6+

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ БАШКОРТОСТАНА®

№ 5(60)
2015

ISSN 1817-3292

Научно-практическое издание Ассоциации «Башкирский педагогический государственный университетский комплекс»

Издается с декабря 2005 года
один раз в два месяца

Главный редактор
Асадуллин Раиль Мирваевич, доктор педагогических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: office@bspu.ru.
Rail Mirvaevich Asadullin – chief editor, Doctor of pedagogical sciences, Professor, the rector of FBSEI HPE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). – E-mail: office@bspu.ru.

Заместитель главного редактора
Ефимова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: efimova_ev74@mail.ru.
Elena Victorovna Efimova – candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of FBSEI HPE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). - E-mail: efimova_ev74@mail.ru.

Редакционная коллегия
*Амиров Артур Фердсович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, ГБОУ ВПО «Башкирский государственный медицинский университет» (г. Уфа). – E-mail: amirov.af@yandex.ru.
Arthur Ferdsovich Amirov, Doctor of pedagogical sciences, Professor, the head of the Department of pedagogics and psychology, SBEI HPE Bashkir State Medical University (Ufa). – E-mail: amirov.af@yandex.ru.

*Амирова Людмила Александровна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: ms-amirova@ya.ru.
Lyudmila Aleksandrovna Amirova, Doctor of pedagogical sciences, Professor, vice-rector on scientific work, FBSEI HPE Bashkir State Pedagogical University named M. Akmullah (Ufa). – E-mail: ms-amirova@ya.ru.

*Бенин Владислав Львович, доктор педагогических наук, профессор, декан социально-гуманитарного факультета, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: vlbenin@mail.ru.
Vladislav Lvovich Benin, Doctor of pedagogical sciences, Professor, the dean of social-humanitarian faculty, FBSEI HPE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). – E-mail: vlbenin@mail.ru.
*Гайсина Гузель Иншаровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: nicomni9@yandex.ru.
Guzel Insharovna Gaisina, Doctor of pedagogical sciences, Professor, the head of the Department of social pedagogics, FBSEI HPE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). – E-mail: nicomni9@yandex.ru.
* Гаязов Альфис Суфиянович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, и.о. Президента Академии наук Республики Башкортостан (г. Уфа). – E-mail: alfis@list.ru.
Alfis Sufiyanovich Gayazov, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Member correspondent of Russian Education Academy, President of the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan (Ufa). – E-mail: alfis@list.ru.

*Забродин Юрий Михайлович, доктор психологических наук, профессор, заместитель председателя Совета УМО по психолого-педагогическому образованию, проректор по учебно-методической работе, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет» (г. Москва). – E-mail: zabrodin_yuri@mail.ru.
Yury Mihajlovich Zabrodin, Doctor of psychological sciences, Professor, the deputy chairman of EMA Council on psychology-pedagogical educational issues, the vice-rector on educational-methodical work, SBEI HPE Moscow city psychology-pedagogical University (Moscow). – E-mail: zabrodin_yuri@mail.ru.

*Зборовский Гарольд Ефимович, доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры социологии и социальных технологий управления, ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» (г. Екатеринбург). – E-mail: garoldzborovsky@gmail.com.
Harold Efimovich Zborovsky, Doctor of Philosophy, Professor, Honoured worker of Science of the Russian Federation, the professor of chair of sociology and social technologies of management FSIEI HPE the Ural Federal University of a name of the first President of Russia B.N.Yeltsin (Ekaterinburg). – E-mail: garoldzborovsky@gmail.com.

*Исламова Зульхиза Исмагиловна, кандидат педагогических наук, профессор, директор Института педагогики, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: izi99@mail.ru.
Zulhiza Ismagilovna Islamova, the candidate of pedagogical sciences, Professor, director of the Institute of pedagogics, FBSEI HPE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). – E-mail: izi99@mail.ru.

*Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории психологии, Институт психологии имени Л.С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет; заведующий лабораторией психолого-педагогических основ развивающего образования, Институт развития дошкольного образования РАО (Ответственный редактор журнала «Вестник РГГУ. Серия “Психология”», издатель и главный редактор интернет-журнала «Развивающее образование») (г. Москва). – E-mail: vtkud@mail.ru.
Vladimir Tovievich Kudryavtsev, Doctor of psychological sciences, Professor, the head of the Department of theory and history of psychology, Institute of psychology named after L.S. Vygotsky, the Russian State Humanitarian University; the laboratory chief of psychology -pedagogical bases of developing formation, Institute of development of preschool education of Russian Education Academy (chief editor of «RGGU Bulletin. Psychology series», publisher and chief editor of Internet magazine «Developing formation») (Moscow). – E-mail: vtkud@mail.ru.

*Мустаев Алмаз Флюрович, кандидат физико-математических наук, доцент, проректор по учебной работе ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: almazbspu@mail.ru.
Almaz Fljurovich Mustaev, the candidate of physical and mathematical sciences, the senior lecturer, vice-rector on educational work of FBSEI HPE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). – E-mail: almazbspu@mail.ru.

*Ромм Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»; главный редактор «Сибирского педагогического журнала» (г. Новосибирск). – E-mail: sp-journal@nspu.ru.
Tatyana Aleksandrovna Romm, The doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of pedagogics and psychology of Institute of history of FBSEI HPE «Novosibirsk state pedagogical university»; the chief editor of the «Siberian pedagogical magazine» (Novosibirsk). – E-mail: sp-journal@nspu.ru.

*Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, профессор, действительный член (академик) РАО, ректор, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»; директор, Психологический институт РАО (г. Москва). – E-mail: rectorat@list.ru.
Vitaly Vladimirovich Rubtzov, Doctor of psychological sciences, Professor, the full member (academician) of Russian Education Academy, the rector of SBEI HPE Moscow city psychology-pedagogical University; the head of Psychological Institute of Russian Education Academy (Moscow). – E-mail: rectorat@list.ru.

*Синагатуллин Ильгиз Миргалимович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования, Бирский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет» (г. Бирск). – E-mail: siniledu@gmail.com.
Ilgiz Mirgalimovich Sinagatullin, Doctor of pedagogical sciences, Professor, the head of the Department of pedagogics and methods of primary education, Birsky branch of FBSEI HPE Bashkir State University (Birsk). – E-mail: siniledu@gmail.com.

*Сытина Надежда Степановна, кандидат педагогических наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: nadin541@rambler.ru.
Nadezhda Stepanovna Sytina, the deputy head of the Department of pedagogics, Professor, the candidate of pedagogical sciences, FBSEI HPE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). – E-mail: nadin541@rambler.ru.

*Фатыхова Римма Мухаметовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: docbell0726@bk.ru.
Rimma Muhametovna Fatihova, Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of general and social psychology of FBSEI HPE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). – E-mail: docbell0726@bk.ru.

*Шафикова Гульназ Радмиловна, доктор психологических наук, профессор, Министр образования Республики Башкортостан (г. Уфа). – E-mail: shafikova@inbox.ru.
Gulnaz Radmilovna Shafikova, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Minister of Education of the Republic of Bashkortostan (Ufa). – E-mail: shafikova@inbox.ru.

*Штейнберг Валерий Эмануилович – научный консультант, доктор педагогических наук, профессор, главный специалист управления научной работы и международных связей ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: pjb.bspu@mail.ru.
Valery Emanuilovich Steinberg – the scientific editor – the deputy chief editor, Doctor of pedagogical sciences, Professor, chief expert of scientific management and international contacts of FBSEI HPE Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah (Ufa). – E-mail: pjb.bspu@mail.ru.

*Камал Канти Нанди, доктор философских наук по математике, профессор, приват-профессор, Северо-Бенгальский университет (г. Дарджилинг, WB 734013, Индия). – E-mail: kamalnandi1952@yahoo.co.in.
Kamal Kanti Nandi, the Doctor of Philosophy in Mathematics Professor, privat-professor, North Bengalese University, Darjeeling, WB 734013, India. – E-mail: kamalnandi1952@yahoo.co.in.

*Линда Робертсон, директор Центра по международному и интеркультурному образованию им. Джеральда Рида, Кентский государственный университет, г. Кент, штат Огайо, США. – E-mail: lfrobert@kent.edu.
Linda Robertson, PH.D., Director Gerald H. Read Center for International and Intercultural Education, Kent State University, 215 White Hall (150 Terrace Drive) Kent OH 44242 USA. – E-mail: lfrobert@kent.edu.

*Чарльз Руссо, факультет образования и смежных профессий, Университет Дэйтона, г. Дэйтон, штат Огайо, США. – E-mail: charles_j_russo@hotmail.com.
Charles Russo, Ed.D., University of Dayton, School of Education and Allied Professions, 324 Chaminade Hall, Dayton, OH, 45469-0534 USA. – E-mail: charles_j_russo@hotmail.com.

