его с положением мужчины в рамках данного общества, строя.

*На уровне межличностных отношений* гендерная роль зависит не только от общих социальных норм и условий, но и от конкретной системы совместной

деятельности. Роль матери или жены всегда зависит от того, как распределяются обязанности в данной семье, как определяются в ней роли отца, мужа, детей и т. д.

*На индивидуальном уровне* интернализированная гендерная роль зависит от особенностей конкретной личности: скажем, человек строит свое поведение в качестве мужа или отца с учетом представлений о том, каким, по его мнению, вообще должен быть мужчина, на основе всех своих осознанных и неосознанных установок и жизненного опыта [7].

Ниже приведены результаты эмпирического исследования гендерных детерминант саморазвития личности студентов вуза.

Нами были изучены особенности саморазвития, самооценки студентов юношей и девушек различных специальностей, диагностирован их социальный пол. Студенты юноши и девушки факультета истории и международных отношений: 10 юношей и 16 девушек. Студенты юноши и девушки факультета физической культуры: 18 юношей и 13 девушек [9].

В результате исследования уровня стремления к саморазвитию студентов факультета физической культуры были получены следующие результаты. Два студента (6%) имеют низкий уровень стремления к саморазвитию, 14 (42%) - ниже среднего, 11 (33%) - средний, 4 (12%) - выше среднего.

Среди юношей низкий уровень стремления к саморазвитию показали 2 человека (11%), 8 (44%) - ниже среднего, 6 (33%) - средний, 2 (11%) - выше среднего.

Среди девушек уровень стремления к саморазвитию ниже среднего показали 6 человек (46%), 5 (38%) - средний уровень, 2 (15%) - высокий уровень стремления к саморазвитию.

Для наглядности указанные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень стремления к саморазвитию студентов факультета физической культуры

	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего
юноши	11%	44%	33%	11%
девушки	-	46%	38%	15%

С учетом психологического пола уровень стремления к саморазвитию среди студентов экспериментальной группы факультета физической культуры распределился следующим образом. Среди юношей – андрогинного типа большинство (54 %) имеет уровень стремления к саморазвитию ниже среднего, у юношей – маскулинного типа 33% показали уровень ниже среднего, 33,9 % средний и 33,1 % - высокий уровень стремления к саморазвитию.

У всех студенток факультета физической культуры, принявших участие в исследовании, психологический пол был определен как андрогинный. По нашему мнению, возможным объяснением этого является тот факт, что большинство студенток факультета физической культуры занимаются профессиональным спортом, что предполагает наличие таких мужских качеств

личности, как быстрота в принятии решения, склонность к риску и др. Все испытуемые проявили стремление к саморазвитию на среднем уровне.

Таким образом, 84% студентов факультета физической культуры, принявших участие в эмпирическом исследовании, обладают выраженной андрогинией в поведении.

Средний показатель стремления к саморазвитию (в баллах) для студентов экспериментальной группы ФФК с учетом их психологического пола, представлен в таблице 2.

В результате исследования уровня стремления к саморазвитию студентов факультета истории и международных отношений были получены следующие результаты. Два студента экспериментальной группы (8%) имеют низкий уровень стремления к саморазвитию, 7 (39%) - ниже среднего, 12 (50%) - средний уровень и 3 (13%) - выше среднего уровня.

Таблица 2

Средний показатель стремления к саморазвитию у студентов ФФК различного социально-психологического пола

Андрогинный тип	Маскулинный тип	Фемининный тип
34	38	36

Среди юношей 2 человека (13%) показали уровень стремления к саморазвитию ниже среднего, 5 (32%) – средний уровень, 1 (13%) - выше среднего.

Среди девушек стремление к саморазвитию на низком уровне проявилось у двух человек (13%), 5 человек (31%) показали уровень ниже среднего, 7 человек (44%) – средний и лишь два человека (8%) - высокий уровень стремления к саморазвитию.

С учетом психологического пола уровень стремления к саморазвитию среди студентов экспериментальной группы факультета истории и международных отношений распределился следующим образом.

Среди юношей – андрогинного типа, а их в этой группе большинство (88%), имеет низкий уровень стремления к саморазвитию 1 человек (13%), 2 студента (26%) показали уровень стремления к саморазвитию ниже среднего, 5 человек (63%) - средний уровень и 1 человек (13%) - выше среднего уровня.

Только один юноша маскулинного типа показал высокий уровень стремления к саморазвитию.

При этом все студентки экспериментальной группы факультета истории и международных отношений, за исключением одной, имеют андрогинный психологический пол.

Таким образом, в ходе эксперимента выявлено, что 84% студентов факультета истории и международных отношений, принявших участие в эксперименте, обладают выраженной андрогинией в поведении.

Для дальнейшей работы мы выделили экспериментальную группу студентов, состоящую из представителей факультетов физической культуры и истории и международных отношений, имеющих андрогинный социально-

психологический пол, и проверили значимость отличия между девушками и юношами студентами этих факультетов в уровне стремления к саморазвитию. Для этого мы применили критерий Манна – Уитни, позволяющий оценить различия между двумя выборками испытуемых по уровню количественно измеренного признака. Данные выборки удовлетворяют требованиям критерия.

Эмпирическое значение критерия  $U_{эмп} = 109$ , что больше критического значения при 5% уровне значимости. Следовательно, студентки факультета физической культуры не превосходят студентов факультета физической культуры, имеющих одинаковый социальный пол по уровню стремления к саморазвитию.

Далее мы проверили, значимы ли отличия между девушками и юношами факультета истории и международных отношений в уровне стремления к саморазвитию, имеющими один социальный пол.

Эмпирическое значение критерия  $U_{эмп} = 62,5$ , что больше критического значения при 5% уровне значимости. Следовательно, студентки факультета истории и международных отношений не превосходят студентов факультета истории и международных отношений, имеющих одинаковый социальный пол, по уровню стремления к саморазвитию.

Для проверки статистической значимости полученных результатов исследования зависимости стремления к саморазвитию и самореализации у юношей и девушек экспериментальной группы от их гендерных особенностей, мы применили критерий корреляции Пирсона. Получили значимую на 5% уровне корреляцию. Это подтверждает выдвинутую в исследовании гипотезу, о том, что стремление к саморазвитию и самореализации у студентов вуза обусловлено их гендерными особенностями.

Анализ работ социально-философского и психолого-педагогического содержания, отражающих многообразие точек зрения на саморазвитие человека, позволил заключить, что данный феномен представляет собой явление сложное и многогранное.

Несмотря на то, что история изучения процесса саморазвития личности имеет большую протяженность, данная проблема до сих пор имеет спорные и нерешенные вопросы, требующие более глубокого и разностороннего анализа.

Вопрос о половых различиях достаточно актуален и популярен в современной психологии и педагогике и представлен многочисленными работами, однако специальных исследований гендерных особенностей саморазвития личности, ее структуры в отечественной науке не проводилось.

В соответствии с поставленной целью исследования нами были изучены личностные особенности студентов разных специальностей вуза на выборке из 50-ти юношей и девушек 2-4 курса Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского. Исследовался уровень их стремления к саморазвитию в соответствии с социальным полом.

Полученные нами результаты позволяют сделать вывод о том, что стремление к саморазвитию у юношей и девушек – студентов вуза детерминировано их гендерными особенностями.

### Список использованной литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 368 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология/ Ш. Берн. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001
3. Бем С. Трансформация дебатов о половом неравенстве/ Феминизм и гендерные исследования. Хрестоматия. – Тверь, 1999.
4. Воронина О.А. Формирование гендерного подхода в социальных науках// Гендерный калейдоскоп. Курс лекций / Под ред. М.М. Малышевой. – М.: Academia, 2002.
5. Здравомыслова Е.А., Темкина А.А. Институционализация ген-дерных исследований в России / Гендерный калейдоскоп. Курс лекций / Под ред. М.М. Малышевой. – М.: Academia, 2002
6. Клёцина И.С. Психология гендерных отношений. Теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2004.
7. Куликов Л. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2009
8. Петухова Л.П., Елисеева Е.В., Мезенцева И.А., Серегина Н.В. Эмпирические исследования гендерных и мотивационных детерминант саморазвития личности студентов вуза// Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып.50. - Ч.4. – С.349-359
9. Пикалов, П.Д. Проблема межполовых различий в психологии / П.Д. Пикалов. – М.: Лаб1оратория книги, 2012. – 117 с.
10. Семечкин, Н.И. Социальная психология: учебник / Н.И. Семечкин. - [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=298206>

## **4. ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ, ЛОГИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ, ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ, СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

### **4.1. Основы становления коммерческого образования в России конца XIX-XX века<sup>14</sup>**

В разные исторические периоды отношение к экономическому образованию в России было неодинаковым. Ведь с незапамятных времен коммерции молодые люди в России обучались, стоя за прилавком и наблюдая за действиями опытных торговцев. В период царствования Екатерины II купечество неоднозначно реагировало на попытки императрицы создать в стране широкую сеть училищ, в которых бы обучали детей не только закону божьему и «цифири», но и коммерции, политической экономии, народному праву. Зачастую они наткнулись на жесткое сопротивление со стороны многих родителей. В 1790 г. обыватели ряда городов России (Лебедяни, Шацка, Спасска, Темникова) подали своим губернским властям почти одинаковые челобитные: «купеческихъ и мещанскихъ детей в школахъ не состоять, да и впредь къ изученію въ училища отдавать детей мы не намерены. Того ради содержать училища желанія нашего не состоять и мы не видимъ для себя от оныхъ пользы». А козловский купец, смотритель местного училища, пошел еще дальше: он находил, что вообще все училища вредны и что «оныя полезно повсеместно закрыть» [2]. Однако существуют и иные документы, доказывающие лояльность купечества к появлению коммерческих учебных заведений. Так, в 1769 году купечество Петербурга в обращении к Екатерине II указало в качестве препятствия для развития торговли отсутствие в их среде знаний по бухгалтерии, коммерческим вычислениям, коммерческой корреспонденции, коммерческой географии, торговому и вексельному праву и иностранным языкам.

Цель исследовательской работы – определить роль и место коммерческого (экономического) образования в системе образования и общественно-экономическом развитии России конца XIX-XX века. Изучение и внедрение опыта становления и развития коммерческого образования в России на рубеже XIX-XX века дает возможность избежать негативных последствий принятия неверных решений в сфере развития экономического образования.

Время брало свое и разногласия по поводу того, развивать коммерческое образование или нет, оставались в прошлом. Вторая половина XIX в. стала переломной в развитии экономики России и коммерческого образования. Рубеж веков называют «золотым веком российского предпринимательства». В этот период в экономику России привлекались огромные иностранные инвестиции, создавались совместные предприятия, Россия занимала одно из первых мест в мире по объему промышленного производства, по его концентрации, по темпам железнодорожного строительства.

Экономическое развитие вызывало необходимость ускоренной подготовки профессиональных кадров, создания разветвленной сети

---

<sup>14</sup> Автор раздел: Чиркина Н.Е.

коммерческих учебных заведений. Таким образом, процесс становления экономического образования в России нельзя рассматривать отдельно от общественно-экономического развития страны. Поэтому острая потребность в коммерческом образовании конца XIX-XX века связана, в первую очередь, с новым типом экономики, формирующейся в стране в этот период.

В такой гигантской стране, как Россия, до 1890 года не насчитывалось и десятка коммерческих учебных заведений.

У истоков коммерческого образования в России стоял выдающийся русский просветитель И.И. Бецкой. Именно он, реализуя свои гуманистические идеи оздоровления общества путем просвещения, составил «План воспитательного училища из купеческих детей для коммерции». На основе этого документа 6 декабря 1772 года в Москве было учреждено первое не только в России, но и в Европе коммерческое училище. Оно создавалось на базе Воспитательного дома. Средства в размере 205 тысяч рублей пожертвовал Прокофий Акинфиевич Демидов на содержание и обучение ста мальчиков из купеческих семей, в связи с чем новое учебное заведение получило название Демидовское.

Контингент учащихся (от 6 лет до 21 года) в этом училище делился на пять возрастов, где первые два (до 12 лет) получали общее образование, а третьего — специальное. Курс обучения был восьмилетним, из которых шесть лет посвящались общеобразовательному курсу и два года — специальному. При училище был открыт подготовительный класс. В число специальных предметов кроме иностранных языков (французского, немецкого, английского) входили: коммерческая арифметика, техническая химия, товароведение, бухгалтерия, законоведение, политическая экономия, корреспонденция, история торговли, коммерческая география.

В 1799 году училище перебазировали в Петербург, где оно получило новый устав, по которому учащимся следовало давать общее образование и «приготовлять» их к коммерческой деятельности — к должностям бухгалтеров, контролеров, приказчиков в торговых конторах, на фабриках [4].

В первой половине XIX века почетными попечителями училища состояли министры финансов — Д. А. Гурьев, Е. Ф. Канкрин, Ф. П. Вронченко [1]. К этому же периоду относился циркуляр, исходивший из канцелярии Министерства финансов. В нем отмечалось, что настоятельная необходимость состоит в учреждении коммерческих училищ в тех городах, где не было университетов, а там, где они есть, следовало организовывать циклы публичных лекций по политической экономии, статистике, коммерческим вычислениям и другим специальным дисциплинам.

После перевода Демидовского училища в Петербург Москва осталась без учебного заведения финансово-экономического профиля. В 1803 году по предложению городского головы М.П. Губина и при поддержке Купеческого и Мещанского обществ было создано Московское коммерческое училище. Оно тоже находилось в ведении императрицы Марии Федоровны и обрело статус императорского. Правительство, не имея достаточно средств на содержание коммерческого училища в Москве, согласилось на его финансирование за счет Купеческого общества. В 1807 году Александр I особым указом утвердил право

окончивших императорские училища получать чин 14-го класса, что открывало путь к чиновничьей карьере выходцам из торговомещанских слоев. В 1839 году Николай I подписал указ, даровавший тем, кто обучался в столичных коммерческих училищах и прослужил десять лет по коммерческому делу, право поступать на службу в Министерство финансов и главные управления по финансовой части Российской империи. Тогда же циркуляром Е. Ф. Канкрина выпускники Петербургского училища освобождались от телесных наказаний и рекрутской повинности [4].

Иначе сложилась судьба еще одного коммерческого учебного заведения, учрежденного одновременно с Московским императорским коммерческим училищем. Его основателем стал прусский коммерсант, автор «Самоучителя бухгалтерии» К. И. Арнольд, получивший финансовую помощь от влиятельных московских купцов А. Куманина, И. Козлова, В. Просвирнина и С. Вепринцева. Это учебное заведение стало называться Практической академией коммерческих наук. Хотя ее устав и учебные планы следовало утверждать в Министерстве финансов, академия не превратилась в казенное училище и считалась общественным учебным заведением. Практическая академия долгое время оставалась единственным коммерческим училищем в России, существовавшим на собственные средства, точнее, за счет взносов членов Общества любителей коммерческих знаний, специально созданного московскими предпринимателями, и платы за обучение и содержание учащихся.

Устав Практической академии открывал возможность для преподавания политэкономии и конкретных финансовоэкономических наук, необходимых в частном предпринимательстве. Кроме того, устав 1851 года давал выпускникам академии преимущества — звание кандидата коммерции и даже коммерции советника [4].

Между тем развитие страны и ее экономики требовало открытия все новых и новых коммерческих училищ. В 1851 году В 1885 году одесское купечество ходатайствовало о преобразовании училища в Высший коммерческий институт [4].

Широкую известность получило Рижское училище, где образование было ничуть не хуже, чем в высших коммерческих школах Западной Европы. В Рижском училище преподавали только специальные предметы, так как учащимися могли стать лишь окончившие шесть классов общеобразовательных учреждений.

В начале XIX в. было создано коммерческое училище и в Таганроге. Наконец, в 1880 г. в Петербурге было основано Петровское училище Санкт-Петербургского купеческого общества, а в 1885 г. в Москве — Александровское коммерческое училище, частные коммерческие училища Видемана и Штюрмера и частные курсы коммерческих наук и коммерческих знаний в Санкт-Петербурге.

Следуя потребностям промышленности, в 90-е годы происходит расцвет коммерческого образования в России, что подтверждается следующими данными. Численность учащихся в коммерческих учебных заведениях в конце XIX — начале XX века стабильно увеличивалась. Если в 1896 году во всех

видах коммерческих школ обучалось 2500 человек, то к 1899 году их число возросло до 10950 человек, а к началу 1905 года составило уже 32316 человек. К концу 1913/14 учебного года количество учащихся в коммерческих учебных заведениях достигло максимального уровня — 90637 человек. Рост числа учащихся происходил в большей степени за счет развития сети учебных заведений и открытия дополнительных параллельных классов [8].

Предпосылок становления и расцвета коммерческого образования в России множество. Прежде всего в 60-70-е годы XIX века создаются социально-экономические предпосылки развития капитализма, созданные буржуазными реформами и прежде всего отменой крепостного права.

Рассмотрим цепочку событий, предшествовавших становлению и развитию коммерческого образования в России:

- отмена крепостного права инициирует использование наемного труда;
- происходит рост промышленного и сельскохозяйственного производства, основанного на использовании наемного труда;
- изменение социального статуса крестьянина меняет и его духовный облик, делая полноправным членом общества;
- рост числа промышленных предприятий в свою очередь дает дополнительный толчок к развитию банковской системы;
- капиталистическое преобразование страны невозможно без железнодорожного строительства, которое явилось одной из причин роста как внутриторгового оборота страны, так внешнеторгового;
- рост числа фабрично-заводских и железнодорожных рабочих ведет процессам урбанизации населения;
- все вышеперечисленное не могло не менять тип экономики страны: Россия во второй половине XIX века совершала переход от аграрной страны к индустриально развитой, находилась в начале пути капиталистического развития;
- образование, как важнейшая составляющая социальной сферы страны, не может не реагировать на экономические преобразования в стране, что в итоге и предопределило появление законоположения 1864 года.

60-90-е годы XIX века – период быстрого развития капитализма, который отразился на всех сферах жизни, общества Развитие промышленности в 90-е годы характеризовалось очень высокой степенью концентрации производства и рабочей силы. Так, на рубеже XIX и XX вв. 5 доменных заводов давали более 25% обще российской выплавки чугуна; 5 крупнейшихнефтяных фирм - 44,1% всей добычи нефти; 17 крупных донецких шахт - свыше  $\frac{2}{3}$  всей угледобыче в стране; крупнейших сахарозаводчиков сосредотачивали в своих руках 54 сахарных завода - 30,3% всех заводов и 38% всего производства сахара в стране [6].

Основные особенности, стимулирующие экономический подъем:

1. Россия была страной молодого капитализма. Она позже других стран перешла к индустриализации, поэтому большинство пром.предприятий, действовавших к началу 20 в., были построены в последние десятилетия. Это были новые заводы, оснащенные новой техникой и в соответствии с требованиями времени, это были крупные акционерные предприятия.

2. В российскую промышленность хлынул иностранный капитал. Высокие покровительственные пошлины препятствовали ввозу сюда иностранных товаров, но можно было ввезти капитал, построить здесь предприятия и продавать продукцию этого предприятия, естественно, без пошлин. Основная часть иностранных капиталов вкладывалась в тяжелую промышленность.

3. Содействовало подъему и определяло его особенности и государственное железнодорожное строительство. Строительство железных дорог давало сильный толчок к развитию отраслей тяжелой промышленности, обеспечивая заказы на металл, уголь, паровозы, то есть создавая рынок сбыта для соответствующих отраслей.

Экономическое развитие вызывало необходимость ускоренной подготовки профессиональных кадров, в том числе и в области коммерции, создания разветвленной сети коммерческих учебных заведений.

Учитывая важность подготовки специалистов в области коммерческой деятельности, правительство России в 1894 г. при департаменте торговли и мануфактур Министерства финансов открыло отделение по заведованию коммерческими учебными заведениями. Этим отделением в апреле 1896 г. был разработан проект «Положения о Коммерческих учебных заведениях». В записке императору Николаю II глава финансового ведомства С.Ю. Витте писал: «Правильная постановка коммерческого образования должна быть признана одной из главных мер для успешного развития нашей внутренней и внешней торговли» [5].

Министр финансов Сергей Юльевич Витте принял решение реформировать систему коммерческого образования в России, используя для этого опыт западноевропейских стран. На Западе создание и развитие коммерческого образования было предоставлено общественным организациям и частным лицам, которые, по мнению С.Ю. Витте, лучше всех «знают нужды местной торговли».

С.Ю.Витте не скрывал своих заслуг в этом деле. «В мое управление, - писал он, - я значительно расширил в Департаменте торговли отдел образования коммерческого и во главе этого дела поставил бывшего члена совета, министра просвещения Анапуло. Я провел через Государственный совет положение о коммерческом образовании, благодаря которому последовало значительное расширение сети коммерческих училищ. По этому положению я возбудил инициативу между самими промышленниками и коммерческим людом, дав им значительную инициативу как в учреждении коммерческих школ, так и в их управлении. Вследствие этого они охотно начали давать средства на устройство и поддержание своих коммерческих училищ» [8].

Вскоре после издания «Положения» в стране начали появляться общества и частные лица, готовые заняться созданием сети частных коммерческих учебных заведений. Одним из первых, кто откликнулся на призыв С.Ю. Витте, был энергичный и талантливый организатор профессионального образования в Петербурге надворный советник Михаил Владимирович Побединский. 2 сентября 1897 г. он направил на имя министра финансов прошение следующего

содержания: «Желая содействовать распространению в Империи коммерческих знаний, имеем честь покорнейше просить Ваше Высокопревосходительство разрешить учредить в Петербурге на основании высочайше утвержденного 15 апреля 1896 г. «Положения о Коммерческих учебных заведениях» курсы коммерческих знаний, согласно прилагаемому проекту устава, под наименованием «Санкт-Петербургские счетоводные курсы» с правом нам же быть преподавателями на этих курсах» [8].

Положение о коммерческих учебных заведениях, принятое 15 апреля 1896 года, позволило проводить целенаправленную политику по развитию сети коммерческих учебных заведений, унифицировало их в соответствии с потребностями государства и российской экономики.

С.Ю.Витте, В.И.Гурко, анализируя изменения в социально-классовой структуре населения России на рубеже веков и рассматривая целый комплекс проблем, связанных с этими изменениями, охарактеризовал ситуацию так: «Невероятно быстрое увеличение численности населения империи при чрезвычайно усложнившихся условиях быта и при все более сказывавшейся по мере роста его культурного уровня разноплеменности требует перестройки всего государственного здания». Для решения этой задачи была поставлена грандиозная цель — за 10-15 лет догнать в экономическом развитии передовые западно-европейские страны. Понимая, что Россия стоит лишь в начале этого пути, С.Ю.Витте предложил программу развития промышленности и торговли на основе таможенного протекционизма и поощрения экспорта, широкого железнодорожного строительства, привлечения иностранных капиталов, введения стабильного денежного обращения и создания устойчивой кредитной системы.

Необходимым условием успешной реализации данной программы, по мысли С.Ю.Витте, должны были стать государственное вмешательство в экономику и поддержка еще не окрепшей частной инициативы и предприимчивости, а это, в свою очередь, требовало мобилизации всех имевшихся интеллектуальных, организационных и информационно-пропагандистских ресурсов.

Рост экономики усиливал спрос на специалистов в области коммерции: бухгалтеров, счетоводов, коммивояжеров, товароведов, приказчиков, биржевых маклеров, разного рода управляющих, переводчиков, коммерческих корреспондентов, специалистов в области коммерческого права и т.п. В таких условиях дефицит необходимых специалистов приобрел особую остроту.

Все это ставило новые задачи перед народным образованием, от степени распространения которого напрямую зависела способность населения приспосабливаться к новым условиям жизни. Однако из 126 млн. человек населения России педагогическим трудом в конце XIX века занимались чуть более 170 тыс. человек, или всего 0,1%.

При этом расходы на народное образование хотя и росли, но значительно медленнее, чем бюджеты других ведомств. Если в 1881 году вся смета Министерства народного просвещения составляла 17,4 млн. руб., то в 1902 году она увеличилась до 36,6 млн. руб., а бюджет Министерства путей сообщения за этот же период вырос с 12,1 млн. руб. до 435,5 млн. руб. Пожертвования казны

на нужды начального образования составляли 0,66% обыкновенных государственных расходов, исчисляемых по смете на 1900 год в 1,5 млрд. руб.

В образовании населения основной проблемой оставалась неграмотность, которая к началу XX века достигала 60%. Подобная ситуация негативно сказывалась на экономическом развитии страны, поскольку освоение и эффективность капитальных вложений зависели от организации производства, которое, в свою очередь, было неотделимо от профессионализма конкретных исполнителей. Постоянно растущий спрос на коммерческие кадры невозможно было удовлетворить за счет сложившихся форм народного образования. Требовалась организация самостоятельной системы коммерческого профессионального образования.

Учебных заведений этого типа до 1890 года существовало всего восемь. Понятно, что такое количество учебных заведений, ориентированных на нужды экономики, не могло в принципе решить проблему кадрового голода.

Позиция С.Ю.Витте относительно необходимости развития образования в России была достаточно ясной и четкой. «Главный недостаток России, — подчеркивал он, — заключается в отсутствии народного образования — в таком отсутствии, какое не существует ни в одной стране, имеющей хоть какое-нибудь притязание быть цивилизованным государством. Нигде в цивилизованных странах нет такого количества безграмотных, как у нас в России». И еще: «Всякое образование народа полезно и всякий искренний человек, не преследующий каких-нибудь побочных политических идей, должен сочувствовать всякому образованию». При этом С.Ю.Витте постоянно говорил о том, что «надо развивать всякие школы».

Совершенно логично выглядит стремление С.Ю.Витте создать особую комиссию при Департаменте торговли и мануфактур, которая составила проект положения об устройстве разнообразных коммерческих училищ. Согласно проекту, Министерство финансов предполагало преимущественное устройство учебных заведений, удовлетворяющих местным торговым и мануфактурным потребностям.

Итогом этой работы и явилось принятие Положения «О коммерческих учебных заведениях» (15 апреля 1896 г.), дополненному 10 июня 1900 г. [7]. Это положение предоставило широкий простор общественной и частной инициативе в деле учреждения коммерческих учебных заведений. При общественных коммерческих учебных заведениях образованы попечительные советы, состоящие из представителей тех обществ, на средства которых эти заведения содержатся; советам, помимо заведования хозяйственной стороной училища, дано некоторое участие и в учебно-воспитательной стороне дела (выбор директора или заведующего учебным заведением) и предоставлено давать заключения по многим вопросам педагогического характера. Вместо прежних двух типов коммерческих учебных заведений (училища и курса) установлено 4: торговые классы, торговые школы, коммерческие училища и курсы коммерческих знаний. Положение 1896-го года дало лишь общие нормы для этих основных типов коммерческих учебных заведений; для каждого отдельного заведения вырабатывается особый устав, утверждаемый министром финансов.

Торговые классы имеют целью сообщать лицам всех возрастов, не моложе 12 лет, получившим начальное образование, начальные коммерческие познания, необходимые в торговом деле. В торговых классах преподаются: Закон Божий, русский язык, арифметика с коммерческими вычислениями, бухгалтерия с торговой корреспонденцией, а также и другие сведения, необходимые для ведения торгового дела, причем от учащихся зависит выбор тех или других предметов для изучения. Курс каждого из этих предметов продолжается не более 2 лет. Занятия в торговых классах должны быть распределены таким образом, чтобы не препятствовать посещению классов служащим в торгово-промышленных учреждениях.

Торговые школы имеют целью готовить учащихся к службе в торгово-промышленных учреждениях; принадлежат к разряду низших учебных заведений; могут быть одноклассные и трехклассные; курс тех и других может быть продолжен с разрешения министра финансов, на 1 год. В одноклассных школах преподаются Закон Божий, русский язык, коммерческая арифметика, бухгалтерия с коммерческой корреспонденцией, коммерческая география России (преимущественно местный торговый район), каллиграфия, а также и другие сведения, необходимые для ведения торгового дела. В 3-классных школах преподаются Закон Божий, русский язык, бухгалтерия, коммерция в связи со сведениями по торговому и промышленному законодательству, коммерческая арифметика с связи с необходимыми сведениями из алгебры, основания геометрии, отечественная история, коммерческая география России, коммерческая корреспонденция, сведения о товарах местного торгового района, каллиграфия и иностранные языки. В торговые школы принимаются дети не моложе 12 лет, получившие образование не ниже двухклассного сельского училища. Контингент учащихся в торговых школах составляют преимущественно дети крестьян, мещан, ремесленников и мелких торговцев.

Коммерческие училища — средние учебные заведения, семиклассные и трехклассные (V — VII классы), имеют целью: первые — давать учащимся общее и коммерческое образование, а вторые — только коммерческое образование. По ходатайству учредителей или попечительных советов курс учения в тех и других училищах может быть продолжен на 1 год. В училищах преподаются Закон Божий, русский язык и словесность, два новых языка, история, география, математика, естественная история, физика, коммерческая арифметика, бухгалтерия, коммерческая корреспонденция, политическая экономия, законоведение, химия и товароведение с технологией, коммерческая география, каллиграфия, рисование и гимнастика, в качестве необязательных предметов черчение, стенография, пение, музыка, танцы и другие иностранные и местные языки. К приему в первый класс коммерческих училищ допускаются дети не моложе 10 лет, имеющие познания, требуемые для поступления в 1-й класс реальных училищ.

Курсы коммерческих знаний разделяются на а) коммерческие и б) конторские, бухгалтерские, а также курсы различных предметов коммерческой специальности. На коммерческих курсах преподаются в объеме не ниже курса коммерческих училищ бухгалтерия с коммерческой корреспонденцией, коммерческая арифметика, политическая экономия, законоведение и

коммерческая география, а также другие специальные предметы, с разрешения министра финансов. К приему на эти курсы принимаются лица, получившие не ниже среднего образования. Другие курсы имеют целью сообщать познания по одному или нескольким предметам коммерческой специальности. Выбор предметов и определение продолжительности и объема преподавания их, а также степени предварительной подготовки учащихся предоставлены учредителям курсов, с утверждения министра финансов. Непосредственное заведование коммерческими училищами возлагается на директоров, торговыми школами — на инспекторов, торговыми классами и курсами коммерческих знаний — на заведующих, при содействии педагогических комитетов, пользующихся большей сравнительно с другими видами школ свободой в направлении школьного дела. При торговых школах и коммерческих училищах могут быть учреждаемы и хозяйственные комитеты. Средства содержания коммерческих учебных заведений доставляет, главным образом, плата за учение; в общественных заведениях довольно значительными источниками доходов служат поступления от особого сбора с разных свидетельств, пособия от городов и земств и пожертвования.

Пособие со стороны казны на коммерческое образование совершенно незначительно. По данным отчета за 1903—04 уч. год на содержание коммерческих учебных заведений поступило 4100 тыс. руб., в том числе: сбор за ученье 2414 тыс. руб. (58,7 %), сбор с сословных и промысловых свидетельств 537 тыс. руб. (13,2 %), проценты с пожертвованных капиталов и разных источников 295 тыс. р. (7,3 %), пожертвованных капиталов 266 тыс. руб. (6,5 %), пособия от городов и земств 186 тыс. руб. (4,5 %), из государственного казначейства 90 тыс. руб. (2,2 %), и остатки от сметных сумм 312 тыс. руб. (7,6 %). Израсходовано 3861 тыс. руб. (на 152 учебных заведения) [3].

К 1894 г., т. е. ко времени передачи заведования коммерческим образованием из министерства народного просвещения в министерство финансов, насчитывалось коммерческих училищ во всей России лишь 8, а к 1 января 1905 г. подведомственных министерству финансов коммерческих учебных заведений было 191, в том числе коммерческих училищ 68 (47 общественных и 21 частных), торговых школ 63 (40 общественных и 23 частных), торговых классов 32 (30 общественных и 2 частных) и курсов коммерческих знаний 28 (8 общественных и 20 частных). На 1 января 1905 года в этих коммерческих учебных заведениях обучалось 32316 чел., в том числе в коммерческих училищах 18269, в торговых школах 8029, в торговых классах 4149 и на курсах коммерческих знаний 1869 чел [3].

Таким образом, закон 1896 г. вызвал к жизни и общества для распространения коммерческого образования, в Санкт-Петербурге (3), Москве, Киеве, Козлове, Симбирске, Конотопе и Симферополе, Самаре. Коммерческое образование явилось закономерным этапом социально-экономического развития пореформенной России. Сегодня, когда страна находится на новом модернизационном витке, необходимо, возрождая систему коммерческого образования в виде негосударственного высшего или дополнительного корпоративного обучения, более внимательно изучить опыт его становления и

развития на рубеже XIX-XX веков, когда в России создавались новые общественные институты.

#### **Список использованной литературы**

1. Александров А. Попечительство в истории российского образования «ВВШ». – 2004. - №2 – с. 41-44;
2. Бессолицын А. Становление коммерческого образования в России // Платное образование . 2006. №5;
3. Калинина Н.Н. Становление и развитие коммерческого образования в России XIX-XX веков. 1998;
4. Калишевский М. Коммерческие училища. – первые русские бизнес-школы// ИД «Деловой мир» - 2008г;
5. Разманова Н.А. Коммерческие училища России // Обозреватель. -2002. - №11-с.154-155;
6. Разманова Н.А. Общественная инициатива торгово-промышленных кругов России и материальное обеспечение коммерческих училищ // Вестник Финансовой Академии.-2004.-с.74-83;
7. Положение о коммерческих учебных заведениях, подведомственных Министерству финансов. Издано под редакцией окружного Инспектора по учебной части А.Г. Малинина. – Варшава: Типография Варшавского Учебного округа, Краковское предместье. – 1900. - №3;
8. Журнал «Платное образование», №5, май 2006 года «С.Ю. Витте и становление коммерческого образования в России»;
9. Российский государственный исторический архив ф. 25, оп. 4, д. 762, л. 56

#### **4.2. Логические категории, закономерности и операции в педагогическом исследовании<sup>15</sup>**

Слово «логика» того же корня, что и слово «логос» (напомним: «логос» - слово, закон, порядок, понятие, рассуждение, разум). Словом «логика» всегда пытались выявить закон и порядок в разворачивании явлений и объектов в их динамике; обозначить упорядоченную последовательность рассуждений. Правильное умозаключение должно было вести от одной истины к другой, не позволяя случайным, не укладывающимся в правильный порядок высказываниям вторгаться в логически ясную мысль. Логика была призвана сформулировать законы и принципы, соблюдение которых гарантирует получение правильных выводов из истинных посылок.

Логика, как она сложилась в недрах философии, есть учение о формах и способах мышления, стремящееся нащупать плодотворные и безошибочные правила умозаключений: любое рассуждение отправляется от каких-то положений, считающихся фактами или очевидной истиной, а затем, рассуждая, нужно стараться не только не вносить ошибки по ходу самого размышления, но и получать в его ходе результаты, одновременно новые и верные.

---

<sup>15</sup> Автор раздела: Садыкова А.Р.