Общественный редакционный совет журнала:
Николай Константинович Криони
(Уфа, Россия) – председатель Совета
Айрат Мингазович Шаммазов (Уфа, Россия)
Сайфутдин Зайнетдинович Кунсбаев (Уфа, Россия)
Анатолий Викторович Мудрик (Москва, Россия)
Лев Владимирович Мардахаев (Москва, Россия)
Ариен Хеерема (Дронтен, Нидерланды)
Ральф Шеперт (Кейптаун, ЮАР)
Кристиан Риттельмайер (Кассель, Германия)
Уильям Спейди (Диллон, США)

***

Стиль-редактор: Е.Н. Дементьева
Оформление: Н.А. Богомазова
Компьютерная верстка: И.В. Пономарев
Менеджер: А.Г. Косов
Тел.: (3472) 72-64-32
E-mail: agkosov@mail.ru

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Св. ПИ № ФС77-48802 от 02 марта 2012 года
(СМИ перерегистрировано в связи
с переименованием учредителя)

Учредитель
ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный
педагогический университет имени М. Акмуллы»

Адрес редакции: 450000, РБ, г. Уфа,
ул. Октябрьской революции, 3а, к. 2, ком. 502.
Тел.: (3472) 72-32-41
E-mail: pjb.bspu@mail.ru
http://eLIBRARY.RU http://pjb.oprb.ru

Редакция может не разделять мнение авторов

Подписано в печать 30.10.2015.
Формат 60X90/16. Компьютерный набор. Гарнитура Arial.
Усл. печ. л. – 12,4. Уч.-изд. л. – 12,2. Тираж 1500 экз. Заказ №1579

ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный
педагогический университет имени М. Акмуллы»
450000, РБ, г. Уфа,
ул. Октябрьской революции, 3а, к. 3, тип.
© Редакция «Педагогического журнала Башкортостана», 2015

СОДЕРЖАНИЕ

РУБРИКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Р.М. Асадуллин
ОБ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОМ ПРИНЦИПЕ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ... 7

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

А.А. Остапенко
АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ В.С. МУХИНОЙ
КАК ОСНОВА СОЗДАНИЯ НОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ 11

Е.Е. Колодий
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА 24

Н.Е. Сторожева
ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ 28

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

В.Л. Бенин, Р.А. Гильмиянова, С.Е. Чушкина
СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА КНИЖНОЙ КУЛЬТУРЫ 33

В.В. Корнилова
НРАВСТВЕННОЕ САМОВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА 43

Т.И. Комиссаренко, Т.В. Пантелеева
ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНО-ЭМПАТИЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ В РАННЕЙ ЮНОСТИ 49

А.А. Ергазина
ОПЫТ ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА
В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ КАЗАХСТАНА 62

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Р.М. Асадуллин, И.В. Кудинов, Е.В. Карунас, Н.А. Баринова, О.Ш. Мавлютова
О ВОЗМОЖНОСТИ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ СИМУЛЯЦИОННЫХ МЕТОДОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 66

С.Г. Гильмиярова, Л.В. Тихонова
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТЕХНИКОВ
АВТОТРАНСПОРТА: МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА 75

К.М. Москвин
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОПРИЕТАРНЫХ ПРОГРАММНЫХ ПРОДУКТОВ
В СВОБОДНО РАСПРОСТРАНЯЕМОМ ПРОГРАММНОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ 81

И.В. Радецкая, И.Ю. Сорока, О.Г. Варфоломеева
СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ 84

ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

А.Г. Косов
ПОНЯТИЕ ДОКУМЕНТНОГО ЖАНРА
В СПЕЦКУРСЕ ПО ИСТОРИЧЕСКОМУ ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЮ 91

Ф.Ш. Мустафина
РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДИКИ
В ФАСИЛИТАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 97

Т.Б. Загоруля
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ОБУЧЕНИЯ 104

П.И. Ковган
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИКИ ОТТАЛКИВАНИЯ ПРЫГУНОВ В ДЛИНУ С РАЗБЕГА:
СПЕЦИФИКА ТРЕНИРОВОЧНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ 110

Р.Ф. Фортеса Фернандес
К ВОПРОСУ О ФОРМЕ ВЫБОРА КОНТЕКСТНО-ОПОСРЕДОВАННОГО ЗНАЧЕНИЯ
ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ 116

Т.И. Политаева
ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
В КОНТЕКСТЕ НОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ 126

Т.А. Цквитария, Т.В. Лобода
ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО В ОБУЧЕНИИ: АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД 132

О.А. Шамигулова
ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРЕПОДАВАЕМОГО ПРЕДМЕТА 136

А.Ч. Талыпова, О.Г. Калашникова
ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 143

ДЕБЮТ В НАУКЕ

Т.А. Слободчикова, А.С. Розенфельд
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ СОТРУДНИКОВ
ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ С ПОМОЩЬЮ СИТУАТИВНЫХ ЗАДАЧ 153

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.В. Ергин
ВОСТОЧНО-РУССКОЕ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНОЕ ОБЩЕСТВО В УФЕ (1916–1919) 159

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 179

РУБРИКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Р.М. Асадуллин

ОБ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОМ ПРИНЦИПЕ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: педагогическая антропология, интегральная сущность человека, антропологический принцип, теория образования, антропоориентированный образовательный процесс, субъектное развитие личности, профессиональное педагогическое образование.

Аннотация: Рассматриваются условия и возможности организации процесса подготовки учителя на основе антропологического принципа; отмечаются многомерность накопленных научных знаний о человеке, необходимость формирования целостных представлений о человеке как ведущей цели и ценности образования; показаны значимость антропологических знаний в содержании педагогического образования и механизмы проектирования антропоориентированного процесса подготовки учителя в вузе.

Современные общественно-политические вызовы существенно влияют на образовательное пространство России, разрушая традиции и трансформируя его системные характеристики. В условиях экономикоцентристской доминанты развития современного российского образования и педагогика, и педагогическая деятельность смогут сохранить свою ценность только в том случае, если не позволят внешним факторам повлиять на их основы. Потеря целостности человека в качестве цели и образа для конструирования образовательного процесса может необратимо изменить ценность и смысл образования.

Современный человек настолько многолик и мозаичен, что ему трудно быть в мире с самим собой. Его одолевают противоречивые чувства и мысли, желания не совпадают с возможностями, а потребности – с намеченными целями. Если счастье, по словам Конфуция, – это «возможность жить в согласии с самим собой, с людьми и миром», то современный человек обречен на несчастье, ибо лишен этого. Поэтому сегодня перед системой образования ставится задача, не отбрасывая человека к анахронизмам мифологического мировоззрения, вернуть ему утраченную синкретичность и гармоничное развитие. Для этого необходимо выстроить архитектонику образовательного процесса таким образом, чтобы обеспечить становление человека в целостности и как целое, то есть на основе антропологического принципа.

В последнее время в числе множества актуальных проблем, волнующих человечество, основополагающими являются проблемы поступательного развития культуры, возрождения физического и духовного здоровья людей. Они выступают сердцевиной образования нации и главным предметом изучения педагогической науки. Социологи, педагоги и психологи отмечают нарастающее желание людей быть субъектами творчества и созидания. Одна из причин данного явления заключается в том, что современные наука, производство, социальная сфера испытывают потребности в творчески ориентированных, профессионально мобильных специалистах, способных успешно функционировать в условиях динамичности и неопределенности.

В этой связи федеральные государственные образовательные стандарты, ориентированные на формирование компетенций выпускников, наряду с обеспечением функциональной подготовки будущих специалистов, предъявляют требования и к их личностному становлению. В то же время, активное внедрение экономических категорий в социально-культурную сферу не способствует повышению духовности в обществе. Все это вынуждает педагогов вновь обратиться к основополагающим принципам педагогики и педагогической деятельности, в которых общей точкой отсчета является определение сущности человека.

Сущность и логика развития образовательных систем определяются не только их функциями. Исследователям в области педагогики, педагогической антропологии, специалистам по проектированию образовательных систем и процессов приходится учитывать особенности проявления общественных явлений в исторических параллелях, специфику этнокультурных процессов, структуру и динамику личностного развития и многие другие факторы. Очевидно, что антропологический подход, являясь исторически первым в педагогических исследованиях, в настоящее время не только не утратил актуальности, но и укрепил свое влияние на педагогическую общественность. Усвоение сущности и методики антропологического подхода к исследованию, проектированию и управлению образовательными системами приобретает особую значимость при подготовке педагогических кадров, реализация которой невозможна без основ педагогической антропологии: как неразумно планировать технические проекты без знания физики, технологии, химии и др., так невозможно проектировать педагогические процессы, не учитывая физиологические, психологические, педагогические, культурологические и иные закономерности развития личности. Современная концепция российского образования ставит новые цели – совершенствование профессиональной подготовки учителей, повышение их компетенций как способности решать профессиональные задачи на основе комплексных знаний о человеке. Поэтому сегодня необходимо по-иному рассматривать вопросы исследования и проектирования образовательных процессов, а также управления качеством образования.