Возникновение логики стало неизбежным, когда обнаружилось различие взглядов на мир у разных философов: каждый из них не сомневался в собственной правоте, но то, что казалось одному совершенно ясным и наглядным, другие не соглашались принимать за объективную истину. Логика развивалась в попытках достигнуть взаимопонимания между различными направлениями философской мысли. При помощи логики стало возможным доказывать, обосновывать свое суждение, разворачивать цепь умозаключений аккуратно и последовательно, а не просто кричать: «Я прав!» такой стиль высказываний до изобретения логики был преобладающим, он и сейчас существует во многих областях жизни, где интеллектуальная зрелость не является или не считается обязательной.

Еще одной проблемой, которую мы представим, будет проблема проявления в педагогике логических категорий и закономерностей.

Первое, о чем необходимо в связи с этим вести речь – операция *объяснения*. Это используемое и широко распространенное в педагогике рассуждение, посылки которого содержат информацию, достаточную для вывода из нее рассматриваемого факта или события. С объяснением тесно связано *предсказание*. Например, выявление возможных причин неуспеваемости студентов позволяет предсказать, к чему приведет в будущем невнимание студента к тем или иным видам знаний или деятельности.

Все, о чем идет речь, тесно связано (как в педагогике, так и в других науках) с понятием *гипотезы* – это научно обоснованное предположение о причинах или закономерных связях каких-либо явлений или событий. При этом различают общие, частные и единичные гипотезы.

*Общая гипотеза* – это научно обоснованное предположение о причинах, законах и закономерностях природных и общественных явлений, а также закономерностях психической деятельности человека. Общие гипотезы выдвигаются с целью объяснения всего класса описываемых явлений, вывода закономерного характера их взаимосвязей во всякое время и в любом месте. Примером общей гипотезы является гипотеза Демокрита об атомистическом строении вещества, которая впоследствии превратилась в научную теорию; другой пример – гипотезы об органическом или неорганическом происхождении нефти и др. В случае подтверждения общая гипотеза становится научной теорией.

Что касается педагогики, то примером такой гипотезы является, например, гипотеза Л.В. Занкова о том, что раннее обучение на высоком уровне трудности будет способствовать развитию обучающихся, т.е. значимому приращению в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах.

*Частная гипотеза* – это научно обоснованное предположение о причинах, происхождении и о закономерностях части объектов, выделенных из класса рассматриваемых объектов природы, общественной жизни или психической деятельности человека.

Частные гипотезы создаются для выяснения причин возникновения закономерностей у некоторого подмножества элементов данного множества.

Примерами таких гипотез в педагогике являются гипотезы, выдвигаемые в кандидатских диссертациях. Приведем пример.

У студентов будут формироваться адекватные реальности знания и представления об особенностях кровообращения, если в процессе обучения:

а) использовать физические законы, иллюстрирующие и объясняющие закономерности движения крови по сосудам различного диаметра;

б) использовать наглядные модели, в том числе и реализованные в виде компьютерной мультипликации;

в) сопровождать изучение нового материала ситуационными задачами.

И, наконец, *единичные гипотезы* – научно обоснованные предположения о причинах, происхождении и закономерностях единичных фактов, конкретных событий или явлений.

Например, преподаватель строит единичные гипотезы в ходе индивидуальной работы с конкретным студентом, подбирая для него специфические задания, индивидуальный темп учебной деятельности – с целью достижения предполагаемых положительных сдвигов в учебной деятельности.

Педагогическое знание на сегодня таково, что гипотезы проверяются в подавляющем большинстве случаев экспериментально. Однако при этом следует обязательно упомянуть целевое обоснование – это обоснование *позитивной оценки какого-то объекта ссылкой на то, что с его помощью может быть получен другой объект, имеющий позитивную ценность*. Например, по утрам следует делать зарядку, поскольку это способствует укреплению здоровья; нужно отвечать добром на добро, так как это ведет к справедливости в отношениях между людьми, и т.п. Целевое обоснование иногда называют мотивационным; если упоминаемые в нем цели не являются целями человека, оно обычно именуется *телеологическим*.

Центральным и наиболее важным способом эмпирического обоснования описательных утверждений является выведение из обосновываемого положения логических следствий и их последующая опытная проверка. Подтверждение следствий – свидетельство в пользу истинности самого положения.

Для педагогики актуальны в связи с этим, следующие конкретные варианты:

1. Из  $A$  логически следует  $B$ ;  $B$  подтверждается в эксперименте, значит (вероятно),  $A$  – истинно;

2. Из  $A$  логически вытекает  $B$ ;  $B$  позитивно ценно; значит (вероятно), что  $A$  также является позитивно ценным.

3.  $A$  является причиной  $B$ ; следствие  $B$  позитивно ценно; значит (вероятно), и причина  $A$  является позитивно ценной.

4. Так, например, если в качестве  $B$  рассматривать формирование у студентов вузов некоторых социально, профессионально, или индивидуально (лично) ценных умений или качеств личности, то  $A$  есть педагогическое средство достижения этого (например, те или иные формы организации аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов) [4].

Убедительность целевого обоснования существенным образом зависит от трех обстоятельств: во-первых, насколько эффективной является связь между целью и тем средством, которое предлагается для ее достижения; во-вторых,

является ли само средство в достаточной мере приемлемым; в-третьих, насколько приемлема и важна оценка, фиксирующая цель.

Из тех логических аспектов, которые не были подробно обсуждены и проиллюстрированы в предыдущих блоках материала, следует упомянуть классифицирование. Первым критерием корректности той или иной отдельно взятой классификации является единство основания (это не означает, что оно вообще не может быть другим – оснований может быть несколько). Приведем примеры.

Так, Д.О. Лордкипанидзе, принимая за основу источники знаний, выделил три группы методов:

1. Словесные – рассказ, беседа, учебная лекция и т. п.;
2. Наглядные - наблюдения, демонстрации, экскурсии;
3. Различные практические методы обучения. Однако, возможны и другие классификации.

Широко известна классификация, в основу которой положен такой критерий как характер познавательной деятельности – выделены объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый методы, а также проблемное изложение и исследовательский метод [1].

Достаточно полно различные классификации методов обучения приведены в книге А.М. Новикова «Научно-исследовательская работа в образовательном учреждении». Опираясь на них, можно анализировать методы обучения и любые другие объекты по различным основаниям, соотносить полученные классификации, но при этом ни в коем случае не приводить в одной классификации два или несколько оснований. А последнее, к сожалению, очень часто встречается в педагогических исследованиях самого разного уровня и направления.

Так, Ю.К. Бабанский приводит одну из классификаций способов подачи учебного материала и выделяет описательный, теоретический и экспериментальный способы. Очевидно, что данные определения не могут быть отнесены к одному основанию – исходя из основания «активность мыслительной деятельности», целесообразно выделить на наш взгляд, догматический, разъяснительно-иллюстративный, проблемно-поисковый способы, а исходя из того, на какой компонент системы знаний преимущественно опирается педагог при подаче учебного материала – теорию или эксперимент.

Следующим важным предъявляемым к классификациям требованием является требование полноты, выражающееся в том, что сумма объектов из всех рассматриваемых подразделений должна быть равна объему всей классифицируемой совокупности. Так, в одном педагогическом исследовании приводится двухкомпонентная классификация учебно-познавательной деятельности – репродуктивная и поисковая – неполнота налицо. На самом деле следует, по нашему мнению, выделить еще ряд классификационных подразделений:

- преимущественно репродуктивная деятельность, в основе которой лежат копирующие действия по образцу;

- репродуктивная деятельность по воспроизведению учебной информации с элементами обобщения, а также частичного переноса различных ее приемов и методов на решение задач, немного более сложных, чем предложенные преподавателем в качестве образца;
- творчески-репродуктивная деятельность, в которой присутствуют элементы переноса информации и известных приемов деятельности на достаточно широкий класс познавательных задач – как сходных с эталонными, так и отличающихся от них;
- творчески-репродуктивная деятельность, в которой студенты и школьники используют известные знания и приемы в нестандартных ситуациях и предлагают обоснованные оригинальные решения.

Еще одно важное правило классифицирования звучит так: между объектами, относящимися к разным подразделениям, не должно быть пересечений, иначе говоря, необходимо, чтобы тот или иной объект принадлежал только к одному классификационному подразделению.

Рассмотрим примеры нарушения этого требования. Так, в одной монографии приводится такая классификация практических методов обучения: самостоятельная работа с литературой, самостоятельные письменные упражнения, самостоятельные лабораторные упражнения, самостоятельная трудовая деятельность. Все три первых вида практической деятельности можно считать формами (частными случаями) самостоятельной трудовой учебной деятельности учащихся. Вряд ли правомерно сужение понятия трудовой деятельности за счет исключения учебной – нарушение налицо.

Очень часто классифицирование применяется при ранжировании показателей степени сформированности тех или иных умений и навыков у учащихся или у учителей, а также степени выраженности у них определенных личностных качеств, и с этой целью авторы предлагают так называемые ранговые или уровневые классификации, которые помещаются в разделы, где речь идет о констатирующем и проверочном эксперименте.

Сформулируем требования, которым должны в той или иной степени удовлетворять такие классификации:

1. Каждому из выделенных классификационных уровней должны соответствовать испытуемые с реальными уровнями сформированности умений и навыков, различающимися несущественно;

2. При переходе с высоких на низкие «этажи» необходимо предусмотреть градацию степени проявления оцениваемых качеств или умений в сторону ее понижения;

3. Важно, чтобы это понижение было по возможности равномерным и ощутимым экспериментально при переходах между соседними уровнями (то есть экспериментатор по результатам своих исследований должен быстро сориентироваться – к какому уровню отнести те или иные полученные результаты);

4. На всех классификационных «этажах» должно оцениваться одно определенное качество или умение; в случае, когда оно является составным (сложным), на каждом из них обязателен набор всех первоначально

выделенных компонентов, а при переходе к более низким «этажам» должно наглядно проявляться понижение степени выраженности каждого из компонентов.

Рассмотрим теперь конкретные примеры классификаций, приводимых в различных педагогических исследованиях, и обсудим, насколько они соответствуют нашим требованиям.

В монографии Ю.К. Бабанского «Оптимизация учебного процесса» имеется ранговая классификация, предназначенная для оценки деятельности учителя, связанной с организацией внеклассной работы:

«5» – учитель систематически ведет внеклассную работу по предмету с учащимися (кружки, массовые и индивидуальные формы), вовлекает во внеклассные занятия *vi* слабоуспевающих школьников;

«4» – систематически ведет внеклассную кружковую работу по предмету;

«2» – практически не ведет необходимой внеклассной работы по предмету.

Как уже было отмечено выше, в подобных классификациях каждому количественно выраженному уровню сформированности того или иного умения должно соответствовать одинаковое число показателей (или параметров), по которым дается оценка. В приведенной ранговой классификации это требование, очевидно, не соблюдается, ибо уровню «5» соответствуют три параметра: систематичность проводимой работы, сочетание различных ее форм (массовой и индивидуальной), состав учащихся, вовлекаемых во внеурочную деятельность; уровню «4» в явном виде соответствуют лишь два параметра – систематичность деятельности и ее вид (кружковая работа, которая, кстати, не соотносится явно ни с массовой, ни с индивидуальной); уровню «3» – лишь один параметр, т. е. вид работы (массовый).

Трудно объективно оценить деятельность учителя по указанным выше трем параметрам, ибо не определена степень выраженности каждого из них, соответствующая любому из четырех уровней. Кроме того, подобные классификации должны содержать обоснования, по которым по каждому из параметров выставляется одна из четырех оценок. В приведенном примере непонятно, почему умение организовывать только массовую работу оценивается лишь индексом «3» и почему не отражена ситуация с учителем, который умеет вести индивидуальные занятия. Этот пример невольно наводит на мысль, будто работа с «массами» более простая задача, нежели осуществление индивидуального подхода, что, конечно, не так. Неизбежен и субъективизм: применяя шкалу на практике, экспериментатор, естественно, прибегнет к чисто интуитивному выставлению оценок и не сможет аргументировано доказать испытуемому их справедливость.

Представляется удачной ранговая классификация уровней сформированности у учащихся различных мыслительных умений, предложенная А.В. Усовой и З.А. Вологодской [7]. За основу взяты три критерия: полнота выполнения тех или иных мыслительных операций, рациональность последовательности их выполнения и степень осознанности действия. В том варианте классификации, который мы приведем ниже, все три

компонента присутствуют на каждом уровне и, кроме того, наглядно видно понижение степени выраженности всех трех выбранных автором компонентов при переходе от высшего уровня к более низким. Первый уровень (низкий) характеризуется тем, что обучаемый выполняет лишь отдельные операции, причем последовательность их хаотична; действия в целом плохо осознаны. На втором (среднем) уровне учащийся выполняет все операции, из которых складывается действие, в целом, но последовательность их недостаточно продумана, а выполнение недостаточно осознано. На третьем (высшем) уровне обучаемый выполняет все операции последовательно и достаточно продуманно, рационально и вполне осознанно.

Зачастую в подобных классификациях на различных уровнях исследователи оценивают совершенно различные качества, умения и факты, что крайне затрудняет их практическое использование. Характерна неконкретность при определении степени сформированности у учителя тех или иных педагогических умений, отсутствует четко выраженная градация степени их проявления.

Следующая классификация не относится к разряду уровневых, однако, и в ней налицо фиксация в различных группах совершенно разных качеств, умений и фактов, что приводит к путанице. Так, исследователь полагает, что существует внутренняя и внешняя сторона учебных возможностей ученика. К первой он относит способность личности к обучению, запоминанию, наличие специальных знаний, умений и навыков, полученных учеником в результате предшествующего обучения, наличие умений и навыков учебного труда, определенного уровня работоспособности, ответственности, наличие совокупности мотивов учения. Ко второй (внешней) стороне – разнообразные влияния на ученика в школе (учителей, коллектива учащихся, различных факторов, связанных с материально-техническим обеспечением учебного процесса и т. п.), а также влияние семьи и среды, в которой ученик проводит свободное время [2]. Несообразность такого подхода заключается и в том, что к внутренней стороне учебных возможностей автор относит различные способности, умения и качества личности ученика, а к внешней – различные источники влияния на личность ученика. Правильнее было бы говорить о внешних и внутренних факторах, определяющих способность ученика достигать положительных результатов в учении.

Еще одним важным, на наш взгляд, требованием к ранговым классификациям является более или менее равномерное и осязаемое экспериментально понижение степени выраженности у испытуемого качеств, умений, навыков при переходе от одного классификационного уровня к другому, более низкому. Это требование, к сожалению, очень часто не соблюдается, что крайне затрудняет практическое использование классификационных ранговых схем.

В одной из монографий рассматриваются уровни самоконтроля при изучении учебного материала. Традиционно выделяются высший, средний и низкий уровни. В первом случае ученик делает «все, как надо» (сжато пересказывает изученное, проверяет правильность вычислений, оценивает жизненную реальность получаемых результатов» и т. п.), во втором – в

основном выполняет названные выше требования, допуская отступления, несущественно сказывающиеся на усвоении знаний, умений и навыков. В третьем – он практически не применяет приемов самоконтроля в учебной деятельности. Как видно, «дистанция» между высоким и средним уровнями крайне незначительна и весьма затруднительно определить, каким же уровнем владеет обучаемый – высоким или средним? Напротив, различие среднего и низкого уровней слишком значительно: на среднем обнаруживается близкая к высокому уровню степень сформированности умений самоконтроля, а на низком – фактически отсутствуют эти умения. При практическом использовании данной шкалы к низкому уровню неизбежно будут отнесены учащиеся с разным уровнем взаимоконтроля. При таком положении эта ранговая классификация вообще теряет смысл.

Классифицирование – широко распространенный метод представления научного знания, независимая процедура любого научного исследования. Использование классификации требует от ученого, будь он молодым и неопытным или маститым и признанным, должной научной подготовки и профессионализма, постоянного анализа предлагаемых классификаций на предмет соответствия всем необходимым требованиям.

Раскрывая заявленную в заглавии тему, необходимо кратко рассмотреть применительно к педагогике и основные типы связей [6] между явлениями и объектами окружающего мира.

Начнем с причинно-следственных детерминаций, отражающих связи явлений по происхождению (причинно-следственные связи). Причина – категория для обсуждения порождающего, «производящего» явления, порожденного той или иной причиной. Обе категории применимы как для одновременно происходящих событий, так и событий следующих друг за другом. Причина всегда «действует» в определенных условиях и, как правило, совместно с другими причинами, среди которых выделяют главные и неглавные, внешние и внутренние. Так, например, причинами возникновения у студентов познавательных барьеров могут быть одновременно и сложность учебного материала, и неудачный способ его представления в содержании лекционного курса, учебника, пособия, и отсутствие у студентов необходимых для освоения сложного материала исходных знаний, и недостаточный бюджет учебного времени. При этом могут действовать и одновременно все причины, и лишь некоторые из представленных выше. При различных условиях одна и та же причина может порождать различные следствия. Так, попытки включения студентов в учебную деятельность в логике научного поиска может как стимулировать их познавательный интерес, так и редуцировать его, если, например, исходный уровень сформированности умений антиципации, моделирования, рефлексии и других низок и не позволяет решать задачи, предлагаемые преподавателем.

Сущностный подход в педагогическом знании акцентирует внимание исследователей на том, что причинный анализ педагогических феноменов неоднозначен и в результате поиска может вскрыться не истинная, а мнимая причина или не та основная, которая доминирует в определении характера протекания исследуемого явления, а второстепенная, малозначимая. Это имеет

реальную вероятность как в том случае, если одновременно действуют две разнонаправленные причины, так и однонаправленные.