История науки и практики наглядно свидетельствует о том, что картезианская парадигма, принятая в качестве наиболее репрезентативной идеолого-методологической модели механистического мировоззрения, в настоящее время уходит на второй план. Современные подходы к организации образования, в том числе и профессионального, диктуются изменениями в содержании и формах ведущего способа производства и доминирующих социальных отношений. Эти изменения обусловили необходимость пересмотра философских, методологических, теоретических оснований образовательной деятельности и привели к значительному повышению уровня антропоморфизации профессионального образования (представление человека в качестве главной ценности, определяющей содержание образовательного процесса). На первое место выдвигается гуманитарная культура, позволяющая видеть и понимать мир и человека в нем как уровневое явление, последовательное развитие которого пока не удается уложить в строгие причинно-следственные рамки.

Соотношение педагогических теорий, дидактических систем и всевозможных методик, как показали наши исследования, является в то же время и классификацией образовательного процесса по признаку объединения биологической и социальной природы человека. Несмотря на то, что не все ученые признают интегральную биосоциальную сущность человека, утверждая, что биологическое и социальное должно рассматривать отдельно, психолого-педагогическая дискуссия в этом направлении представляется нецелесообразной. Невозможно решать проблемы воспитания и обучения на основе только знаний биологии человека, также как невозможно представить бестелесную личность. Анализ любой учебно-воспитательной категории – психики, мышления, сознания, ЗУНов, познавательной деятельности, переживания и оценки – представляет собой поиск объективных оснований и принципов созидания, а также эффективного функционирования психической деятельности, определяющей потенциальные способности человека к бесконечному развитию. При этом образование, несмотря на массовость, является индивидуализированным процессом, требующим учета потенциала и возможностей каждого человека.

Современная эпистемология оперирует не элементами, а отношениями между ними. Изменения в культуре и образовании, многократно происходящие на протяжении жизни каждого поколения людей, приводят к столкновению ценностных ориентаций и, как следствие, – к поиску новых оснований, ориентирующих деятельность людей, определению новых понятий, способных стать точками отсчета и составными

частями в строительстве новых систем. Тем не менее, к настоящему времени в педагогической науке не происходит должного обобщения всех существующих данных об образовании человека, как не существует и единой фундаментальной теории образования. Объясняется это многообразием взглядов на природу человека, что приводит к ситуации, когда процессы его формирования и развития проецируются в разных плоскостях. Поэтому в современной педагогической науке отмечается столь невысокий выход инноваций, которые представлены преимущественно разобщенным поиском и точечным внедрением фрагментарных проектов отдельными учеными.

Тенденции развития науки и общественных отношений свидетельствуют о том, что сегодня педагогика становится стержнем научного знания о человеке, лидером современного человекознания, поскольку не только стремится получить исчерпывающую информацию о природе человека, но и ищет пути и средства формирования общечеловеческих ценностей. Педагогические системы создаются в целях формирования и развития человека, который является их центральным системообразующим звеном. Таким образом, ядром профессиональной компетентности учителя, его готовности к педагогической деятельности, становится системное антропологическое знание, обеспечивающее взаимосвязь и единство социогуманитарной, культурологической, психолого-педагогической и предметно-специальной составляющих педагогического образования.

Тем не менее, сам человек – предмет и цель педагогической системы – не получил серьезного освещения в теоретической педагогике. Поэтому педагогическая система, которая должна была рассматриваться в качестве фактора и условия развития человека, фактически исследовалась обособленно, безотносительно к предмету, ради которого проектировалась. Основное внимание ученых было направлено на изучение сущности, структуры, функций педагогических систем, способов их конструирования и управления. И чем больше эти системы исследовали, тем больше они теряли элементы человекосообразности.

Современная педагогика потеряла человека, который из цели образования превратился в средство достижения экономического эффекта. Абсолютизация абстрактного разума в качестве главного, а возможно, даже единственного, признака, отличающего человека, представляет односторонне как антропологию, так и педагогику. Педагогическая антропология призвана, во-первых, вернуть человека в педагогику как цель; во-вторых, раскрыть сущность человека в единстве его интеллектуальных (рациональных и иррациональных), телесных и духовных составляющих; в-третьих, пересмотреть звенья и уровни образовательных систем с позиции сохранения целостности человека.

Педагогическая антропология есть квинтэссенция наук о человеке, призванная суммировать достижения в этих областях с целью формирования личности. Современный педагог должен хорошо знать, прежде всего, анатомию, физиологию, нейрофизиологию, химию, физику, а также философию, историю, социологию, политологию, психологию, информатику, интеллектику и др. В противном случае идея о многомерности человеческой природы (человек – физическое тело, биологический вид, социальный индивид, природный компьютер, самоорганизующаяся личность) не получит своего развития. Все это требует существенной трансформации образовательного процесса подготовки учителя по принципу человекосообразности. При этом студент – будущий учитель – становится в позицию субъекта своей деятельности: учебной, квазипрофессиональной, профессиональной педагогической, исследовательской. На преподавателя вуза возлагаются функции проектирования и организации субъектно- и антропоориентированного образовательного процесса, включая отбор содержания образования, выбор технологии и методов обучения, моделирование условий обучения, приближенных к реальной педагогической деятельности. Основной задачей теоретического обучения является формирование системы комплексных знаний о человеке и методах его изучения. В практической части образовательного процесса отрабатываются навыки проектирования педагогического процесса на принципах антропологии.

Можно утверждать, что социальная организация человечества и вырабатываемые при этом всеобщие правила общежития на Земле – это поэтапное, всерасширяющееся и углубляющееся отображение людьми объективной действительности, происходящее по мере как их обособления, так и объединения в сообщества (цивилизации). Жизнь в среде, отчасти созданной самим человеком, представляет собой яркое отражение развивающегося социального организма, который начинает программировать жизнедеятельность как отдельного человека, так и всего человечества. Отмеченные аспекты позволяют определить содержание общего образования, профессиональной подготовки, социальной деятельности и творчества. Суть эволюции человечества и образовательного процесса как поступательного – от поколения к поколению – развития жизни состоит в передаче и приумножении двух программ наследования – биологической и социальной. При этом смысл жизни человека заключается в том, чтобы реализовать всю целостность своего протяженного, многомерного существования и лично нести бремя ответственности за развитие не только самого себя, но и всего человечества.

А.А. Остапенко

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ В.С. МУХИНОЙ КАК ОСНОВА СОЗДАНИЯ НОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Ключевые слова: неявная (скрытая) педагогическая реальность; подтекст педагогической системы; исторически обусловленные реальности существования человека; субъективная реальность; субъективная действительность; природная пространственная среда (тварь); предметно-пространственная среда (утварь), локальная субкультура отношений (уклад), символьно-знаковая реальность; персонализация школьного пространства; храмовость как педагогический принцип; соборность как педагогический принцип; типы педагогических укладов; живая культура школы; живая традиция школы; педагогическая проксемика, педагогическая семиотика; экологическая педагогика; возрастная педагогика; логико-смысловая модель; многомерная модель соотношения исторически обусловленных реальностей; карта будущих направлений перспективных педагогических исследований.

Аннотация: Рассматривается возможность переноса модели исторически обусловленных реальностей существования человека В.С. Мухиной на педагогическую реальность и в педагогическую теорию. На основе этой модели предложено описание неявной педагогической реальности как подтекста педагогической системы. Выявлены принципы оптимальной организации каждого из компонентов неявной педагогической реальности: храмовость как принцип организации предметно-пространственной среды (твари и утвари); соборность как принцип организации локальной субкультуры отношений (педагогического уклада). Выявлена структура зависимость и взаимное проникновение отдельных компонентов неявной педагогической реальности. Определены понятия «живая культура школы» и «живая традиция школы». Рассмотрена перспектива создания на основе модели исторически обусловленных реальностей существования человека В.С. Мухиной новых направлений педагогической науки: педагогической проксемики, педагогической семиотики, экологической и возрастной педагогик.

Неявная педагогическая реальность как подтекст педагогической системы. Любая теория, в том числе и педагогическая, находится в постоянном поиске исчерпывающих понятий, обладающих качествами цельности, полноты. Одно из таковых новых, но крайне важных и нужных понятий, – это «неявная (или скрытая) педагогическая реальность». «**Скрытой реальностью** мы называем некоторое множество факторов школьной жизни, которые могут оказывать как прямое образовательное воздействие, так и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и учеников в школе» [1, 32]. «Это такие практики и результаты обучения, которые, не будучи явно обозначены в учебных программах или правилах организации обучения, тем не менее являются важной частью образовательного опыта, имеют неожиданные или не замечаемые для учителей последствия. Они являются *условиями для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и школьников в школе*. Скрытая реальность может иметь два измерения: *процесс* и *результат*» [2, 75]. Поскольку в педагогической науке этот феномен недостаточно исследован, то и термин нельзя считать устоявшимся: В.А. Сухомлинский определяет его как «фон» [3, 138], И.Д. Фрумин склоняется к термину «контекст» [1, 15], А.Н. Тубельский вводит понятие «уклад» [4, 57]. Мы считаем, что совокупность **скрытых факторов** корректно назвать ***подтекстом*** **педагогической системы**. «Подтекст – *скрытый* (курсив мой. – А.О.) <…> смысл, который восстанавливается на основе контекста с учетом ситуации» [5, 165].