Вторым типом детерминаций, о которых необходимо вести речь, являются *инспирационные* – это тот случай, когда для некоторого педагогического явления другое явление есть только повод. В этом случае сущностный подход предупреждает исследователя от перестановки местами причины и повода (без наличия причины повод не приводит к наступлению обсуждаемого явления).

Важным моментом логики педагогического исследования является учет *кондициональных* (условных) детерминаций. Термин «педагогические условия» (иногда «организационно - педагогические условия») присутствует сегодня в огромном множестве кандидатских диссертаций, и в качестве таких условий авторы приводят те конкретные обстоятельства, которые должны наличествовать в образовательном процессе для того, чтобы обеспечить эффективную реализацию какой-нибудь технологии или формирование у студентов важного профессионального качества. Например, можем предположить, что условиями эффективной реализации проблемного обучения в процессе преподавания какой-либо дисциплины будут: глубокие знания педагогом учебного материала; готовность и желание преподавателя включить студентов в деятельность в логике научного поиска; сформированность у студентов необходимых для этого мыслительных (а иногда и практических) умений; наконец, такое содержание материала, которое позволяет реализовать его в логике создания проблемных ситуаций и их разрешения студентами.

Развивающимся системам присущи *системные* детерминации, и в связи с этим в педагогике актуальны и интенсивно исследуются на самых различных уровнях проблемы управления различными образовательными системами, а также механизмы реализации обратной связи в педагогических системах, в частности, применительно к тому, что традиционно именуется педагогическим взаимодействием.

Завершая данный блок материала, отметим, что различные детерминации в педагогических процессах очень часто сопутствуют друг другу, отражая в разных аспектах идею всеобщей связи явлений.

Обсуждая логику в педагогике, нельзя не коснуться проблемы широкого использования *индуктивных* умозаключений. Как известно, индукция – это умозаключение от знания меньшей степени общности к новому знанию большей степени общности.

Среди видов индукции известна неполная индукция, когда невозможно наблюдать все случаи изучаемого педагогического феномена, а заключение (вывод) делается для всех случаев – тем самым происходит “индуктивное расширение” числа объектов, для которых справедлива некоторая изучаемая закономерность. Такая ситуация происходит повсеместно, когда обсуждается педагогический эксперимент: например, выявленная положительная динамика уровня сформированности каких-либо умений или качеств личности на ограниченной выборке респондентов инспирирует вероятностное заключение о возможности применения экспериментальной методики на более широкой выборке обучаемых.

С обсуждаемой индукцией тесно связан приём *аналогии* – это умозаключение о принадлежности объекту определенного признака, свойства или отношения на основе того или иного сходства с другим объектом. В зависимости от характера информации, переносимой с одного исследуемого объекта на другой, различают аналогию свойств и аналогию отношений. Примером аналогии свойств может служить аналогия особенностей динамики усвоения того или иного фрагмента знания, формирования умения у двух групп обучаемых – на основе сходства характера усваиваемого знания или структуры формируемого умения. Примером аналогии отношений является предложенная Э. Резерфордом планетарная модель строения атома, которую он построил “в некотором смысле по образцу” Солнечной системы. В педагогике ярким примером аналогии отношений является технология проблемного обучения, основанная на объективно существующей степени сходства научного и учебного познания и предполагающая выстраивание процесса учения в логике; проблемная ситуация – учебная проблема – пошаговое её разрешение обучающимися с той или иной степенью педагогического сопровождения [3].

Логики особо выделяют строгую и нестрогую аналогии – к педагогике, конечно, относится только второй случай и в связи с этим мы всячески подчёркиваем вероятностный характер вывода, сделанного по аналогии и акцентируем внимание читателя, что для повышения этой вероятности: а) число сходных признаков объектов, на основе которых осуществляется аналогия, должно быть как можно большим; б) эти сходные признаки должны быть по возможности максимально разнородными; в) очень важен учёт различий исследуемых объектов, снижающих вероятность предсказания по аналогии.

Обратим внимание к проблеме определений – она напрямую относится к логике в педагогике, и перечислим основные типичные ошибки, допускаемые авторами текстов по педагогике.

1. Неправомерная широта, предполагающая необходимость конкретных уточнений в правой, раскрывающей части. Например, такое определение: проблемное обучение – активное развивающее обучение, способствующее организации поисковой деятельности обучающихся. Определение слишком «широко» и правая часть нуждается в уточнении:... поисковой деятельности, основанной на включении их в осознание специально созданных педагогом проблемных ситуаций и их пошаговое, поэтапное разрешение с помощью педагога.

2. Неправомерная узость – это предполагает добавление расширяющего характера в правой части. Например: развивающее обучение – активное обучение, предполагающее включение обучающихся в активный самостоятельный поиск. Необходимое, на наш взгляд, расширение в правой части, могло бы звучать примерно так: развивающее обучение – такой тип обучения, при котором достигается существенное приращение в когнитивной (интеллектуальной), эмоциональной и волевой сферах личности (поскольку интеллект, эмоции и воля – три формы психического отражения индивидом окружающего мира).

3. Определение не должно содержать «круга»: термин в левой части не должен раскрывать «сам через себя», т.е. не должен присутствовать справа.

Далее следует вести речь об *опровержениях* в педагогических исследованиях. Логика выделяют как отдельный тип опровержения фактами. Например, анализируя найденное в педагогическом тексте утверждение об успешности и положительных результатах внедрения в практика тех или иных методик или технологий, реципиент приводит действительные, реальные события, явления, факты, результаты эксперимента, статистические данные, противоречащие обсуждаемому утверждению (напр., о том, что внедрение этой методики или технологии приводит к чисто отрицательной динамике сформированности знаний, умений, стратегий деятельности или наряду с положительными результатами выявляется негатив, который нельзя игнорировать).

Вторым выделяемым логиками типом опровержения является установление ложности следствий, вытекающих из обсуждаемого тезиса – иногда это называют сведением к абсурду. Например, некий автор делает вывод о необходимости резкого доминирования в процессе обучения абстрактно-теоретического мышления и отдаёт предпочтение формирующим данный тип мышления формам организации деятельности школьников и студентов. Реципиент как следствие выводит в этом случае необоснованное принижение значимости абстрактно-образного мышления, абсолютно необходимого современному выпуску различных учебных заведений – как для продолжения обучения, так и для профессиональной деятельности, прогнозирует то, к чему приведет его отсутствие. Тем самым у реципиента есть основания опровергнуть обсуждаемый тезис.

Довольно нечасто, но всё-таки можно встретить в педагогике третий известный тип опровержения – это опровержение тезиса через доказательство антитезиса. Например, выведенный кем-либо тезис об успешности обучения иностранному языку с использованием имитационных технологий может быть опровергнут тем, кто доказал, что должны преобладать неимитационные формы работы. Хотя, подчеркнем еще раз, такой тип опровержения к числу распространенных в педагогике не относится.

#### **Список использованной литературы**

1. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. – М., 1976. – С.78
2. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. – М., 1984. – С.22.
3. Коржуев А.В. Общенаучные основания педагогики и педагогического поиска. / А.В. Коржуев, А. Р. Садыкова. – М.: ЛИБРОКОМ (urss), 2010.
4. Коржуев А.В. Анализ научно-педагогического текста как исследовательская процедура / А.В.Коржуев, В.С. Бабаскин, А.Р. Садыкова // «Высшее образование в России». 2014. № 1. С.124-129
5. Попков В.А. Некоторые логические операции в педагогическом исследовании / В.А. Попков, А.В. Коржуев // «Педагогика». 2013. №7. С. 50 – 59.
6. Огородников В.П. Познание необходимости. - М. – 1985
7. Усова А.В. Самостоятельная работа учащихся в средней школе / А.В. Усова, З.А. Вологодской. - М., 1981.

### 4.3. Современные технологии в спортивном образовании: педагогическая биомеханика<sup>16</sup>

Современные технологии обучения в спортивном образовании имеют свои особенности. Выделим педагогический аспект в изучении биомеханики двигательной деятельности [12,13]. О целесообразности развития педагогической биомеханики говорил еще Д.Д. Донской [1,2]. Высшие учебные заведения спортивного профиля являются педагогическими Вузами, поэтому будущие специалисты, в соответствии с новыми профессиональными компетенциями должны быть готовы работать с детьми, обучать их различным движениям, с учетом особенностей развития [9,24]. Как показал проведенный эксперимент, педагогическая биомеханика может развиваться в нескольких научно-исследовательских направлениях:

- биомеханика движений в игре [19];
- эргономическая биомеханика [21];
- биомеханика в проектных технологиях [7,8,20];
- логико-компетентностный подход в предмете [10,11,14,15].

Развивая логико-компетентностный подход в предмете «Биомеханика двигательной деятельности» [25] одной из острых проблем оказалось разработка итоговой формы контроля знаний [3,4,5,6]. Устный опрос студента по билетам уходит в прошлое на смену ему приходит тестовая форма, которая требует не только обсуждения, но и детальной методической проработки.

Тестовая форма контроля знаний является одним из направлений методической работы по предмету. Тест не ради теста и наполнения объема информационно-методического материала, а теперь тестовый контроль основ знаний призван отражать качественные показатели знаний студентов по изучаемому предмету. Тем более, что многие студенты-спортсмены занимаются на графике, а другие учатся на «режиме свободного посещения занятий», так как совмещают учебу с работой.

Представленные в интернете тесты по предмету не всегда имеют логико-компетентностный подход необходимый для учебного процесса и тем более не отражают комплексного методического характера, который необходим в развитии предметных технологий. Поэтому разработаны и апробированы тесты на кафедре «Биохимии, биомеханики и естественнонаучных дисциплин» в Кубанском государственном университете физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар) [22,23]. Тестовая карта включает 100 тестов (краткий вариант), объединенных информационно-методическим материалом в 10 связанных разделах (в соответствии с рабочей программой «Биомеханика двигательной деятельности»).

#### РАЗДЕЛ 1. ПРЕДМЕТ И МЕТОД БИОМЕХАНИКИ СПОРТА.

1. Биомеханика – это наука...

а) о движении человека; в) о законах механического движения в живых системах; б) о законах движения в живых системах; г) о формах движений в живых организмах.

---

<sup>16</sup> Автор раздела: Овчинников Ю.Д.

2. В чем состоит общая задача изучения движений человека ....

а) достижение поставленной цели; б) оценка эффективности приложения сил; в) оценка эффективности приложения сил для достижения поставленной цели; г) все ответы правильные.

3. В чем состоит частная задача изучения биомеханики спорта?

а) изучение двигательных свойств тела спортсмена; б) рациональной спортивной техники; в) техническом совершенствовании спортсмена; г) все ответы правильны.

4. Что изучает биомеханика спорта?

а) механические движения в живых системах; б) движения как форму материи; в) движения человека в процессе познания; г) движения человека в процессе физических упражнений.

5. Какой научный подход лежит в основе понимания двигательных действий спортсмена?

а) структурный; б) системно-структурный; в) системно-двигательный; г) двигательно-целостный.

6. Какие принципы заложены в теории структурности движений человека?

а) структурности; б) целостности; в) целенаправленности; г) все ответы правильны.

7. Что лежит в основе метода биомеханики?

а) системный анализ; б) системный синтез; в) моделирование движений; г) все ответы правильны.

8. Назовите направление развития биомеханики.

а) математическое; б) анатомическое; в) механическое; г) функциональное.

## РАЗДЕЛ II. БИОМЕХАНИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕЛА ЧЕЛОВЕКА И ЕГО ДВИЖЕНИЙ.

9. Как называют сложение скоростей по правилу параллелограмма?

а) алгебраическим сложением; б) геометрическим вычитанием; в) геометрическим сложением; г) тригонометрическим сложением.

10. Темп движения – это...

а)  $N = \frac{1}{\Delta t}$ ; б)  $t_K - t_H$ ; в)  $T / N$ ;

11. Что называют траекторией?

а) место точки в пространстве; б) место точки в системе отсчета; в) перемещение точки; г) линия движения точки.

12. Когда движение называют прямолинейным?

а) траектория – кривая линия; б) траектория – прямая линия; в) траектория – произвольная кривая; г) траектория – прерывистая линия.

13. Какое движение точки называют криволинейным?

а) траектория – прерывистая линия; б) траектория – произвольная кривая; в) траектория – прямая линия; г) движение точки по окружности.

14. Какое тело называют абсолютно твердым?

а) абсолютно не деформируемое; б) две точки постоянны; в) прямая соединяющая две точки, параллельна себе; г) все ответы правильные.

15. Что называют координатой?

а) геометрическое место положений точки; б) местоположение точки относительно системы отсчета; в) положение точки в системе тел; г) перемещение точки в системе отсчета.

16. Ритм движения тела – это...

а) пространственная мера повторности движений; б) временная мера повторности движений; в) временная мера соотношения частей движений; г) мера изменения быстроты движений.

17. Как определяется длительность движения звена тела?

а)  $t_k - t_H$ ; б) сумма времен фаз; в) сумма периодов движения; г)  $T$  начальное +  $T$  конечное.

18. Что такое средняя линейная скорость?

а) скорость, с которой точка в равномерном движении проходит весь путь; б) скорость в данный момент времени; в) скорость перемещения вектора; г) скорость равномерного движения точки;

19. Что такое мгновенная скорость?

а) скорость в данный момент времени; б) скорость, с которой точка в равномерном движении проходит весь путь; в) скорость перемещения вектора; г) скорость равномерного движения точки.

20. Какое движение называют поступательным? Когда...

а) две точки тела все время не подвижны; б) две точки тела описывают одинаковые траектории; в) две точки тела соединены одной прямой; г) движение точек тела прямолинейно.

21. Что характеризует ускорение?

а) быстроту изменения пути; б) быстроту изменения вектора перемещения; в) быстроту изменения вектора скорости; г) приращение скорости за промежуток времени.

22. Что является мерой инертности тела при поступательном движении.

а) момент инерции; б) момент силы; в) масса тела; г) инертность тела.

23. Что является мерой инертности тела при вращательном движении.

а) момент силы; б) момент инерции; в) масса тела; г) инертность тела.

24. Что является сравнительной мерой инертности тела относительно осей вращения.

а) момент инерции; б) мера инертности; в) радиус инерции; г) сила инерции.

25. Уравнение движения тела имеет вид:  $x = 5t + 0,8t^2$ . Найти начальную скорость тела.

а) 3 м/с; б) 5 м/с; в) 1,6 м/с; г) 2,0 м/с.

26. Что понимают под телом отсчета расстояний.

а) это условно выбранное твердое тело, по которому определяют положение других тел в разные моменты времени; б) характеризуется началом отсчета; в) характеризуется направлением отсчета; г) характеризуется единицами отсчета.

27. Указать единицы измерения пространственных характеристик.

а) Гц; б) кг; в) Н; г) рад.

28. Указать единицы измерения временных характеристик.

а) Вт; б) мин; в)  $m/s^2$ ; г) м/с.

29. Указать пространственно-временные характеристики.

а) град; б) с; в) Ом; г) м/с<sup>2</sup>.

30. Указать единицы измерения темпа движений.

а) шаг/с; б) рад/с; в) м/с; г) мин.

31. Сила – это...

а) мера инертности тела при поступательном движении; б) мера воздействия силы на тело за данный промежуток времени; в) в мере вращающего действия силы на тело; г) мера механического действия одного тела на другое.

32. Импульс силы – это...

а) мера инертности тела при вращательном движении; б) мера воздействия силы на тело за данный промежуток времени; в) мера вращающего действия силы на тело; г) мера механического действия одного тела на другое.

33. Момент силы – это...

а) мера воздействия силы на тело за данный промежуток времени; б) произведение величины силы на ее плечо; в) мера механического действия одного тела на другое; г) возникает только при линейном ускорении тела.

34. Момент инерции – это...

а) мера инертности тела при поступательном движении; б) мера инертности тела при вращательном движении; в) мера воздействия силы на тело за данный промежуток времени; г) мера вращающего действия на тело.

### РАЗДЕЛ III. СТРОЕНИЕ И ФУНКЦИИ БИОМЕХАНИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА.

35. Свободное тело имеет.

а) одну степень свободы; б) три степени свободы; в) бесчисленное множество степеней свободы; г) шесть степеней свободы.

36. Рычаг находится в равновесии, если...

а)  $M_0 = M_1$ ; б)  $\sum F = 0$ ; в)  $\sum M_0(F) = 0$ ; г) все ответы правильные.

37. Каждый рычаг имеет.

а) импульс тела; б) равнодействующую; в) две оси вращения; г) точку опоры.

38. Сколько степеней свободы у мяча, лежащего на столе.

а) пять; б) три; в) бесчисленное множество; г) шесть.

### РАЗДЕЛ IV. БИОДИНАМИКА ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ.

39. Сила тяжести:

а) зависит от плотности среды; б) зависит от относительной скорости среды и тела; в) пропорциональна ускорению свободного падения; г) равна весу тела.

40. Сила реакции опоры:

а) мера противодействия движущемуся телу, направленному по касательной к соприкасающимся поверхностям; б) мера действия среды на погруженное в нее тело; в) равна силе действия тела, направлена в противоположную сторону и приложена к этому телу; г) сила, действующая со стороны среды на тело, расположенное под углом к направлению его движения.

41. Выталкивающая сила:

а) мера действия среды на погруженное в нее тело; б) направлена перпендикулярно к опоре; в) мера противодействия движущемуся телу, направленному по касательной к соприкасающимся поверхностям; г) зависит от относительной скорости среды и тела.

42. Сила трения:

а) сила, действующая со стороны среды на тело, расположенное под углом к направлению его движения; б) зависит от площади наибольшего поперечного сечения тела; в) равна силе действия тела, направлена в противоположную сторону и приложена к этому телу; г) мера противодействия движущемуся телу, направленному по касательной к соприкасающимся поверхностям.