Для анализа *подтекста* как некоего «вместилища» педагогических процессов воспользуемся моделью исторически обусловленных реальностей существования человека, предложенной В.С. Мухиной. Согласно ей, каждый отдельный человек, появившись на свет, постепенно входит в «1 – реальность предметного мира; 2 – реальность образно-знаковых систем; 3 – реальность социально-нормативного пространства; 4 – природную реальность; 5 – реальность внутреннего пространства личности» [6, 48]. Думаем, что совершенно правомерно вслед за В.И. Слободчиковым эту пятую, внутреннюю реальность назвать «субъективной»: «Субъективная реальность есть наиболее абстрактное обозначение формы существования и общего принципа организации человеческой реальности (как непосредственное само=бытие человека)» [7, 5]. Еще ранее этот термин как «субъективная действительность» [8, 29] мы встречаем у В.И. Несмелова. Изобразим модель В.С. Мухиной схематически в виде граф-схемы (рис. 1).

Рис. 1. Исторически обусловленные реальности существования и развития человека (по В.С. Мухиной)

Все эти миры-реальности неравнозначны, иерархичны, цельны и самостоятельны, а расчленяются нами на модели лишь для удобства описания. Согласимся с отцом Павлом Флоренским в том, что «в действительности нет ни пространства, ни реальности, – нет, следовательно, также вещей и среды. Все эти образования суть только вспомогательные приемы мышления и потому, само собою понятно, они могут и должны быть пластичными, чтобы представить возможность мысли всякий раз достаточно тонко приспособиться к той части действительности, которая в данном случае представляет собой предмет особого внимания. <…> мысленная модель действительности, в *живом* мышлении, всегда сшивалась и продолжает сшиваться из отдельных лоскутов, аналитически продолжающих друг друга, но между собою вовсе не тождественных» [9, 3–5]. Следуя отцу Павлу Флоренскому, попробуем «сшить» вычлененные В.С. Мухиной реальности в единый ***подтекст*** педагогической системы, проанализировав каждую из реальностей. Согласно логике В.И. Несмелова и В.И. Слободчикова, четыре внешние реальности назовем вслед за З.И. Рябикиной «объективными»: «Объективная реальность и есть среда, которая опосредует становление внутреннего мира» [10, 15].

Мы полагаем, что педагогическая система как антропная (или гуманитарная) реальность (ибо в ней обязательно есть люди) находится под влиянием тех же перечисленных В.С. Мухиной объективных реальностей, и именно они есть тот самый ***подтекст***, который

формирует (придает форму) реальность педагогическую. Реальность природы (условно назовем «тварь») и реальность предметного мира (условно назовем «утварь») составляют единую цельную реальность **предметно-пространственной среды** (ППС). Реальность социально-нормативного пространства для педагогики назовем **локальной субкультурой отношений** (ЛСО), или **укладом**; а реальность образно-знаковых систем назовем **символьно-знаковой реальностью** (СЗР). Она включает в себя те элементы предметно-пространственной среды и социального пространства, в которых видится дополнительный смысл. Схематически это представлено на рисунке 2.

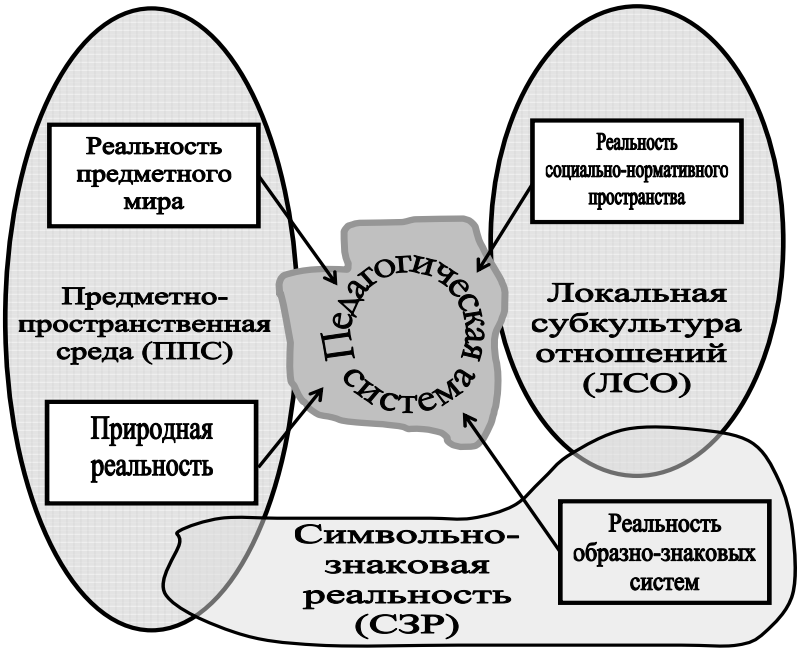


Рис. 2. Структура подтекста педагогической системы

Рассмотрим каждую составляющую подтекста отдельно.

Предметно-пространственная (ППС) среда состоит из внешней («твари») и внутренней («утвари») составляющих. Определим вслед за В.И. Далем, *тварь* как «творенье, Божеское созданье» [11, 733], а *утварь* как «все движимое в жилище, в доме» [11, 1090]. Человек (и ученик, и учитель) занимает как бы промежуточное положение между «тварью» и «утварью». Человек есть часть творения, а «утварь» есть сотворенное человеком. «Бог окликает человека как Отец. Вещь окликает его как дитя, нуждающееся в отце» [12, 33]. Человек комфортно чувствует себя тогда, когда он находится в *предметно-пространственной среде*, им обжитой (персонализованной), тогда, когда он *обжил* окружающую «тварь» и *одухотворил* окружающую «утварь». «Утварь – это действительно живое (тварь), одушевленное, порожденное, сделанное и обыгранное человеком, его собственное и неотъемлемое» [13, 58]. Человек гораздо легче обживает тварь (природу, его окружающую), чем, утварь, созданную кем-то. Уходя в лес, мы не чувствуем себя гостем, а, заходя к соседу, мы не можем чувствовать себя дома (в лучшем случае «как дома»). Поэтому, говоря о *предметно-пространственной среде школы* как о важной составляющей

части ее уклада, необходимо, с одной стороны, создавать условия взаимного *приближения школы и природы* (вспомним «зеленый» класс во дворе школы В.А. Сухомлинского) как изначально комфортной среды (чрево Природы-матери, тварь и человек как со=творения). С другой стороны, следует помнить, что «утварь» *обживается, о=свои*вается и становится частью духовного о=*духо*=творенного пространства. Но о=своение происходит, видимо, не путем *пассивной* притирки, а путем *активного обживания*, персонализации.

Наиболее активно о=*свое*ние происходит путем совместного (учениками и учителями) создания *локальных комфортных пространств,* наполненных символической вещностью. И ученик, и учитель должен иметь возможность «продлить» себя в «своем», обжитом пространстве школы, у него должен быть «свой уголок», где он может (имеет право) создавать свой уют. «Предметная среда, которая как бы социализируется и одушевляется в совместной деятельности ребенка и взрослого, становится партнером ребенка по деятельности» [14, 353]. Индивидуальное пространство – это «физическое «пространство» с невидимыми границами, окружающее человека, и которое повсюду сопровождает его» [15, 102]. В противном случае школа становится «чужой», социальная установка отчуждения становится доминирующей, учитель и ученик приходят сюда отбывать каждый свою повинность. Отсутствие у школьника возможности обживать, персонализировать среду школы в культурной форме приводит к тому, что она «обживается» в акультурной, «дикой» форме – то ли в виде обрисованных стен и мебели (граффити), то ли в крушении окружающих предметов (вандализм). М. Хейдметс, со ссылкой на авторитеты в области проксемики, указывает, что отсутствие возможностей для персонализации «приводит к отчуждению человека от среды, вызывает пренебрежительное отношение к последней и «деперсонализацию» человека (*Lawton, Vaill, Gill*)» [16, 72].

Предметно-пространственная среда в первую очередь характеризуется стилем. Он может быть, условно говоря, «казенным» или «домашним», «строгим» или «свободным». В зависимости от этого находящийся в школе (и ребенок, и взрослый) будет либо внутренне подсознательно подтягиваться и сосредотачиваться, либо расхолаживаться и расслабляться. Стиль, который мы считаем оптимальным для предметно-пространственной среды школы, мы условно назоваем **храмовым**. *Под **храмовостью** мы понимаем такой стиль предметно-пространственной среды школы, который в максимальной степени способствует внутренней сосредоточенности ребенка и максимально направлен к его индивидуальности.* Так же как, по мнению отца Павла Флоренского, «храмовое действо является синтезом искусств» [17, 299], так, по нашему мнению, храмовость предметно-пространственной среды школы являет собой стилистическую цельность элементов среды, традиционную для облачения храма или той части дома, которая служит домашней церковью. Опыт показывает, что созданию состояния храмовости в школе способствуют наличие в интерьере икон, витражей (создающих световую гамму), камина (создающего особое состояние воздуха), горящих свечей, специального музыкального оформления (музыкальный сигнал вместо звонка) и других элементов. При этом «стиль требует известной полноты круга условий, некоторой замкнутости художественного целого как особого мира, и вторжение в него элементов иного характера ведет к искажению как целого, так и отдельных частей» [17, 299–300].