43. Почему трудно стоять на одной ноге?

а) увеличивается сила тяжести; б) уменьшается площадь опоры; в) изменяется вес; г) ОЦМ тела может сместиться.

44. Почему при ходьбе люди размахивают руками?

а) чтобы сохранить положение ОЦМ; б) чтобы сохранить равновесие; в) используют момент инерции звеньев; г) используют фазы движения звеньев.

45. В каком положении человек устойчивее: когда он сидит или когда стоит?

а) когда ОЦМ не изменяется; б) когда ОЦМ ниже; в) когда ОЦМ выше; г) когда ОЦМ колеблется.

46. Может ли центр массы тела человека лежать вне тела, и если может, то при каких условиях?

а) ЦТ зависит от положения тела; б) ЦТ не зависит от положения тела; в) линия ЦТ не смещается; г) ЦТ всегда внутри тела.

47. Спускаясь с горы, лыжник слегка приседает. Почему?

а) фаза амортизации; б) способствует устойчивости тела. в) способствует ловкости; г) ОЦМ поднимается.

#### РАЗДЕЛ V. СИСТЕМЫ ДВИЖЕНИЙ И ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ИМИ. ПЕРЕМЕЩАЮЩИЕ ДВИЖЕНИЯ.

48. Что включает состав системы движений:

а) суставные движения; б) элементы движения; в) фазы системы; г) закономерность системы.

49. Структура системы движения - это

а) фазы системы; б) закономерности взаимодействия ее элементов; в) развитие системы; г) системные свойства.

50. Информация – это:

а) сигналы о составе движений; б) упорядоченность сигналов о движении; в) сообщения о состоянии и изменении системы; г) команда о движениях системы.

51. Чем определяется дальность полета снаряда:

а) модулем конечной скорости; б) модулем начальной скорости; в) ускорением перемещаемого тела; г) углом атаки.

#### РАЗДЕЛ VI. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ И ГРУППОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТОРИКИ.

52. Онтогенез моторики – это:

- а) изменение моторики в течение жизни; б) моторики и активный период жизни; в) двигательные возможности человека; г) изменение движений у детей.
53. Величина механической работы пропорциональна:  
а) линейным размерам тела; б) тотальным размерам тела; в) обратно пропорциональна величине силы; г) пути действия силы.
54. Центральный удар характеризуется:  
а) под острым углом к бьющей поверхности; б) касательно к бьющей поверхности; в) под углом к бьющей поверхности; г) через центр массы тела.
55. При касательном ударе:  
а) мяч не вращается; б) мяч вращается; в) мяч сближается с опорой; г) мяч отскакивает.
56. При центральном ударе двух упругих тел количество движений:  
а) изменяется; б) увеличивается; в) уменьшается; г) постоянно.

#### РАЗДЕЛ VII. ЛОКОМОТОРНЫЕ ДВИЖЕНИЯ.

57. У локомоторных движений задача:  
а) напрягать мышцы; б) передвигать тело; в) передвигать снаряд; г) опускать звенья тела.
58. Высота подъема ОЦМ тела при прыжке вверх обратно пропорциональна:  
а) размерам тела; б) площади тела; в) весу тела; г) максимальной работе.
59. Пропорции тела:  
а) соотношение звеньев тела; б) соотношение ног; в) соотношение размеров частей тела; г) соотношение туловища и ног.

#### РАЗДЕЛ VIII. ДВИЖЕНИЕ ВОКРУГ ОСЕЙ.

60. Группирование позволяет:  
а) не изменять угловую скорость; б) увеличивать угловую скорость; в) уменьшать угловую скорость; г) импульсу тела изменять скорость.
61. Разгруппирование при вращении тела:  
а) не изменяет угловую скорость; б) увеличивать угловую скорость; в) уменьшать угловую скорость; г) изменяет импульс тела.

#### РАЗДЕЛ IX. БИОМЕХАНИКА ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ.

62. При изометрическом режиме сокращения:  
а) скорость изменения длины мышцы равна нулю; б) мышца не способна развить максимально возможную силу; в) скорость изменения длины мышцы отрицательна; г) мышца способна развить максимально возможную силу.
63. Интенсивность выполняемого двигательного задания – это:  
а) скорость спортсмена (например, в беге); б) пройденное расстояние например, в беге; в) длина дистанции; г) скоростью выполнения движения.
64. Объем выполняемого двигательного задания – это:  
а) пройденное расстояние, например в беге; б) скорость спортсмена (например, в беге); в) скоростью выполнения движения; г) длина дистанции;
65. Интенсивность двигательного задания задается  
а) работой; б) дистанцией; в) временем; г) скоростью выполнения

движения.

66. Объем двигательного задания задается:

- а) дистанцией; б) временем; в) скоростью выполнения движения;
- г) силой.

67. Фазой компенсированного утомления называется:

- а) временное снижение работоспособности, вызванное работой;
- б) снижение скорости передвижения спортсмена; в) величина биохимических и физиологических сдвигов в организме спортсмена;
- г) сохранение интенсивности выполнения двигательного задания.

#### РАЗДЕЛ X. СПОРТИВНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО.

68. Техническая подготовленность спортсмена характеризуется тем:

- а) что умеет делать спортсмен; б) способ выполнения движения;
- в) разнообразие двигательных действий; г) способность показать высокий результат.

69. Рациональность технических действий спортсмена характеризует:

- а) способ выполнения движения; б) разнообразие двигательных действий;
- в) способность показать высокий результат; г) что умеет делать спортсмен.

70. Разносторонность технической подготовленности спортсмена характеризуется?

- а) разнообразием двигательных действий; б) что умеет делать спортсмен;
- в) способ выполнения движения; г) способность показать высокий результат.

71. Назовите главный источник движущих сил при преодолевающих движениях:

- а) любые силы; б) вес и сила инерции; в) сила мышечной тяги; г) сила упругой деформации.

72. Какой энергией обладает растянутая мышца?

- а) метаболической; б) потенциальной; в) кинетической; г) механической деформируемого тела.

73. Какой энергией обладает сжатая мышца:

- а) метаболической системы; б) кинетической; в) потенциальной;
- г) механической деформацией.

74. При каком режиме сокращения мышцы выполняется статическая работа?

- а) изометрическом; б) изотоническом; в) ауксотоническом; г) баллистическом.

75. От чего зависят двигательные возможности человека

- а) особенности телосложения; б) особенности техники; в) особенности психики; г) настроения.

76. Какие характеристики регистрируются методом гониометрии?

- а) угловые перемещения; б) линейные перемещения; в) длина дистанции;
- г) траектория движения.

77. Золотое правило механики:

- а) увеличение усилия обратно пропорционально величине плеча силы;
- б) увеличение скорости при увеличении силы; в) уменьшение скорости при замедлении движения; г) увеличение усилия прямо пропорционально приложению силы;

78. Что такое биокинематическая пара?

- а) два соединенных между собой звена тела; б) два сустава;  
в) последовательное соединение между собой трех и более биокинематических звеньев; г) два последовательно соединенных рычага.

79. Что такое биокинематическая цепь?

- а) последовательное соединение между собой трех и более биокинематических звеньев; б) два соединенных между собой звена тела;  
в) два сустава; г) два последовательно соединенных рычага?

80. Что такое центр тяжести?

- а)  $\sum M_F = 0$ ; б)  $M * P$  звена; в)  $P$  звена \*  $L$  звена; г) сумма  $P$  звеньев;

81. Каковы источники энергии, используемой в двигательных действиях человека?

- а) метаболические энергетические системы; б) биохимические элементы;  
в) гемоглобин; г) кортикостероиды.

82. Стадии биомеханического проявления утомления?

- а) декомпенсационная; б) компенсационная; в) второе дыхание;  
г) снижение темпа.

83. Каковы с биомеханической точки зрения пути повышения экономичности движения?

- а) уменьшение колебаний внутрициклового скорости; б) кривизна траектории;  
в) декомпенсация; г) изменение скорости;

84. Каковы основные признаки вращательного движения?

- а) кривизна траектории; б); изменение колебаний внутрициклового скорости;  
в); декомпенсация; г) изменение колебаний скорости;

85. Каковы способы изменения скорости вращения тела при сохранении полета?

- а) изменения положения частей тела относительно оси вращения; б); изменение колебаний внутрициклового скорости; в) кривизна траектории; г) изменение колебаний скорости.

86. За счет чего создается начальное вращение в опоре?

- а) за счет изменения кинетического момента системы; б) изменения положения частей тела; в) изменение колебаний скорости; г) изменение колебаний внутрициклового скорости.

87. За счет каких сил изменяется скорость вращения в полете?

- а) внутренних сил системы; б) внешних сил; в) сил тяжести; г) сил инерции.

88. Какие основные условия сохранения равновесия тела?

- а) равенство действующих сил; б) компенсаторные движения; в) величина площади опоры; г) высота ОЦМ.

89. Назовите основные виды сохранения равновесия тела в спортивной практике.

- а) компенсаторные движения; б) равенство действующих сил;  
в) высота ОЦМ; г) величина площади опоры.

90. В чем заключается главная причина притягивания к опоре?

- а) сила тяги мышц; б) реакция опоры; в) силы инерции; г) сила тяжести.

91. В чем заключается главная причина отталкивания от опоры?

- а) сила сокращения мышц; б) сила тяжести; в) реакция опоры; г) силы инерции.

92. В чем отличие биодинамики бега от ходьбы?  
 а) двойная опора; б); идентичность траектории; в) траекторией движения; г) киноциклограммой.
93. Чем оценивается точность в перемещающихся движениях?  
 а) идентичность траектории; б); двойная опора; в) траекторией движения; г) киноциклограммой;
94. Фаза ударного действия?  
 а) замах; б) время контакта при ударе; в) скорость вылета; г) сила удара.
95. Что определяет эффективность ударных действий?  
 а) время контакта при ударе; б) замах; в) скорость вылета; г) сила удара.
96. Что влияет на дальность полета снаряда?  
 а) скорость вылета; б) замах; в) время контакта со снарядом; г) скорость движения звена.
97. К скоростным качествам относятся?  
 а) скорость одиночного движения; б) темп; в) скорость; г) быстрота.
98. Двигательное действие - это  
 а) перемещение биокинетической системы с определенной целью;  
 б) достижение результата; в) перемещение в пространстве; г) выполнение задания .
99. Что необходимо для придания вращательного движения телу.  
 а) действие пары сил направленных в разные стороны и не лежащие на одной прямой; б) момент инерции; в) действие внешних сил; г) сила тяги мышц.
100. Что обеспечивает увеличение эффективности двигательного действия.  
 а) величина силы; б) массы тела; в) согласованность движений; г) инертность.

Тесты предназначены для промежуточной оценки знаний студентов по освоению информации предмета (курса) «Биомеханика двигательной деятельности» [3,4,5,6,16,17,18,25]. Они позволяют осознать студентам уровень их знаний по предмету. Тесты представляются студентам в электронном формате как для отчета своих знаний преподавателю, так и для ощущения своей значимости в знании предмета. Преподаватель оценивает промежуточные знания студентов по предмету в соотношении количества правильных и не правильных ответов по вопросам теста, производится ранжирование полученных результатов (с 1 по 10 место).

*Карточка правильных ответов к тестам*

1. в; 11. г; 21.в; 31. г; 41.а; 51.г; 61.в; 71. в; 81.б; 91.а;  
 2. в; 12. б; 22. в; 32. б; 42.г; 52.а; 62.а; 72. в; 82.а,б; 92.а;  
 3. г; 13. б; 23. б; 33. б; 43.б; 53.г; 63.г; 73. в; 83.а; 93.а;  
 4. г; 14. а; 24. в; 34. б; 44.в; 54.г; 64.г; 74. а; 84.а; 94.а;  
 5. б; 15. б; 25. а; 35. г; 45.а; 55.б; 65.а; 75. а; 85.а; 95.г;  
 6. г; 16. в; 26. а; 36. г; 46.а; 56. в; 66.а, б; 76. а; 86.а; 96.а;  
 7. г; 17. а; 27. г; 37. г.; 47.б; 57.б; 67.б; 77.а; 87.а; 97.а;  
 8.б,в,г; 18.а; 28. б; 38.б; 48.б; 58. г; 68.а; 78. а; 88.а; 98.а;  
 9. в; 19.а; 29. г; 39.г; 49.б; 59.в; 69.а; 79. а; 89.а; 99.а;  
 10.а; 20.б; 30. а; 40.в; 50. в; 60.б; 70.а; 80. а; 90.а; 100.в.

У тестовой формы контроля есть значительный минус: она не ведет к пониманию и анализу изученного материала, а позволяет его зазубрить и запомнить на время. Разработан и используется на практике методический материал тестового контроля знаний по предмету в 400 вопросов.

По-прежнему идет дискуссия, целесообразно ли использовать тесты в итоговой форме контроля знаний или в промежуточной? Как показывает опыт педагогически целесообразно использовать краткий вариант тестирования для промежуточного контроля знаний, на итоговом контроле применить развернутый вариант 400 вопросов и для того чтобы получить оценку «отлично» ответить на дополнительные вопросы ибо диалог между студентом и преподавателем позволит выявить глубину знаний по изученному предмету. Билетная форма позволяет с одной стороны, обмениваться мнениями по определенным направлениям учебного предмета, но с другой, стороны, часть студентов привыкла к списыванию.

### **Список использованной литературы**

1. Донской Д.Д., Дмитриев С.В. Двигательная задача в спортивных действиях.[текст/ Д.Д. Донской, С.В. Дмитриев] // Теория и практика физической культуры .1994.- №11. -С.40-43.
- 2.Донской Д.Д., Дмитриев С.В. Смысловое проектирование спортивных действий (от "модели объекта" к "модели проекта"). [ Текст/ Д.Д. Донской, С.В. Дмитриев ] // Теория и практика физической культуры .1996.- №1. -С. 51-56.
- 3.Дубровский В., Федорова В. Биомеханика. Издательство: Владос-Пресс . Серия: Учебник для вузов,2008.-672с.
- 4.Зациорский В.М. Физические качества спортсмена. Основы теории и методики воспитания.[Текст ]/В.М. Зациорский.- М.: Сов. спорт, 2009.- 200с.
5. Коренберг В. Б. Лекции по спортивной биомеханике (с элементами кинезиологии) : [учеб. пособие] / В. Б. Коренберг .- М. : Советский спорт, 2011. -200бс.
- 6.Масловский Е.А., Загrevский В.И., Стадник В.И. Биомеханика оздоровительных упражнений. Учебное пособие. - Пинск: ПолесГУ,2010.-252с.
7. Овчинников Ю.Д. Биомеханика в проектных технологиях // Физическая культура, спорт - наука и практика.- 2013.- № 3.С.32-35.
8. Овчинников Ю. Д. Проектные технологии: создание уровневой системы. [Текст]/ Ю. Д. Овчинников // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота.-2013. -№ 7. С. 115-117.
- 9.Овчинников Ю.Д. Биомеханика для развития моторики детей // Научно-методический журнал «Физическая культура - наука и практика.-2013,№2.-С.4.-7.
10. Овчинников Ю.Д. Логико - компетентностный подход: общекультурные и профессиональные компетенции. [Текст] / Ю. Д. Овчинников// Гуманитарные, социально- экономические и общественные науки. 2013.-№ 5.- С.144-145.
11. Овчинников Ю.Д. Трансформация предметных технологий в профессиональную деятельность// Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота.-2013. -№ 10. С. 128-129.

12. Овчинников Ю.Д. Педагогическая биомеханика как система развития движений// Материалы международной научно-практической конференции «Наука и образование в XXI веке» (30 сентября 2013г.). Часть.26. Тамбов.2013.С.110-111.
13. Овчинников Ю.Д. Методические аспекты в педагогической биомеханике //Педагогика и современность. Научно-педагогический журнал.2014.-№1.-С.22-25.
- 14.Овчинников Ю.Д. Логико-компетентностный подход в изучении предметов спортивного профиля// Высшее образование в России.-2014.-№1.С.159-160.
- 15.Овчинников Ю.Д. Содержательно-логические взаимосвязи в дисциплине «Биомеханика двигательной деятельности» (на примере специализации «Адаптивная физическая культура»)//Физическая культура, спорт - наука и практика. 2014. № 3. С. 81-83.
- 16.Овчинников Ю.Д. Биомеханика двигательной деятельности [Текст]: учебное пособие /Ю.Д. Овчинников.- Краснодар: КГУФКСТ.2014-265с.
- 17.Овчинников Ю.Д. Биомеханика двигательной деятельности. Лабораторный практикум. Учебное пособие// Palmarium Academic Publishing (Saarbrücken) Германия,2014.77с.
- 18.Овчинников Ю.Д. Теоретические основы биомеханики движений [ Текст] : Учеб. пособие /Ю.Д. Овчинников- Краснодар: КГУФКСТ,2014.-35с.
- 19.Овчинников Ю. Д. Флорбольный клуб: приобщение к командным играм [Текст] / Ю. Д. Овчинников, А. А. Арнаутова // Молодой ученый. — 2015. — №6. — С. 741-743.
- 20.Овчинников Ю.Д.,Бородулькина В.А. Компенсаторные движения и движения в вертикальных направлениях спортсмена гиревика./Научный журнал «European science» май 2015,№2(3).С.63-66.
- 21.Овчинников Ю.Д., Воскобойник Е.И. Эргономическая биомеханика в практической деятельности человека // Актуальные проблемы естественных и гуманитарных наук.-2014.-№6.С.743-744.
- 22.Овчинников Ю.Д Предметные технологии в развитии научно-исследовательской деятельности студентов// Научный журнал «Профессиональное образование в современном мире» № 3 2015.
23. Овчинников Ю.Д. Оптимизация рабочих программ профильного цикла// Научно-образовательный журнал «Профессиональное образование в современном мире и за рубежом» № 2 2015.С.143-148.
24. Овчинников Ю.Д.,Лызарь О.Г. Изучение биомеханики движений детей с синдромом Дауна //Научный журнал «Адаптивная физическая культура №3 (63), 2015 С. 31-32.
- 25.Попов Г.И. Биомеханика двигательной деятельности: учеб. для студ. Учреждений высш. Проф. Образования / Г.И.Попов, А.В.Самсонова. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. - 320с.- (Сер. Бакалавриат).