Уклад как локальная субкультура отношений (ЛСО). Вторым элементом подтекста педагогической системы можно считать широкий спектр состояний и установок, характеризующих школьные отношения. В одну школу дети бегут с удовольствием, в другую – их не загонишь; одних учителей любят и обожают, других тихо ненавидят; в одной школе принято списывать на контрольных и экзаменах, в другой – нет; к одному учителю «можно» опаздывать, к другому – нет; к одному директору «вызывают на ковер», к другому приглашают посоветоваться. При этом существуют десятки методик диагностики состояния ребенка в школе, его отношения к ней.

Мы полагаем, что ***укладом школы,* или *школьным укладом,* разумно считать локальную субкультуру отношений, сложившуюся и устоявшуюся в школе.** В.И. Даль определяет уклад как «устройство, учреждение, устав, порядок» [11, 981], а С.И. Ожегов как «установившийся порядок, сложившееся устройство (общественной жизни, быта)» [18, 767]. Тогда уклад можно считать частью неявной педагогической реальности или ***подтекста педагогической системы***. Нас устраивает определение В.И. Слободчикова «Уклад – это обустройство человеческой реальности, жизненного пространства человека, человеческих общностей» [19, 25]. Данное определение можно дополнить: ***педагогический уклад*** *– это обустройство педагогической реальности, образовательного пространства человека, человеческих общностей.* На наш взгляд, педагогические уклады могут основываться только на каком-то конкретном мировоззрении. Разные мировоззрения предполагают разные стили и типы отношений (товарищеские, партнерские, братские). Разберемся подробно, положив в основу анализа методологический подход, изложенный С.Л. Франком в работе «Духовные основы общества» [20].

Согласно С.Л. Франку, общества могут быть механическими и органическими. В первых преобладают ***внешние*** регуляторы отношений (договоры, регламенты, законы, уставы и т. д.), базирующиеся на страхе и недоверии, во вторых – ***внутренние***, основанные на любви, уважении, заботе и доверии. Применим антиномический подход к анализу различных типов обществ, а соответственно различных типов школьных укладов. Вспомним, что в педагогике существуют два принципиально противоположных подхода, две принципиально противоположные педагогические позиции во взгляде на устройство педагогических отношений или, как мы договорились называть, педагогических укладов. В.П. Бедерханова их сформулировала предельно четко: «В науке и практике всегда существовали две крайние педагогические позиции, два взгляда на воспитанника. Одна – когда деятельность воспитателя автономна, когда он исходит из представлений об универсальных возможностях прямого воздействия. Другая – когда его усилия направлены на организацию самодеятельности детей, когда воспитатель опирается на представление о воспитаннике как «саморазвивающейся системе», ориентируясь на взаимодействие, на сотрудничество с ним. Варианты других педагогических позиций отражают сочетание первой и второй, и прежде всего различную меру субъектной и объектной позиции» [21, 6]. Ш.А. Амонашвили называет эти подходы и позиции «авторитарно-императивным» и «гуманным», отдавая предпочтение второму и нещадно ругая первый. О.С. Газман и его последователи ратуют за переход «от авторитарного образования к педагогике свободы» [22, 16], которая «требует фактически смены жизненной позиции, естественной для целого поколения учителей» [23, 9]. На наш взгляд, этот путь – простое шараханье в иную крайность, которая ничем не лучше первой. Представители первой (авторитарной) позиции не допускали возможности второй, а представители второй (гуманистической) не допускают возможности третьей, называя первую ошибочной. Эту дискуссию можно сравнить со спором двух классных руководителей, которые спорят о том, как лучше организовать дежурство в классе: один убежден в том, что график дежурства должен им «спускаться сверху», вывешиваться на видном месте в аудитории и жестко контролироваться; другой убежден в том, что его можно получить как результат добровольной договоренности всех учеников и повесить на том же видном месте. Но невдомек обоим, что третий учитель каким-то образом достиг того, что график не висит, споров и дискуссий нет, а в классе чисто. Двое спорят о том, что лучше – «товарищество» или «партнерство», не понимая, что может быть еще и «братство». Мы перешли от обращения «Товарищи!» к обращению «Господа!», проскочив обращение «Братья и сестры!» Но именно об этом и пишет С.Л. Франк. На основании его анализа основ различных типов обществ мы пришли к выводу, что возможно выделить три основных типа школьных укладов. Первый назовем «коллективистским», «авторитарным», «идеократическим», «товарищеским», «регламентным»; второй – «гуманным», «гуманистическим», «демократическим»,

«личностно ориентированным», «партнерским», «толерантным», «договорным» и третий – «соборным», «братским», «традиционным», «традиционалистским».

Принципом организации локальной внутренне органичной субкультуры отношений школы мы считаем принцип **соборности**. «Органическая соборность предполагает не только родовое единство, но и личное живое общение между людьми, – и не только род и индивид, но особое сверхличное начало, в котором примиряется родовое с индивидуальным» [24, 498]. «Соборность противоположна и <…> авторитарности, и <…> индивидуализму, она означает коммюнотарность, не знающую внешнего над собой авторитета и индивидуалистического уединения и замкнутости» [25, 188]. Подробное описание различных укладов мы привели в статье «Типы школьных укладов» [26].

Символьно-знаковая реальность (СЗР). Говоря о *символьно-знаковой реальности*, предположим, что она представляет собой не что иное, как части первых двух «міров» – *предметно-пространственной среды* (ППС) и уклада как *локальной субкультуры отношений* (ЛСО), но части уже персонализованные и наполненные смыслом. Глядя на знак †, одни увидят в нем православный крест, другие – четыре пересекающихся отрезка. Вспомним слова Н.А. Бердяева: «символ говорит о том, что смысл одного мира лежит в другом мире, что из другого мира подается знак о смысле. Символ есть мост между двумя мирами» [27, 88]. *Символьно-знаковая* реальность – это те части ППС и ЛСО, которые наполнены дополнительным смыслом. *Символьно-знаковая* реальность, которой «обрастает» школа, становится *символически-значимой* для каждого, кто ее создает или обживает. Та часть ППС, которая «отошла» в область СЗР, – это та «утварь», которая обрела дополнительные смыслы, изначально ей не присущие. Эта знаково-символьная «утварь», с одной стороны, представляет собой *сегодняшнюю* значимую реальность (знаки, символы, эмблемы, логотипы, фирменный стиль, школьная форма, школьная пресса, и т. д.), а с другой – это *memoria* школы (школьный музей, стенды с именами медалистов школы и прочие атрибуты материально зафиксированной истории школы). Эта утварь может быть *живой* (если к ней обращаются и она значима), а может быть «*мертвой»* (я видел кадетов, гордящихся своей военной формой, и видел ПТУшников, которые стесняются своей формы).

Живая культура и живая традиция школы. Та часть ППС, которая «отошла» в СЗР, составляет *живую* культуру, «культурный слой» школы. Первоклассник или новенький ученик, попадая в эту живую культуру, осваивает и присваивает ее, становится причастным к ней, получает возможности ее дополнять и совершенствовать. Этот процесс играет значительную роль в его становлении. С другой стороны, он попадает в сложившийся уклад, в сложившуюся локальную структуру отношений школы. Та часть ЛСО, которая «отошла» в ЗСР, составляет *живую традицию* школы (ритуалы, обряды, инициации, этикет, правила, законы, и т. д.).

Структура неявной педагогической реальности. Таким образом, «миры», в которые «погружен» ученик вместе с педагогической системой школы, вместе со всем образовательным процессом, представляют собой единое «вместилище», которое и можно назвать ***подтекстом***. Оно состоит (рис. 3) из предметно-пространственной среды школы, локальной субкультуры отношений в школе (уклада) и символьно-знаковой реальности школы. Последняя включает как элементы ППС, так и элементы ЛСО (уклада), обретшие символические смыслы. Совокупность этих компонентов, с одной стороны, образует *живую культуру* школы, а с другой стороны, – ее *живую традицию*. В разных школах этот культурно-традиционный «слой» разной «толщины». Он может нарастать или «таять», он может быть целостным или лоскутным, в нем может преобладать обновленчество или музейная мемориальность, но именно он и составляет неповторимое лицо школы, ее имидж и социальный статус. Кроме того, этот фактор – условие динамической стабильности школьной системы, ее «разумного» консерватизма.