#### **4.4. Теоретические основы обеспечения эффективного управления корпоративно-кластерными интегрированными системами в сфере образования<sup>17</sup>**

Стратегия долгосрочного социально-экономического развития страны предполагает рост ее конкурентоспособности, повышение качества человеческого капитала и динамики производительности труда, превращение инновационных факторов в основной источник экономического роста. Решение этих задач требует создания системы четкого взаимодействия государства, бизнеса, науки и образования на основе использования эффективных инструментов инновационного развития, среди которых немаловажную роль играет кластерный подход, основывающийся на взаимопроникновении и пересечении хозяйственных интересов и технологических особенностей хозяйствующих субъектов [3, 5, 7, 12]. В результате подобной интеграции возникают реальные и виртуальные системы, характеризующиеся разносторонними конкурентными преимуществами, сетевым взаимодействием и возможностью получения синергетического эффекта.

Известно, что сетевые партнерства на основе интеграции создают следующие факторы прогресса:

- отсутствие физических ограничений роста;
- быстрая диффузия и ассимиляция знания;
- создание нового знания и новых инструментов;
- обеспечение собственной идентичности сетевого партнерства;
- совместное управление коллективным знанием;
- максимальные возможности для усвоения наиболее инновационного ценного неявного (скрытого) знания (*tacit knowledge*), которое не формализуется и не может быть усвоено традиционным способом (трансляция, кодификация, оцифровка, сохранение) [13, с.73].

Эволюция интеграционных процессов в мире, закономерности развития конкретных региональных интеграционных объединений, процессы глобализации и регионализации являются взаимосвязанными научными проблемами, имеющими множество современных интерпретаций. Большой вклад в изучение теоретических основ интеграции внесли Асаул А. Н., Афоничкин А. И., Бачурина С. С., Гранберг А. Г., Радыгин А. Д. и Эскиндаров М. А.. Особое внимание исследованиям принципов структурирования интегрированных комплексов уделяли Кони́на Н.Ю., Страхова Л. П., Храброва И. Ю. В работах Татаркина А. И. и Фельдмана А. Б. разработаны основы методов корпоративного управления. Среди зарубежных авторов нельзя не отметить базовые труды Акоффа Р., Ансоффа И., Боумэна К., Гохана П., Дойля П., Друкера П., Стрикленда А. Дж., Томпсона А. А., Эдвардса Б. и многих других, посвященные методологическим и практическим аспектам организационных изменений в организациях, проблемам комплексного

---

<sup>17</sup> Авторы раздела: Давыдова Н.Н., Фоменко С.Л. Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ № 14–16–66032 а

управления взаимодействующими организациями и согласованию их интересов.

В «Большом толковом словаре современного русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова под интеграцией понимается объединение в целое каких-нибудь частей или элементов в процессе развития.

По мнению Е.Ф. Герштейна сущность интеграции проявляется через:

- установление связей между разрозненными элементами системы;
- углубление, усиление;
- увеличение количества связей и установление новых;
- появление новых интегративных (целостных) свойств в системе, согласование связей между предприятиями, изменение структуры системы [2, с.146].

Применительно к системе образования, по мнению В.С.Безруковой, интеграция может рассматриваться как:

- «высшая форма взаимосвязи» с нерасторжимостью различных компонентов, новые объективность, структура и функции объектов, вступающих в связь;
- «высшая форма выражения единства» всех составляющих, которые определяют содержание образования;
- создание крупных педагогических единиц за счёт объединения взаимосвязанных компонентов учебно-воспитательного процесса [1, с.78].

В формате корпоративного управления интеграция рассматривается как управление особой организационной системой, сформированной в результате специализации, кооперации и диверсификации хозяйствующих субъектов, представленных в виде корпоративных структур, причем выход на новые уровни развития участников взаимодействия требует гибкого реагирования на требования рынка [6, 8]. Это предполагает мобилизацию ресурсов участников интеграции, развитие философии корпоративного поведения, основанного на соблюдении корпоративной этики, репутации, знаний.

Мы рассматриваем интеграцию как многокомпонентную, структурированную и целесообразно организованную, устойчивую связь участников сетевого взаимодействия, обеспечивающую расширение сотрудничества хозяйствующих субъектов, с целью совместного, более полного использования ресурсов и получения дополнительного экстернального (внешнего) эффекта, которая в результате должна привести к саморазвитию каждого участника взаимодействия.

Особое место в процессах корпоративного управления занимает сама развивающаяся в ходе взаимодействия хозяйствующих объектов интегрированная система. Под *интегрированной системой в работе понимается особая* форма сетевого сотрудничества в отраслевых и географических форматах, основанного на соблюдении корпоративной этики и согласовании интересов хозяйствующих субъектов, направленных на максимально-полное использование имеющихся ресурсов и связей с целью получения синергетического эффекта.

Систематизируем возможные направления развития интеграционных процессов в сфере образования:

- достижение корпоративной эффективности за счет рациональной политики управления, совершенствования внутрикорпоративных процессов;
- получение синергии путем обеспечения углубления специализации образовательных процессов. В случаях вертикальной интеграции улучшается координация при использовании недорогих высокоспециализированных активов, в случаях горизонтальной снижаются транзакционные расходы, в результате чего достигается эффект масштаба. Результатом модернизации технической базы, обновления образовательных программ является инновационная синергия.
- диверсификация или выбор направлений развития. При долговременном спаде спроса, например, на конкретные образовательные услуги, снижается конкурентоспособность участников взаимодействия. В результате диверсификации вполне возможно сконцентрировать внимание на выпуск новых образовательных услуг, в большей степени, востребованной рынком в конкретное время.
- рост мобильности управления за счет возрастания роли децентрализованного управления путем делегирования полномочий [4, 9].

Таким образом, интеграцию образовательных организаций можно рассматривать как объединение усилий хозяйствующих объектов без потери автономности. Одним из вариантов подобных взаимодействий выступает кластерный подход, который представляет собой объединение хозяйствующих субъектов на ограниченной территории при содействии органов власти с выделением координирующего центра на условиях формальных и неформальных договоренностей, с целью установления устойчивых диверсифицированных экономических связей между организациями. В последние годы наблюдается активный рост разнообразных кластерных форм интеграции, при которых организационные и функциональные структуры не изменяются, но усиливается процесс совместного взаимодействия, что порождает благоприятные условия для развития корпоративных структур и экономики территорий их базирования. Тенденции расширения кластерной интеграции способствуют созданию среды распространения имеющихся в регионах «точек роста», получению синергетического эффекта в результате сотрудничества отдельных организаций по цепям взаимодействий. Эффективность кластерной интеграции доказана теоретически и подтверждена многочисленными зарубежными и отечественными примерами [10, 11, 13, 14, 15, 16].

Подчеркнем, что кластерный подход сегодня, прежде всего, рассматривается как новая управленческая технология, позволяющая повысить конкурентоспособность как отдельного региона или отрасли, так и государства в целом. Преимущества кластерного подхода состоят в сочетании диверсифицированности, функциональной согласованности и юридической независимости субъектов взаимодействия, а также заинтересованности регионов в образовании подобных интегрированных систем и оказания разного рода помощи в организации и стимулировании развития участников кластера со стороны государственных органов власти и других структур: образовательных, финансовых, муниципальных. В этом случае согласование

бизнес-интересов в интегрированных системах позволит участникам взаимодействия получить синергетический эффект, который проявится: в эффективном использовании ресурсов и гибком маневрировании; в возможности большего привлечения и мобилизации ресурсов; усилении обмена знаниями между участниками взаимодействия; обеспечении взаимного доступа участников к квалифицированной рабочей силе; в снижении издержек; в общем росте конкурентоспособности; в стабильности и авторитете участников интеграции [6, 10, 11].

Следует учесть, что уровень конкурентоспособности субъектов, объединенных в формате кластерного взаимодействия выше, чем у локальных субъектов, вследствие аккумуляции ресурсов и снижения издержек, установления устойчивых позиций взаимодействий, активного вовлечения инфраструктуры: сервиса, консультационных услуг, снабженческо-сбытовых каналов, позволяющих расширить диапазон позиционирования и полностью использовать имеющийся потенциал субъектов взаимодействия, и, наконец, ускорения разработки и внедрения инновационных продуктов за счет обеспечения государственной поддержки развития развивающейся кластерной интеграционной системы. Важно, что интегрируемые в кластер хозяйствующие субъекты, обладают общим свойством: способностью к совместному обучению и, следовательно, к реальной коэволюции [8, с.21; 14, с.66].

Применительно к процессам кластерного взаимодействия в сфере образования выделим понятие *кластерной педагогической интегрированной системы* как особой формы взаимодействия образовательных организаций, базирующихся в педагогическом кластере. Данная структура позволяет адаптировать внутренние процессы хозяйствующих субъектов к региональным условиям, приспособить особенности участников сетевого взаимодействия к внешним условиям и изменениям в рыночной образовательной среде. Кроме того, эту систему важно рассматривать и как своеобразную коммуникационную площадку, в рамках которой ведется обсуждение проблем развития сферы образования региона образовательными, правительственными и научными кругами, так как именно достижение баланса интересов между участниками интеграционных взаимодействий является принципиальным условием, обеспечивающим устойчивость и конкурентоспособность корпоративных кластерных структур. Сами подходы к управлению кластерной интегрированной системой целесообразно формировать в зависимости от стадий развития ее жизненного цикла с определением критериев согласования интересов, что позволит одновременно стабилизировать развитие субъектов взаимодействия.

Переходя к моделированию кластерной интегрированной системы уместно отметить, что основная концентрация ресурсов в условиях экономики знаний происходит за счет увеличения информационного потока, циркулирующего между субъектами взаимодействия, а сложность кластерной интегрированной системы, определяется числом связей между этими субъектами. Поэтому кластерная интегрированная система, количество участников которой может быть достаточно большим, с точки зрения

разработки ее модели представляется чрезвычайно сложной системой, с большим количеством внутренних перекрестных связей, активно взаимодействующей с внешней средой. Эту систему можно рассматривать как специально создаваемую форму расширения образовательного пространства субъектов взаимодействия, в котором отрабатываются новые типы деятельности и формы взаимоотношений, происходит обмен образовательными ресурсами для обеспечения целостности, открытости и возможности саморазвития участников взаимодействия. То есть основное функциональное предназначение кластерной интегрированной системы состоит в создании совокупности условий и механизмов для обеспечения самоорганизации и саморазвития субъектов кластерной интеграции.

Среди важных механизмов управления развитием кластерной интегрированной системы следует выделить:

- преобразование общих целей работы педагогического (образовательного) кластера в цели и задачи субъектов взаимодействия;
- позиционирование деятельности субъектов взаимодействия относительно поставленных целей;
- определение состояния субъекта взаимодействия относительно поставленным перед ним кластером целей и задач;
- определение возможностей приведения состояния субъектов взаимодействия в соответствие с поставленными целями и задачами путем изменения условий и механизмов ресурсного обеспечения осуществляемой ими деятельности;
- формирование и принятие коллективных управленческих решений [4, с 39].

Опираясь на ключевые идеи и основания для построения модели кластерной интегрированной системы, а также на выделенные ранее особенности и принципы организации сетевого взаимодействия [7, с.13], описание разработанной модели можно осуществить через широкую совокупность элементов, включающих предназначение и цель создания кластерной интеграционной системы, основные принципы ее развития, функции, содержание деятельности и технологии создания и распространение в массовой практике коллективных образовательных программ на основе системного научно-консультационного сопровождения деятельности субъектов кластерного взаимодействия (рис.1.).

Взаимодействие участников педагогического образовательного кластера строится на основе следующих принципов:

- непрерывности образования, выстраиваемого с учетом карьерного роста педагогических работников в условиях педагогического (образовательного) кластера;
- принципа системности, предполагающего целостность, системность и согласованность действий субъектов кластерной интеграции, направленных на совместное решение задач, стоящих перед ними;
- автономности, который заключается в том, что практически все направления деятельности в условиях педагогического (образовательного) кластера обеспечиваются специалистами из образовательных организаций - участников взаимодействия;

- принципа интеграции, реализация которого предполагает объединение усилий субъектов сетевого взаимодействия для достижения поставленной цели;
- сотрудничества, предполагающего обеспечение готовности субъектов педагогического образовательного кластера к формированию эффективных стратегических отношений в области подготовки квалифицированных кадров. Эти отношения включают эффективное использование внутренних и внешних ресурсов кластерной интеграции: кадрового и научно-информационного потенциала образовательных организаций, финансирования, собственной инфраструктуры, образовательных технологий, технических средств обучения, а также принятия нормативно-правовых актов, определяющих основные направления развития их сотрудничества;
- развития участников кластерной интеграции, означающий повышение конкурентоспособности отдельных участников сетевого взаимодействия;
- инновационности, предполагающего постоянное обновление содержания образовательной деятельности участников кластерной интеграции в соответствии с последними достижениями педагогической науки и образовательных технологий;
- совместимости, направленного на учет специфических особенностей, профилей организаций общего и профессионального образования, участвующих в сетевой взаимодействии в интересах создания совместных образовательных программ и систем корпоративного обучения, организацию их непосредственного участия в образовательном процессе. Каждый участник сетевого взаимодействия, сохраняя определенную степень своей свободы, в то же время должен содействовать стимулированию развития кластерной интеграции;
- принципа коллегиальности, означающего коллективную ответственность участников сетевого взаимодействия за принятые решения во избежание возможных конфликтных ситуаций;
- ориентацию образования на потребности Уральского региона;
- достижение соответствующего ФГОС нового поколения качества образовательных услуг в образовательных организациях кластера, что выражается в постоянном соответствии показателей деятельности образовательных организаций критериальным значениям государственной аккредитации;
- финансовую самостоятельность участников кластерного взаимодействия, как за счет государственного бюджетного финансирования, так и на коммерческой основе, в том числе за счет внутрисистемных средств;
- открытость для российских и иностранных граждан. Согласно этому принципу при общей ориентации на подготовку кадров для Уральского региона образовательные организации педагогического (образовательного) кластера открыты для всех желающих.

Организация взаимодействия участников кластера на основе вышеперечисленных принципов обеспечивает:

- непрерывность и многоуровневость педагогического образования;

- совершенствование материально-технической базы участников взаимодействия;
- отбор и структурирование содержания образования с учетом интересов всех субъектов педагогического (образовательного) кластера;
- стимуляцию профессионального роста преподавательского состава образовательных организаций;
- трудоустройство по избранной специальности с ясной перспективой карьерного роста, что способствует формированию и совершенствованию профессиональной компетентности педагогических работников;
- повышение уровня и диверсификации образования, предоставляемого образовательными организациями кластера.

Следует выделить основные функции развивающегося педагогического (образовательного) кластера:

- экономическую, связанную с созданием сферы востребованных образовательных услуг, своевременно удовлетворяющих возникающий спрос;
- социальную, обеспечивающую гарантии для выпускников организаций профессионального образования;
- маркетинговую, определяющую направления профориентационной работы в рамках кластера;
- правовую, обеспечивающую разработку нормативно-правовой базы партнерских взаимоотношений;
- педагогическую, связанную с совместным проектированием образовательной деятельности в сфере подготовки педагогов;
- функцию координации деятельности участников сетевого взаимодействия, учитывающую интересы субъектов взаимодействия;
- корпоративную, обеспечивающую ориентацию участников сетевого взаимодействия на общие ценности и интересы;
- прогностическую, направленную на совершенствование философии взаимодействия в зависимости от изменения социального заказа общества;
- информационную, предполагающую обеспечение участников сетевого взаимодействия новым качественным знанием в условиях его стремительного устаревания.

Основная задача по созданию и развитию кластерной интегрированной системы образовательных организаций заключается в повышении привлекательности кооперации между образовательными организациями профессионального образования. Данная задача может быть решена:

- во-первых, путем обеспечения внутри кластера взаимодействий, способствующих мультипликативному эффекту трансфертов инновационных образовательных технологий в профессиональном образовании;
- во-вторых, посредством повышения конкурентоспособности образовательных организаций внутри кластера за счет улучшения качества телекоммуникационной инфраструктуры и специализированного сервиса; продуктивности конкуренции в сфере образовательных технологий и знаний, повышения профессиональной компетентности преподавателей.

Специфика педагогического (образовательного) кластера как одной из форм социального партнерства требует нового механизма участия региональных органов управления в процессе формирования и реализации стратегии его развития. В данном случае основная задача органов управления заключается в повышении привлекательности кластерной интеграции путем развития взаимодействий, способствующих мультипликативному эффекту трансфертов инновационных образовательных технологий и повышения конкурентоспособности образовательных организаций внутри кластера за счет улучшения качества телекоммуникационной инфраструктуры и специализированного сервиса; продуктивности конкуренции в сфере образовательных технологий и знаний, повышения профессиональной компетентности преподавателей.