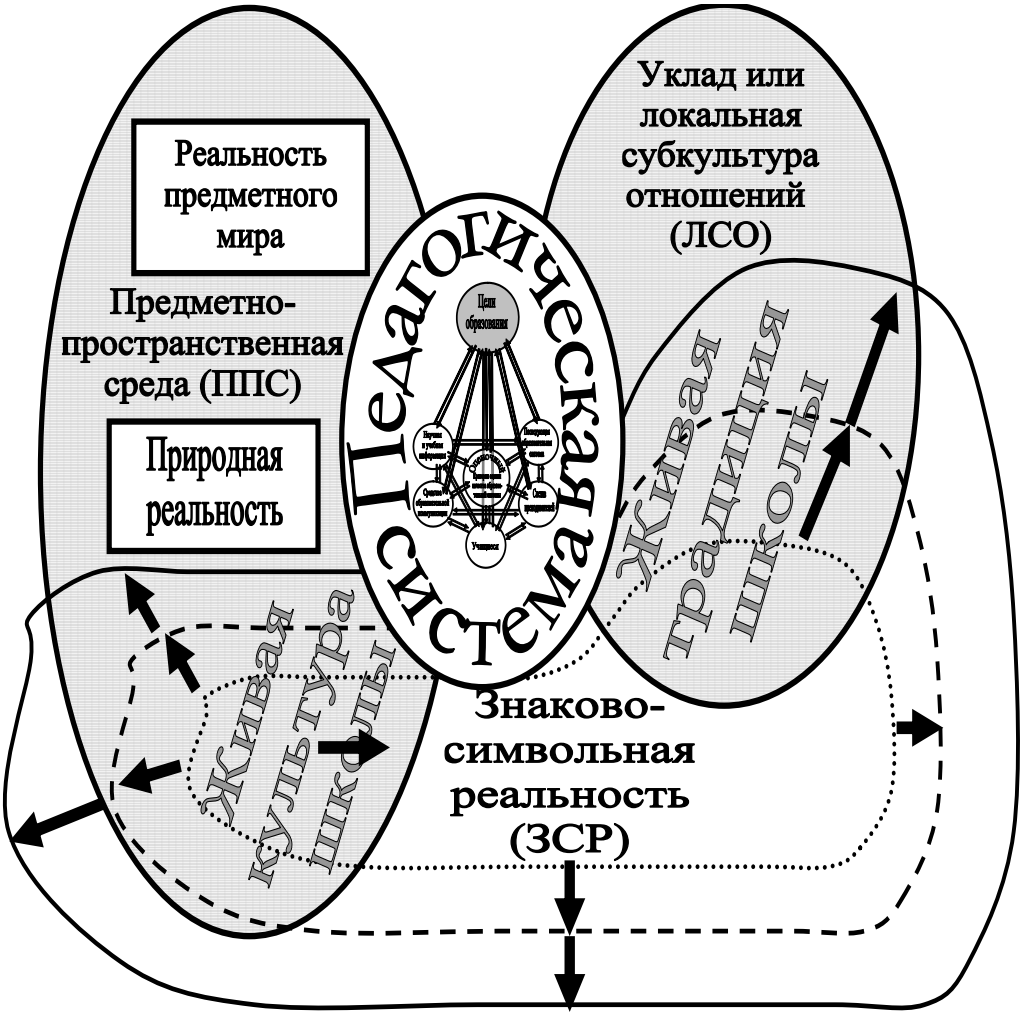


Рис. 3. Структура неявной педагогической реальности

И устроен этот культурно-традиционный «слой» должен быть, на наш взгляд, на принципах *храмовости* (для ППС) и *соборности* (для ЛСО), ибо такое устройство способствует наибольшему раскрытию внутренней свободы человека (и ученика, и учителя) и его сосредоточенности. Такие педагогические условия способствуют **образ**ованию ребенка как процессу восстановления в нем (в том числе и его собственной свободной волей) полноты Образа Божия.

«Верх» и «низ» педагогической реальности. Ясно, что природная среда (тварь) и человеческое общество с его складывающимися отношениями (укладом) находятся в определенном отношении. Уклад проникает в тварь, обживает ее и превращает в обжитую (окультуренную) часть природной среды, которая становится предметной средой (утварью). На схеме (рис. 4) мы изобразили это *в виде пересечения кругов-множеств*. А поскольку на саму педагогическую систему влияют все три названные группы пересекающихся факторов

(тварь, утварь и уклад), то педсистему как *явную педагогическую реальность* поставим в центр, в самую зону влияния. И, на наш взгляд, в таком виде эти три группы факторов *скрытой педагогической реальности*, их соотношение и влияние становятся более понятными.

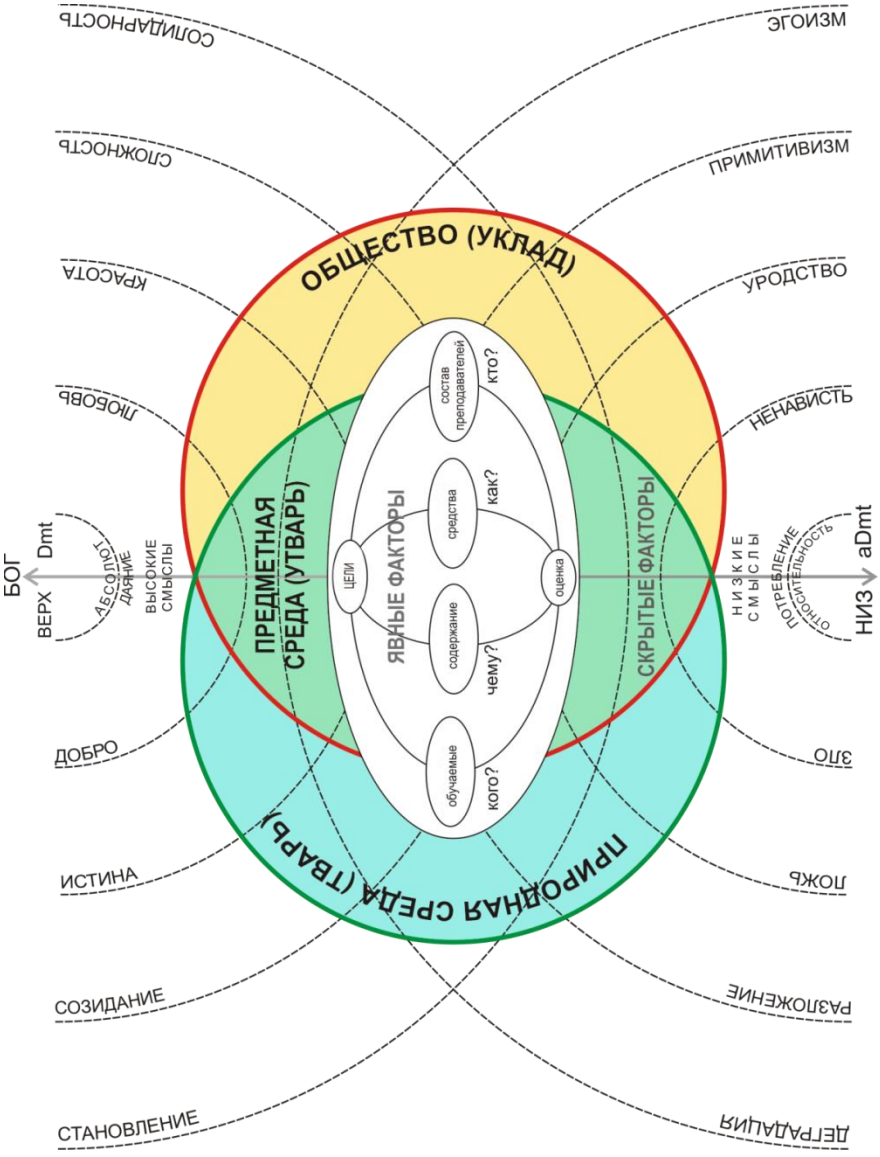


Рис. 4. Структура явной и скрытой педагогической реальности

Что же касается упомянутых смыслов, которые, проникая в тварь и утварь, превращают их в «живую культуру», а, проходя сквозь уклад, превращают его в «живую традицию», то тут следует помнить, что смыслы, как известно, бывают разные: *высокие* (возвышающие, просветляющие, возносящие) и *низкие* (приземляющие, затемняющие, опускающие). И источники этих смыслов также разные – логично изобразить их следующим образом: высокие с их Единым Источником – сверху, а низкие с их многочисленными источниками – снизу. Источник сверху – это Бог, Абсолют, «положительный метафизический фактор (ПМФ)» (термин А.А. Гостева), а источники снизу – это «отрицательные метафизические факторы (ОМФ)». «ОМФ-пространства, хотя и не имеют самосущностного бытия, тем не менее также имеют свои символы-интерфейсы в окружающей действительности» [28, 64]. Человек (и все гуманитарные системы), находясь между высокими и низкими источниками смыслов, *либо карабкается* (а это трудно) вверх, *либо падает* (а это легко) вниз. Напомним, что «становление[1] полного, всего человека; человека как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного Смысла бытия – перед Богом» [29, 7].

Увы, современные вузовские учебники педагогики (особенно педагогики высшей школы) практически не говорят о вопросах добра и зла; из них исчезли понятия «совесть» и «стыд». Мы «прогнали» через поисковую систему несколько имевшихся у нас в электронном виде свежих вузовских учебников по педагогике с целью найти в них слова «стыд» и «совесть». Увы, в них ни стыда, ни совести! Печальная тенденция… Исчезло из учебников педагогики и понятие «педагогический грех», которое в дореволюционных учебниках педагогики было введено А.Г. Ободовским и использовалось сплошь и рядом.

Значение антропологической модели В.С. Мухиной для педагогической науки. Мы уже показали, что выделенные В.С. Мухиной четыре внешние по отношению к человеку реальности составляют неявную (скрытую) педагогическую реальность, влияющую на образовательные результаты в не меньшей степени, чем реальность явная (заявленные педагогические цели, содержание и средства). Перенос модели исторически обусловленных реальностей В.С. Мухиной в педагогическую теорию может быть чрезвычайно продуктивен. Он может быть источником создания разработанных на стыке психологии и педагогики новых важнейших направлений науки – *педагогической проксемики, педагогической семиотики* и *экологической и возрастной педагогики*.

Реальность предметного мира как основа педагогической проксемики. По В.С. Мухиной, «в реальность предметного мира входят *предметы природы и рукотворные предметы*, которые человек создал в процессе своего исторического развития. Но человек не только научился создавать, использовать и сохранять предметы (орудия труда и предметы для иного назначения), он *сформировал систему отношений к предмету*. Эти отношения к предмету отражены в языке, мифологии, философии и в поведении человека» [30, 10]. По сути, эта выделенная реальность и есть предмет проксемики. Бытие предметов и вещей В.С. Мухина разделяет на натуралистически-предметное и символическое. Под на-

[1] Слово «становление» предполагает: а) наличие *вертикали* (лежать – горизонталь, стать, встать – вертикаль): б) *устремлённость вверх* к высокому.

туралистически-предметным бытием она понимает «мир, созданный человеком для трудовой деятельности, для обустройства своей обыденной жизни – дом, место работы, отдыха и духовной жизни» [30, 13]. Полагаем, что это как раз и есть то, что можно, играя словами, назвать бытием быта, бытием практической жизни, в отличие от символического бытия, являющегося бытием душевной и духовной жизни. «В человеческой культуре возникают вещи, которые выступают в разных значениях и смыслах. Сюда можно отнести *вещи-знаки*, например знаки власти, социального статуса (корона, скипетр, трон и т. д.); *вещи-символы*, которые сплачивают людей (знамена, флаги)» [30, 14]. Роль и значение вещей-знаков и вещей-символов в педагогической реальности школы почти не изучены, в то время как значимость мира вещей велика, ибо он есть продолжение человека и пространство его становления. Экстраполируя эти положения на педагогическую почву, мы полагаем, что педагогический аспект этой реальности и составляет предмет новой отрасли педагогики, которую можно определить как **педагогическую проксемику**.

Реальность образно-знаковых систем как основа педагогической семиотики. «Знак – любой материальный чувственно воспринимаемый элемент действительности, выступающий в определенном значении и используемый для хранения и передачи некоторой идеальной информации о том, что лежит за пределами этого материального образования. Человек создал системы знаков, которые воздействуют на внутреннюю психическую деятельность, определяя ее, и одновременно детерминируют создание новых предметов реального мира» [30, 16]. Экстраполируя эти положения на педагогическую почву, мы полагаем, что педагогический аспект данной реальности и составляет предмет отрасли педагогики, которую можно было бы определить как **педагогическую семиотику**.

Реальность природного мира как основа экологической педагогики. «Природная реальность для человека всегда была условием и источником его жизни, жизнедеятельности, особым предметом антропоморфного отношения, источником познания и поэзии» [31, 577]. Роль природной среды, столь часто описываемая в педагогической классике и так мало исследованная в современной педагогике, может быть предметом изучения педагогической отрасли, которую можно было бы считать **экопедагогикой**.

Реальность социального пространства как основа возрастной педагогики. «Реальность социального пространства имеет организующее поведение человека, его образ мыслей и мотивов, начало, выражаемое в социальном ожидании людей, в системе принятых обязанностей и прав» [32, 581]. Для педагогической реальности этот аспект интересен в первую очередь тем, что предметом исследования является соотношение количества и качества прав и обязанностей, запретов и дозволений, а также ответственность как критерий этого соотношения. Это напрямую связано с понятиями возраста и взросления, а педагогическая отрасль, соответственно, является **возрастной педагогикой**.

Многомерная наглядная модель соотношения реальностей В.С. Мухиной. Пользуясь подходами к созданию логико-смысловых моделей [33], попробуем представить многомерную наглядную системную модель соотношения четырех реальностей, выделенных В.С. Мухиной. На наш взгляд, она может быть такой (рис. 5).

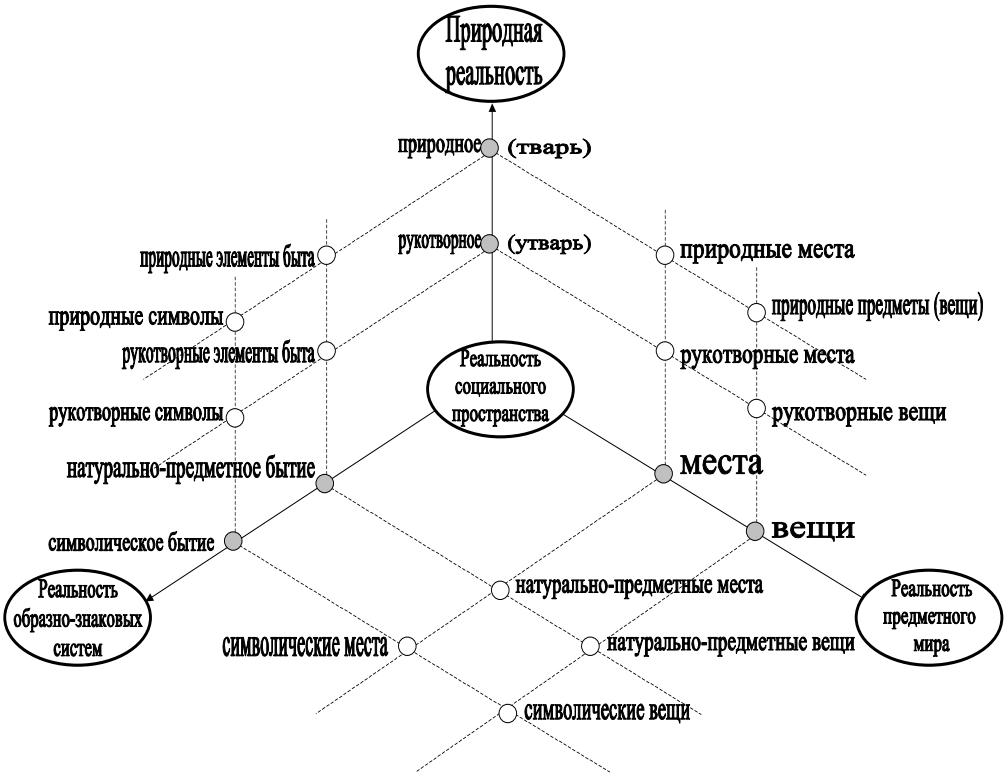


Рис. 5. Многомерная модель исторически обусловленных реальностей существования человека (по В.С. Мухиной)

Подобная структура позволяет наглядно, с высокой степенью полноты выделить структурные компоненты исторически обусловленных реальностей существования человека, выявить и описать их соотношения. Многомерность идеи В.С. Мухиной чрезвычайно продуктивна в различных отраслях психологической науки, что общеизвестно. Зная масштаб и качество работ, выполняемых под ее руководством, в продуктивности прикладных исследований, в том числе и педагогических, сомневаться не приходится. Ниже мы приводим ориентировочную «карту» возможных будущих направлений перспективных педагогических исследований, которые могли бы вполне стать педагогической частью школы В.С. Мухиной (рис. 6).