Создаваемый в Институте менеджмента и права ФГБОУ ВО УрГПУ на основе представленной модели педагогический образовательный кластер объединяет в настоящее время ряд общеобразовательных организаций Свердловской и Курганской областей и ряд учреждений высшего образования, в том числе Уральский государственный педагогический университет, Курганский государственный университет, Московский социально-педагогический университет (Россия), Ошский гуманитарно - педагогический институт (Республика Кыргызстан), то есть уже на начальном этапе может рассматриваться как межрегиональный. Институт менеджмента и права ФГБОУ ВО УрГПУ выступает в качестве ядра кластерной интеграции, выполняя функции координатора сетевого взаимодействия, и является научно-образовательной платформой для обеспечения взаимодействия участников.

Методология построения кластерной интегрированной системы образовательных организаций системы высшего и общего образования Уральского региона включает ряд этапов.

На первом этапе формируется собственно кластерная интегрированная система. В качестве «ядра кластерной интегрированной системы» выступает Институт менеджмента и права ФГБОУ ВО УрГПУ, который выполняет функции координатора сетевого взаимодействия, и одновременно выступает научно-образовательной платформой для обеспечения взаимодействия участников. Одновременно путем делегирования представителей всех субъектов взаимодействия формируется Координационный совет педагогического (образовательного) кластера, который призван оперативно решать возникающие по ходу взаимодействия проблемы и противоречия, обеспечить устойчивое функционирование и системное развитие субъектов взаимодействия в рамках педагогического (образовательного) кластера. В этот период особенно важно обеспечить доступ к информированию участников взаимодействия в режиме online. При координации действий в интересах формирования общих целей создаваемой кластерной интегрированной системы, своевременная информация имеет большое значение, как для вуза-координатора и Координационного совета, так и для самих субъектов взаимодействия. Деятельность Координационного совета педагогического (образовательного) кластера особо регулируется соглашениями между участниками кластерной интеграции.

Условия взаимодействия: интеграция образования и науки, формирование раздельной и прикладной и применимой и расширяющей горизонтальных связей.

**Региональные органы власти**

Участники взаимодействия: образовательные организации высшего и общего образования, органы управления разных уровней, иные заинтересованные организации и структуры

Цель создания: реализация непрерывной подготовки педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия в интересах обеспечения содержательного и структурно-функционального единства образовательного пространства Уральского региона, создания многообразия в алгоритмах обучения, развития инновационных форм повышения квалификации педагогических работников в условиях кластерной интеграции.

Принципы: взаимодействие, непрерывности, системности, взаимности, интеграции, сотрудничества, развития, инновационности, совместности, коллегиальности, ориентации на потребности Уральского региона, достигения соответствующего ФГОС нового поколения качества образовательных услуг, финансовой самостоятельности, открытости

Функции: экономическая, социальная, маркетинговая, правовая, педагогическая, кадровая, исследовательская, кадровая, информационная

Содержание деятельности  
Модернизация образовательного процесса и совершенствование управления процессом образования за счет:

- изменения организационной структуры образовательной системы, перераспределение полномочий (обязанностей) между её элементами,
  - совместного планирования за интересующими социальными партнерами направлений взаимодействия в подготовке специалистов
  - развития самостоятельности образовательных организаций,
  - формирования новых институтов сферы образования, предоставляющих широкую выбор образовательных программ и услуг,
  - устойчивого развития материально-технической базы учебных заведений на долгосрочной основе,
  - перехода к открытому образованию;
- Повышение качества подготовки обучающихся на всех уровнях образования путем:
- внедрения новых образовательных технологий,
  - разработки новых и модернизации действующих учебных планов и основных образовательных программ (в том числе школьных), адаптированных в соответствии с запросами потребителей,
  - создания условий для тесного взаимодействия научно-педагогических кадров высших учебных заведений с участниками кластерной интеграции,
  - активного проведения профессиональной работы со школьниками,
  - привлечения и закрепления в организациях – участниках кластерной интеграции представителей профессорско-преподавательского состава соответствующей квалификации;
- Развитие кадрового потенциала кластерной интегрированной системы за счет:
- открытия новых специальностей и специализаций по заказу работодателей;
  - переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических работников,
  - разработки новых и модернизации действующих образовательных программ для системы дополнительного образования.

Формы взаимодействия: совместная коллективная распределенная деятельность участников кластера в рамках сетевых образовательных программ, сетевых интернет-конференций, круглых столов, подумных дискуссий и семинаров, интернет-обсуждения наиболее значимых проблемных вопросов.

Виды взаимодействия: постановка актуальных проблем для участников взаимодействия, обмен знаниями и идеями, проектирование содержания образовательных программ, групповая рефлексия разных видов образовательной деятельности в рамках работы творческих групп кластера

Результат: саморегуляция и саморазвитие субъектов взаимодействия в интересах создания многообразия в алгоритмах образовательной деятельности, развития инновационных форм повышения квалификации педагогических работников в условиях кластерной интеграции

Основные механизмы развития профессиональных компетенций педагогических работников в образовательных организациях – участников педагогического мониторинга (образовательного) кластера: сотрудничество, взаимодействие, организационная системность, мониторинг

Рис.1. Организационно-педагогическая модель кластерной интегрированной системы образовательных организаций Уральского региона

К основным функциям Координационного совета отнесем:

- участие в реализации инвестиционной, инновационной и образовательной политики в педагогическом (образовательном) кластере;
- участие в подготовке соглашений о сотрудничестве с субъектами кластерного взаимодействия;
- содействие развитию взаимовыгодного сотрудничества с организациями других регионов;
- создание нормативно-правовой базы, регламентирующей интеграционное развитие взаимодействующих структур в формате педагогического (образовательного) кластера.

Напомним, что в момент становления кластерной интегрированной системы, образовательные организации, вошедшие в педагогический (образовательный) кластер, еще не обладают достаточно устойчивыми связями и недостаточно конкурентоспособны. В этой связи в этот период особое внимание Координационного совета направлено на определение прорывных точек взаимодействия. На данном этапе развитие каждого субъекта кластерного взаимодействия обеспечивается в контексте операционной стратегии. Так как интеграция в этот период базируется на операционных аспектах, то эффективность деятельности корпоративных структур отразится, прежде всего, на росте качества образовательных услуг и снижении издержек.

Реализовав направления совместного развития на этапе «становления» жизненного цикла кластерной интегрированной системы, субъекты сетевого взаимодействия переходят на стадию «развития» для формирования устойчивых интегрированных взаимосвязей в более широком формате: включая ценообразование в сфере оказания образовательных услуг, управление трудовыми ресурсами в масштабах кластера, проведение согласованной инвестиционной политики и т.д., что способствует обеспечению дальнейшего развития позиций субъектов взаимодействия. На этапе «развития» предполагается, что субъекты кластерной интеграционной системы уже обладают достаточными средствами и связями для расширения своей доли на рынке образовательных услуг на основе взаимовыгодного сотрудничества. Поскольку формат кластерной интегрированной системы предусматривает участие хозяйствующих субъектов не только из сферы образования, то важно сформировать особый механизм согласования интересов всех участников взаимодействия. Роль в этот период Координационного совета заключается в гармонизации интересов всех субъектов взаимодействия, координации их развития, активном участии в разработке и реализации инвестиционной и инновационной политики субъектов взаимодействия, что создает дополнительные возможности для укрепления конкурентных позиций образовательных организаций.

После того, как определены точки роста и установлены основные взаимосвязи, субъекты взаимодействия уже обладают устойчивыми позициями и в состоянии развиваться самостоятельно. В этот период участники сетевого взаимодействия переходят на стадию жизненного цикла кластерной интегрированной системы «зрелость» и самостоятельно в контексте деловой стратегии развивают хозяйственные отношения в рамках кластера. На этом этапе достигнутые результаты в формате интеграции ориентируют субъекты

взаимодействия на дальнейшее «самоорганизующее» развитие. Одним из важнейших шагов в оптимизации деятельности субъектов в формате кластерной интегрированной системы в этот период становится совершенствование модели согласования интересов субъектов интеграции, которые начинают воспринимать себя как полноценные партнеры. Следует отметить, что на начальных стадиях формирования и развития кластерной интегрированной системы взаимодействие субъектов в этой системе будет более контролируемо, так как устойчивого согласования позиций участников взаимодействия в этот период не наблюдается, а потребность во взаимодействии имеет место. Когда же субъекты перейдут к стадии самоорганизации будет обеспечена устойчивость взаимодействия, основанная на взаимовыгодном сотрудничестве.

Управленческие подходы по согласованию интересов хозяйствующих объектов в педагогическом (образовательном) кластере складываются на началах взаимного паритетного участия образовательных организаций в виде координирующей их деятельности системы, не использующей в своей работе командные методы.

Определено, что важную роль в управлении функционированием и развитием педагогического (образовательного) кластера играют:

- сокращение времени установления устойчивых взаимосвязей между участниками кластера и выявления их специфических потребностей;
- деятельность Координационного совета, с помощью которого будут обеспечены обоснованные и согласованные действия по развитию педагогического (образовательного) кластера;
- распределение рисков в различных формах совместной экономической деятельности;
- совместное использование знаний и основных фондов, в том числе снижение затрат на материальную базу, инфраструктуру, информационное обеспечение, обучение и переобучение новым технологиям педагогических кадров для образовательной и инновационной деятельности.
- более активное внедрение инноваций в деятельность образовательных организациям педагогического (образовательного) кластера;
- повышение конкурентоспособности всех участников кластера за счёт внедрения новых образовательных технологий.
- сокращение сроков обработки информации о реализации инновационных образовательных проектов путем создания и использования единой информационной системы;
- ускорение обмена информацией и установления контактов, упрощение доступа к новым образовательным технологиям, повышение эффективности процессов передачи знаний, использования интеллектуальных, материальных и информационных ресурсов при подготовке педагогических работников и ведения исследовательской деятельности;
- ускорение темпов инновационного развития за счет ускоренного доступа к новым образовательным технологиям и инновационным методам работы;
- повышение конкурентоспособности участников взаимодействия.

В целом, управленческая деятельность по формированию педагогического (образовательного) кластера включает следующие этапы:

- оценку возможности формирования педагогического (образовательного) кластера;
- выявление участников, заинтересованных в развитии кластерной интеграции;
- определение основных принципов функционирования кластера, стратегической цели интеграции, целей конкретных участников кластерного взаимодействия;
- выявление взаимосвязей и взаимозависимостей внутри педагогического кластера;
- разработку положений, норм и правил обеспечения функционирования кластера;
- определение функциональных обязанностей участников взаимодействия;
- выделение творческих команд в образовательных организациях кластера для осуществления конкретной инновационной образовательной деятельности;
- формирование структуры управления кластером и механизма его функционирования: в форме Координационного совета, основной функцией которого, как уже отмечалось выше, является стратегическое планирование и внесение корректив в деятельность соответствующих структур в зависимости от результатов работы и степени адаптации кластера к экономическим условиям. В состав Координационного совета входят комиссии, которые планируют, организуют и контролируют работу образовательного кластера по функциям:
- формирования квалификационных требований по подготовке и переподготовке кадров в условиях кластерной интеграции;
- формирования заказа на инновационные разработки;
- выявления образовательных организаций, способных вести инновационную деятельность;
- управления процессами привлечения средств;
- отбора научных разработок в части создания новых образовательных программ для коммерциализации;
- оценки и выбора приоритетных направлений развития педагогического (образовательного) кластера;
- мониторинга эффективности деятельности участников кластерной интеграции и педагогического (образовательного) кластера в целом.

Развитие конкретной образовательной организации-участника взаимодействия в рамках педагогического (образовательного) кластера идет в следующей последовательности:

- определение миссии хозяйствующего субъекта в процессе интеграции;
- оценка текущего состояния образовательной организации;
- исследование и оценка внешней среды хозяйствующего субъекта;
- управленческий анализ сильных и слабых сторон образовательной организации;
- анализ стратегических альтернатив;

- выбор и реализация оптимальной стратегии развития;
- мониторинг результатов реализации выбранной стратегии развития.

Среди важных условий и механизмов управления развитием кластерной педагогической системы следует выделить: преобразование общих целей работы педагогического (образовательного) кластера в цели и задачи образовательных организаций - субъектов взаимодействия; позиционирование деятельности субъектов взаимодействия относительно поставленных целей; определение состояния субъекта взаимодействия относительно поставленным перед ним кластером целей и задач; определение возможностей приведения состояния субъектов взаимодействия в соответствие с поставленными целями и задачами путем изменения условий и механизмов ресурсного обеспечения осуществляемой ими образовательной деятельности; формирование и принятие согласованных управленческих решений.

Под учебно-методическим сотрудничеством в рамках педагогического (образовательного) кластера мы понимаем совокупность целенаправленных партнерских действий по достижению требуемого качества программно - и учебно-методического обеспечения образовательного процесса в образовательных организациях, входящих в состав педагогического (образовательного) кластера, а также совместное совершенствование методик подготовки обучающихся в этих условиях, путем организации творческих групп из числа научных работников и профессорско-педагогического состава кафедр ВУЗов кластера, преподавателей базовых образовательных организаций, представителей органов региональной власти, особенно органов управления образованием.

В рамках этого направления деятельности обеспечивается координация рабочих учебных планов и программ участников кластерного взаимодействия, взаимопомощь в разработке учебно-методических комплексов дисциплин по профилям подготовки педагогических кадров, совместная разработка учебных пособий, рекомендаций, соответствующих направлениям модернизации системы образования, экспертиза разработанных материалов и их доработка, создание электронных версий и размещение материалов на сайтах участников педагогического кластера, обмен опытом работы в ходе научно-методических семинаров, конференций; организацию мастер-классов и открытых занятий по профилям образовательной подготовки и т.д.

Среди основных направлений работы педагогического (образовательного) кластера следует выделить организацию непрерывных взаимных практик студентов, бакалавров, магистрантов и аспирантов на ресурсных базах участников педагогического (образовательного) кластера, организацию совместных заседаний кафедр по вопросам развития педагогического образования в регионе, разработку совмещенных учебных планов, участие в проведении независимой оценки качества образования, организацию аналитической работы в рамках кластера, увеличение качества проводимых профориентационных мероприятий в территориях объединенных в педагогический (образовательный) кластер.

Виды и формы профориентационных мероприятий достаточно разнообразны: участие в работе педсоветов и методических комиссий

образовательных организаций, в районных совещаниях руководителей ОО; выступления на родительских собраниях в образовательных организациях; встречи с выпускниками образовательных организаций, колледжей, проведение круглых столов, презентация эксклюзивных программ о деятельности участников педагогического кластера, организация клубов общения учащихся и студентов; выездных элективных курсов представителей образовательных организаций – участников педагогического кластера с целью раскрытия специфики и преимуществ педагогического труда, привлечение обучающихся ОО к участию в олимпиадах, конкурсах педагогического мастерства, к работе молодежных научных обществ в организациях-участниках педагогического кластера, образовательной, научной, инновационной и других видов деятельности в развивающемся кластере.

Согласование корпоративных интересов внутри кластерного образования предполагает взаимосвязь, взаимозависимость, взаимовлияние хозяйствующих субъектов и направлено на снижение издержек при реализации образовательных программ и рост спроса на образовательные услуги в регионе. Интересы корпоративных структур, интегрирующихся в педагогический (образовательный) кластер можно назвать синергетическими ввиду того, что, имея нематериальный характер (приобретение и сохранение репутации, развитие кластерной культуры, корпоративной этики и другие), они способствуют совершению своего рода синергетического «прорыва» для участников сетевого взаимодействия. Согласование корпоративных интересов в формате кластерной интеграции на основании расширения вертикальных, горизонтальных и диагональных взаимодействий, направленных на совместное использование образовательного и инфраструктурного потенциала, позволяет получить результат в виде синергетического эффекта, вызванного повышенной результативностью в результате взаимовыгодного сотрудничества хозяйствующих субъектов в кластерном формате. Развитие хозяйствующих субъектов в кластерных интегрированных системах позволяет усилить уровень конкурентных преимуществ как образовательных организаций, участвующих во взаимодействии, так и субъектов инфраструктуры.

К особенностям формирующегося педагогического (образовательного кластера) следует отнести: устойчивое развитие взаимосвязей и взаимозависимости участников сетевого взаимодействия, наличие устойчивой обратной связи между участниками, системное развитие инновационной деятельности, представленной как созданием организационных инноваций в многоуровневой системе обучения, так и педагогических инноваций, связанных с обучением новым (инновационным) видам знаний и технологий [12].

В числе основных преимуществ развивающегося педагогического (образовательного) кластера отнесем:

- формирование реального инструмента взаимодействия образовательных организаций педагогического (образовательного) кластера с рынком труда;
- совершенствование кадровой инфраструктуры сферы образования Уральского региона;
- содействие созданию благоприятного инновационного климата для системы образования в регионе в целом;

- развитие инфраструктуры инновационной деятельности;
- создание естественной базы для реализации модульного и мобильного принципов обучения, что предполагает постепенный отказ от предметного преподавания и усиление междисциплинарных связей;
- обеспечение открытости образовательного процесса, что позволяет обучающемуся как субъекту рыночных отношений самостоятельно формировать образовательный маршрут в соответствии с его личностными пожеланиями в масштабах всего педагогического (образовательного) кластера;
- реализация высокой интеллектуальной технологичности обучения, адаптированной под личностные особенности обучающихся в условиях кластерной интеграции.

Результативность развивающейся кластерной интегрирующей структуры рассматривается нами как многоаспектное явление, которое проявляется как на уровне региона в форме снижения затрат на обновляемые образовательные программы, снижение социальной напряженности, создание новых рабочих мест в образовательных организациях, привлечение инвестиций и т.д., так и на уровне сферы образования путем повышения конкурентоспособности участников взаимодействия, улучшения условий труда в образовательных организациях, качественной обеспеченностью профессионально-педагогическими кадрами, улучшением инфраструктуры (табл. 1).

Таблица 1

Матрица основных эффектов, получаемых субъектами педагогического (образовательного) кластера в ходе кластерной интеграции

Краткосрочные эффекты		Долгосрочные эффекты		Экономические эффекты
Региональные органы власти	Снижение затрат на образовательные программы	Региональные органы власти	Единая информационная база о состоянии рынка образовательных услуг и рынка труда	
Образовательные организации	Дополнительное финансирование	Образовательные организации	Повышение конкурентоспособности	
Слушатели	Снижение затрат на обучение	Слушатели	Увеличение доходов	
Краткосрочные эффекты		Долгосрочные эффекты		Социальные эффекты
Региональные органы власти	Обеспеченность кадрами сферы образования	Региональные органы власти	Снижение социальной напряженности	
Образовательные организации	Занятость ППС	Образовательные организации	Улучшение условий труда	
Слушатели	Снижение рисков от неисполнения договоров на обучение, овладение профессиональными компетенциями, трудоустройство по специальности	Слушатели	Улучшение качества жизни	

Для оценки результативности функционирования педагогического (образовательного) кластера возможности кластерного взаимодействия целесообразно сгруппировать по основным сферам деятельности. Подобная

группировка экономических интересов участников кластерного взаимодействия позволит оценить ее текущее состояние и определить приоритетные направления дальнейшего развития.

Общая оценка результативности функционирования кластера должна отражать следующие показатели:

- показатели технологической эффективности, которые отражают степень интенсивности использования ресурсов участников взаимодействия;
- показатели внедрения в практику взаимодействия достижений педагогической науки, характеризующих динамику уровня инновационного развития отдельных участников взаимодействия и отражающих перспективы повышения конкурентоспособности кластерной интегрированной структуры, а также возможность более быстрого внедрения новых образовательных технологий и освоения новых образовательных программ;
- показатели экономической эффективности, определяемой спросом на образовательные программы, освоением новых рыночных ниш;
- показатели социальной эффективности, которая характеризует динамику степени удовлетворенности трудовых коллективов условиями своего труда и определяется посредством проведения социологических исследований.
- показатели информационной эффективности, которые характеризуют затраты на формирование единой информационной сети и коммуникаций, что ведет к существенной экономии средств на проведение исследований рынка образовательных услуг, сокращению числа сотрудников в маркетинговой и информационной службе хозяйствующих субъектов;
- показатели инвестиционной эффективности, которые отражают размер инвестиций, капиталовложений каждого участника и по интегрированной структуре в целом;
- показатели институциональной эффективности, характеризующейся степенью соответствия хозяйствующих субъектов внутренней организации педагогического (образовательного) кластера
- показатели функциональной эффективности, определяемой степенью соответствия педагогического (образовательного) кластера целевому назначению, который можно представить как интегральный показатель, синтезирующий все вышеперечисленные.

Таким образом, стабильность кластерных отношений в рамках педагогического (образовательного) кластера обеспечивается мониторингом продуктивного развития конкретных участников интеграции. В этой связи функция мониторинга в педагогическом (образовательном) кластере связана с отслеживанием результатов кластерного взаимодействия, выявлением удовлетворенности сторон достигнутыми эффектами и готовностью к продлению заключенных договоров и соглашений. Рост положительных эффектов сетевого взаимодействия определяется множественностью отношений, максимально полным использованием имеющихся ресурсов и связей участников кластерной интеграции, поддержкой региональных органов власти и наличием координационного центра (Координационного совета кластера), способствующего уменьшению рисков интеграции для участников. В качестве количественного критерия эффективности взаимодействия

выступает возможная дополнительная прибыль образовательных организаций, полученная в результате усиленного взаимодействия на условиях взаимовыгодного сотрудничества в формате корпоративных интересов.

Экспресс-анализ результативности функционирования педагогического (образовательного) кластера на предмет практической реализации указанных критериев может быть осуществлен с применением модели балльных оценок, которая может быть представлена в следующем виде:

$$E = \sum Ni * Ki, (i = E-n),$$

Где:

- E – интегральная балльная оценка уровня практической реализации критериев эффективности функционирования интегрированной структуры;
- Ni – весовой коэффициент i-го критерия эффективности интегрированной структуры;
- Ki – значение в баллах i-го критерия эффективности интегрированной структуры.

В целом, эффективность функционирования кластера можно определить как сумму всех выгод для всех участников, включающих в себя вышеперечисленные составляющие. Результативность функционирования педагогического (образовательного) кластера может рассматриваться как разница между суммой всех положительных выгод и суммой дополнительных затрат на создание кластера. Если формула дает положительный результат, то интегрированное формирование состоялось.

Дальнейшее развитие интегрированных структур педагогического кластера (образовательного) предполагает расширение локальных сетевых взаимодействий внутри кластера за счет:

- развитие инфраструктуры путем улучшения уровня сервисного обслуживания, создания сопряженных технических средств в соответствии с уровнем технического оснащения участников взаимодействия;
- развитие информационных сетей посредством формирования единого информационного поля для субъектов педагогического (образовательного) кластера;
- развитие консультационных сетей, повышение квалификации персонала, профильной подготовки специалистов.

К основным сложностям формирования педагогического (образовательного) кластера сегодня можно отнести проблемы с координацией деятельности органов исполнительной власти и образовательных организаций в области кластерной политики и ограничение набора инструментов финансовой поддержки кластерных проектов в сфере образования со стороны органов региональной власти.

### **Список использованной литературы**

1. Безрукова В.С. Проективная педагогика. - М.: Деловая книга. 1996.- 344 с.
2. Герштейн Е. Ф. Дифференциация и интеграция в промышленности: Теория и практика развития: дис. д-ра экон. наук: 08.00.05. - Минск. 1993. -353 с.
3. Гнатышина Е. А. Гармонизация подготовки отраслевых кадров и педагогов профессионального обучения на основе кластерного подхода // Образование и наука. 2011. №10. - с. 40.

4. Давыдова Н.Н., Синякова М.Г., Фоменко С.Л. Тенденции развития социального партнерства в условиях сетевой кластерной интеграции // Педагогический журнал Башкортостана, 2014, № 5.- с. 36-46
5. Золотарева Н. М. Развитие системы подготовки кадров для инновационной экономики России. // Образование и наука. 2014.№ 5.- с. 14-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2014-5-14-22>
6. Игошев Б.М., Давыдова Н.Н., Симонова А.А., Фоменко С.Л. Образовательный кластер как системообразующий компонент региональной модели непрерывного педагогического образования // Педагогическое образование в России, 2014, № 10.- с.72-77
7. Давыдова Н. Н., Игошев Б. М., Фоменко С. Л. Развитие педагогического (образовательного) кластера в региональном образовательном пространстве. // Педагогическое образование в России. 2015. № 11.- с.11-18
8. Мокроносов А. Г., Вершинин А. А. Формирование модели опережающего развития кадрового потенциала территории // Образование и наука. 2014. №8.- с. 19-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2014-8-19-32>
9. Петухова Т. П. Университет и школы: образовательный кластер // Высшее образование в России. 2010. № 7. - с. 113–121.
10. Преемственность образовательных программ как основа непрерывности образования // Вестник высшей школы. 2009. №9. - с. 6-15.
11. Проскурина Т.Л. Образовательный кластер как региональная инновационная стратегия // Образовательные технологии 2011.№ 3. - с. 53-63
12. Рубин Ю.Б. Теория конкуренции и задачи повышения конкурентоспособности российского образования // Высшее образование в России. 2007. № 1 .- с. 26-43
13. Сапир Е.В. Региональные сетевые партнерства – инструмент интеграции в глобальную инновационную среду // Известия Уральского государственного экономического университета. 2009. № 3. – с. 70 -78.
14. Силкина Н.В., Ваганова Н.О. Особенности образовательной среды в сетевом взаимодействии образовательной организации с производством // Образование и наука. 2015. № 6. - с. 63-76 DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-6-63-76>
15. Arjen Vos. East European Qualifications Frameworks Lead Reforms in Education. // *Obrazovanie i nauka*. [The Education and science journal]. 2014. no. 6. - p. 149-157. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2014-6-149-161>
16. Enright M J. Why Clusters are the Way to Win the Game? // *Word Link*. no. 5 July/August, 1992. – pp. 24-25.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате рассмотрения в данной коллективной монографии актуальных проблем и перспектив исследований в сфере педагогики и психологии на современном этапе был сделан вывод, что научные изыскания сегодня проводятся на разных уровнях. Высший уровень – это уровень методологии. Здесь формулируются общие подходы, принципы и концептуальные схемы, применяемые в науке независимо от ее специфики и конкретного содержания, решаются общие философские вопросы. Система собственно педагогических методов, правил, принципов, регулятивов и норм составляет уровень специально-научной методологии, специфической для педагогики и психологии. На методологическом и теоретическом уровне познания используют методы анализа и синтеза, восхождения от абстрактного к конкретному, мысленный эксперимент и другие, которые позволяют объяснить и интерпретировать результаты эмпирических исследований. На эмпирическом уровне при решении конкретных задач педагогика и психология опираются на методы наблюдения, изучения опыта, на эксперимент, различные конкретные методики, непосредственно связанные с практикой. Касаясь соотношения различных уровней познания, следует отметить, что на уровне специально-научной методологии число исследований измеряется единицами, на уровне методик их на два порядка больше (методики, касающиеся обучения, преподавания и учения, проверки и оценки знаний школьников и студентов; методики интеграции общетехнических и специальных дисциплин; методики изучения и улучшения здоровья детей; методики развития различных качеств учащихся; методики коррекции знаний; методики изучения различного рода проблем; методики использования сети интернет, различных технических средств).

Теоретические и эмпирические методы познания связаны друг с другом. Теоретические методы на основе анализа фактов, выявляют существенные закономерности, объясняют внешние явления внутренними закономерностями, исследуют предметы на уровне его сущности. Эмпирические методы предполагают исследование предмета на уровне явления. Теория всегда опирается на практику, а практика, в свою очередь, невозможна без теоретической рефлексии. В педагогических и психологических исследованиях значительное внимание уделяется эксперименту, который позволяет получить новые знания о причинно-следственных отношениях между факторами, условиями, процессами за счет планомерного манипулирования одной или несколькими переменными и регистрации соответствующих изменений в поведении изучаемого объекта или системы. Сущность педагогического эксперимента характеризуется целенаправленным внесением принципиально важных изменений в ход педагогического процесса в соответствии с задачами исследования и его гипотезой.

В зависимости от числа переменных различают традиционные (с одной переменной) и факторные (много переменных) планы проведения экспериментов, натурные (полевой, лабораторный) и мысленные (модельные) от места и способа проведения эксперимента. Если исследуемая область

малоизвестна и система гипотез отсутствует, то говорят о пилотажном эксперименте. Для проверки каких-либо зависимостей в учебно-воспитательном процессе применяют контрольный эксперимент. Особое значение в педагогике имеет формирующий эксперимент. Формирующий (обучающий) эксперимент не ограничивается регистрацией выявленных факторов, а путем создания специальных ситуаций позволяет раскрыть закономерности, механизмы, динамику, тенденции процессов обучения и воспитания. Эксперимент должен быть тщательно спланирован, базироваться на определенной теории, позволяющей решить проблему с его помощью. Как правило, при планировании и проведении эксперимента, теоретическая часть, на которой он строится, не прописывается, а лишь предполагается, что снижает его объективность.

Педагогика выполняет системообразующую функцию, интегрирует различные знания применительно к собственному объекту относительно междисциплинарных исследований и их результатов. Интеграция методов различных наук применительно к решению педагогических и психологических задач позволяет перейти от субъективных впечатлений о различных сторонах учебно-воспитательного процесса к более точным объективным оценкам и выводам. Комплексное использование методов исследования, изучение их логического и исторического единства, взаимосвязи и взаимодополняемости становится важным методологическим требованием. Вместе с тем прямой перенос методов какой-либо науки в сферу образования часто невозможен, необходима их педагогическая интерпретация.

Таким образом, исследование междисциплинарных взаимодействий педагогики и психологии представляет собой в сущности анализ нестандартных познавательных ситуаций в контексте коммуникации субъектов, производящих и потребляющих знания. Этому соответствует набор понятий и проблем, особенно актуализировавшихся в эпистемологии и философии науки последних тридцати лет: контекст открытия, несоизмеримость теорий, дополнительность, политеоретическое описание, конфликт интерпретаций, невозможность радикального перевода, типы рациональности, диалог, дискурс, конструктивность. Эти проблемы далеки до разрешения и только очерчивают концептуальную область, с которой связаны перспективы развития как эпистемологической, так и научно-методологической рефлексии. Все они, представляется нам, призваны выразить когнитивную специфику междисциплинарных исследований в сфере педагогики и психологии как неклассического типа рациональности, который все более упрочивается в современную эпоху, хотя и наследует многовековые тенденции развития знания. В междисциплинарных исследованиях науковедение сталкивается с целой совокупностью проблем, определяющих практику исследовательской деятельности в начале XXI века.

*Оргкомитет ООО НИЦ «Поволжская научная корпорация»*

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Байбародских И.Н.** – доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», кандидат педагогических наук, доцент (г. Шадринск)

**Беляк Е.Л.** – доцент кафедры химии и химической технологии Филиала ТюмГНГУ в г. Тобольске, кандидат педагогических наук, доцент (г. Тобольск)

**Давыдова Н.Н.** – доцент кафедры «Управление образовательными системами» ФГБОУ ВО УрГПУ, кандидат технологических наук, доцент (г. Екатеринбург)

**Дашкевич И.С.** – доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Адейхема», ОГАОУ ДПО «ИПКПР», кандидат педагогических наук, доцент (г. Биробиджан)

**Елисеева Е.В.** – профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского, кандидат педагогических наук, доцент (г. Брянск)

**Киселева Н.И.** – доцент кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», кандидат педагогических наук, доцент (г. Орёл)

**Кондратьева Г.А.** – аспирант кафедры основ конструирования механизмов и машин ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н.П. Огарева» (г. Саранск)

**Курина В.А.** – декан факультета культурологии и социально-культурных технологий, ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры», доктор педагогических наук, профессор (г. Самара)

**Лазарева Н.С.** – доцент, ректор ОГАОУ ДПО «Институт повышения квалификации педагогических работников», кандидат экономических наук, доцент (г. Биробиджан)

**Лескова И.А.** – соискатель докторской степени кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, кандидат педагогических наук, доцент (г. Волгоград)

**Лосева Н.И.** – доцент кафедры химии и химической технологии Филиала ТюмГНГУ в г. Тобольске, кандидат химических наук, доцент (г. Тобольск)

**Михалёва Г.В.** – старший преподаватель Ухтинского государственного технического университета (г. Ухта)

**Наумкин Н.И.** – заведующий кафедрой основ конструирования механизмов и машин ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н.П. Огарева» г. Саранск, доктор педагогических наук, доцент (г. Саранск)

**Нюшенкова М.Л.** – профессор кафедры менеджмента и экономики культуры ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры», доктор педагогических наук, профессор (г. Самара)

**Овчинников Ю.Д.** – доцент кафедры «Биохимии, биомеханики и естественно-научных дисциплин» Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, кандидат технических наук (г. Краснодар)

**Петухова Л.П.** – доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского, кандидат педагогических наук, доцент (г. Брянск)

**Подкопаев О.А.** – доцент кафедры менеджмента и экономики культуры ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры», кандидат экономических наук, доцент (г. Самара)

**Прищепова И.В.** – доцент кафедры логопедии ФГБОУ ВПО РГПУ им. А.И.Герцена, кандидат педагогических наук, доцент (г. Санкт-Петербург)

**Пяткин Н.П.** – профессор кафедры основ конструирования механизмов и машин ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н.П. Огарева» г. Саранск, кандидат технических наук, доцент (г. Саранск)

**Рогалева Г.И.** – доцент кафедры педагогика Бурятского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент (г. Улан-Удэ)

**Ромашова Т.В.** – доцент Ухтинского государственного технического университета, кандидат юридических наук (г. Ухта)

**Садыкова А.Р.** – профессор Московского городского педагогического университета (ГАОУ ВО МГПУ), доктор педагогических наук, доцент (г.о. Химки)

**Серегина Н.В.** – доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, кандидат педагогических наук, доцент (г. Брянск)

**Серёжникова Р.К.** – профессор, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Адейхема», доктор педагогических наук, профессор (г. Биробиджан)

**Фоменко С.Л.** – доктор педагогических наук, доцент, директор Института менеджмента и права, зав. кафедрой управления образовательными системами ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)

**Чиркина Н.Е.** – преподаватель ГБПОУ «СТЭК» (г. Самара)

*Научное издание*

**СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ И  
ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ: ПРОБЛЕМЫ И  
ПЕРСПЕКТИВЫ, ПРОГНОЗИРОВАНИЕ И  
МОДЕЛИРОВАНИЕ**

Монография

*Под редакцией  
Ю.Д. Овчинникова, Р.К. Серёжниковой*

Подготовка оригинал-макета О.А. Подкопаев  
Подготовка обложки О.А. Подкопаев

Подписано в печать 11.04.2016. Бумага офсетная.  
Формат 60x84 1/16. Гарнитура Times New Roman.  
Печать оперативная. Усл. печ. л. 11,39. Тираж 500 экз. Заказ 442.

Издательство ООО «Офорт».  
443080, г. Самара, ул. Революционная, 70, литера П  
Тел.: 931-98-59, 207-66-78.  
E-mail: ofort-samara@mail.ru

Отпечатано типографии ООО «Офорт»