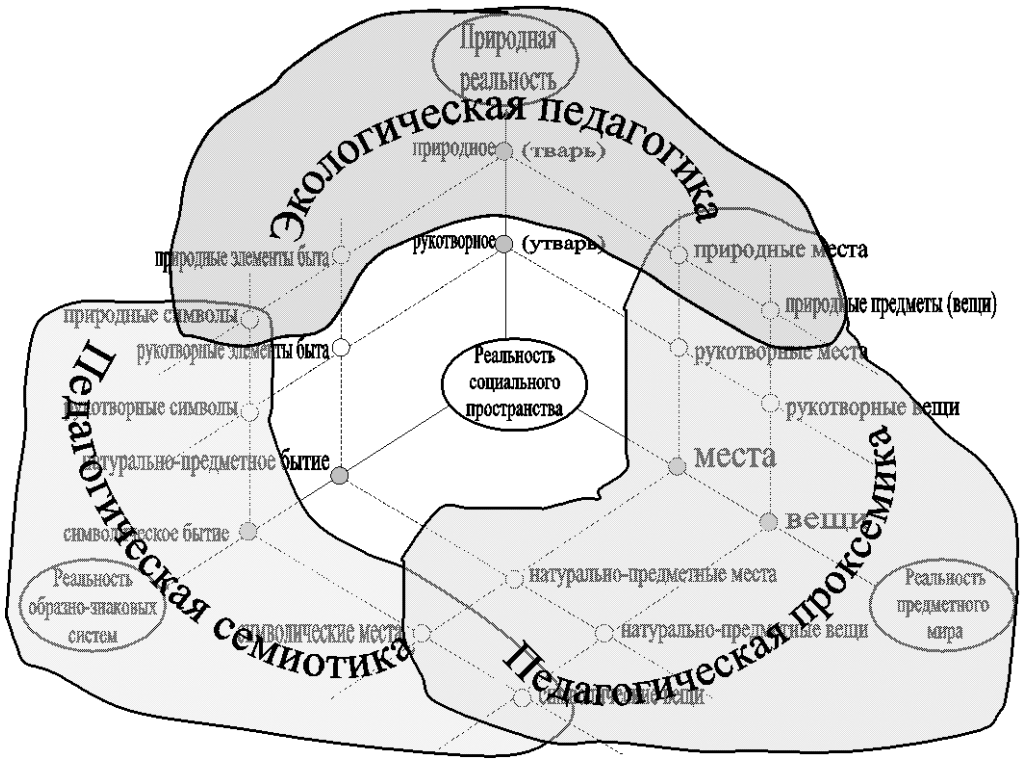


Рис. 6. «Карта» возможных путей развития педагогики

1. *Фрумин, И.Д.* Тайны школы: заметки о контекстах [Текст] / И.Д. Фрумин. – Красноярск : КГУ, 1999.
2. *Фрумин, И.Д.* Скрытое содержание школьного образования [Текст] // Гражданское образование. Пособие для педагогов и работников образования : сб. мат-лов, разработанный под эгидой Совета Европы / под ред. Н. Воскресенской, И. Фрумина. 2-е изд. М., 2000. – С. 75–85.
3. *Сухомлинский, В.А.* Разговор с молодым директором школы [Текст]. – М. : Просвещение, 1982.
4. *Тубельский, А.Н.* Уклад жизни школы как компонент содержания образования [Текст] // Перемены. – 2000. – № 1. – С. 53–64.
5. Большой энциклопедический словарь : в 2 т. Т. 2. – М. : Сов. энциклопедия, 1991.
6. *Мухина, В.С.* Личность. Мифы и реальность [Текст]. – Екатеринбург : ИнтелФлай, 2007.
7. *Слободчиков, В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] : автореф. … д-ра психол. наук. – М., 1994.
8. *Несмелов, В.И.* Наука о человеке [Текст]. Т. 1. – Казань : Изд-во императорского университета, 1898.
9. *Флоренский, П.А.* Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях [Текст]. – М. : Прогресс, 1993.
10. *Рябикина, З.И.* Психология среды (от обзора теоретических направлений к конкретному исследованию) [Текст] // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. – Краснодар : КубГУ, 2000. – С. 7–20.
11. *Даль, В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]. Т. 4. – М.: Прогресс-Универс, 1994. – С. 733.
12. *Топоров, В.Н.* Миф. Ритуал. Символ [Текст]. – М. : Прогресс, 1995.
13. *Зинченко, В.П.* Психология доверия [Текст]. – Самара : СамГПУ, 1998.

14. *Зинченко, В.П.* Образ и деятельность [Текст]. – М. : Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК»,1997. – С. 353.
15. *Altman I., Chemers M.* Culture and environment advances the theory and research. Vol. 1. – N.Y., 1977.
16. *Хейдметс, М.* Феномен персонализации среды : теоретический анализ [Текст] // Личность и предметно-пространственная среда / ред.-сост. З.И. Рябикина. – Краснодар : КубГУ, 2000. – С. 65–106.
17. *Флоренский, П.А.* Иконостас : избр. тр. по искусству [Текст]. – СПб. : Мифрил, Русская книга, 1993.
18. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка [Текст]. – М. : Госиздат, 1952.
19. *Слободчиков, В.И., Зверев, С.М.* Научно-технологические уклады и подходы в профессиональном образовании. Введение в антропологию образования [Текст]. – М., 2014.
20. Франк, С.Л. Духовные основы общества [Текст]. – М. : Республика, 1992.
21. *Бедерханова, В.П.* Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение [Текст]. – Краснодар : Изд-во КЭЦРО, 1993. – С. 6.
22. *Газман, О.С.* От авторитарного образования к педагогике свободы [Текст] // Новые ценности образования. Вып. 2. Содержание гуманистического образования. – М. : Инноватор, 1995. – С.16–45.
23. *Уваров, А., Хасан, Б.* Предисловие [Текст] // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. – Т. 2. / под ред. Л.И. Семиной. – М. : Бонфи, 2002. – С. 3–14.
24. *Трубецкой, С.Н.* Соч. – М. : Мысль, 1994. – С. 498.
25. *Бердяев, Н.А.* Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. – М. : Наука, 1990. – С. 43–271.
26. *Остапенко, А.А.* Типы школьных укладов // Воспитательная работа в школе. – 2007. – № 1. – С. 17–29.
27. *Бердяев, Н.А.* Философия свободного духа [Текст]. Ч.1. – Париж : YMCA-Press, 1927.
28. *Гостев, А.А.* Психология и метафизика образной сферы человека [Текст]. М. : Генезис, 2008. С. 64.
29. *Исаев, Е.И. Слободчиков, В.И.* Психология образования человека : становление субъектности в образовательных процессах : учеб. пособие [Текст]. М. : ПСТГУ, 2013.
30. *Мухина, В.С.* Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество. Учебник для студ. вузов. – М. : Академия, 2002.
31. *Мухина, В.С.* Близнецы. – М.: Народное образование, 1997.
32. *Мухина, В.С.* Феноменология развития и бытия личности [Текст] / В.С. Мухина. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1999.
33. *Штейнберг, В.Э.* Теория и практика дидактической многомерной технологии [Текст]. – М. : Народное образование, 2015. – 350 с.

Е.Е. Колодий

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Ключевые слова: педагогическая модель, дополнительные профессиональные компетенции, компоненты модели, мотивационно-целевой компонент, содержательно-организационный компонент, личностный потенциал будущего специалиста, рефлексивный компонент, контрольно-оценочный компонент.

Аннотация: Автор статьи рассматривает особенности педагогической модели формирования дополнительных профессиональных компетенций будущих специалистов среднего звена; в том числе теоретико-методологическое основание модели. Представлены модель формирования дополнительных профессиональных компетенций и теоретическое обоснование содержания каждого ее компонента.

В Послании Президента РФ Федеральному Собранию (2012 г.) отмечается изменение структуры экономики и ставится задача к 2020 году создать и модернизировать 25 миллионов рабочих мест, возродить инженерные школы и подготовку рабочих кадров, разработать и внедрить национальную систему оценки качества профессионального образования [1]. В связи с этим подготовка специалистов становится объектом повышенного внимания ученых, руководителей и работников российской системы профессионального образования, представителей союзов, ассоциаций работодателей.

Подготовка обучающихся к выполнению основных видов профессиональной деятельности осуществляется благодаря овладению профессиональными компетенциями в процессе освоения программы подготовки специалистов среднего звена. Однако, по мнению работодателей, специалистам, поступающим на работу сегодня, наряду с перечисленными в Федеральном государственном образовательном стандарте компетенциями [2], требуются дополнительные профессиональные компетенции (далее – ДПК). В соответствии с этим, в Южно-Уральском многопрофильном колледже разработана и апробирована педагогическая модель формирования дополнительных профессиональных компетенций будущих специалистов среднего звена согласно требованиям современного производства (далее – модель) (рис.1).

Теоретико-методологической основой построения структурно-функциональной модели являются системно-деятельностный, компетентностный и технологический подходы, принятые в психолого-педагогической науке. Ее ключевыми характеристиками являются: системность, которая обеспечивает целостную организацию процесса формирования дополнительных профессиональных компетенций, состоящего из мотивационно-целевого, содержательно-организационного, рефлексивного и контрольно-оценочного компонентов; гуманистическая и профессиональная направленность, предполагающая ориентацию на развитие активной личностной позиции по отношению к будущей профессиональной деятельности; гибкость, которая в условиях изменяющегося образовательного пространства позволяет учитывать направленность личности, индивидуальные особенности обучаемого, его интересы при выборе средств и методов обучения; динамичность, предполагающая развитие модели, постоянное ее обновление с учетом изменяющихся требований работодателей; преемственность, означающая формирование дополнительных профессиональных компетенций на базе уже сформированных профессиональных компетенций [3].

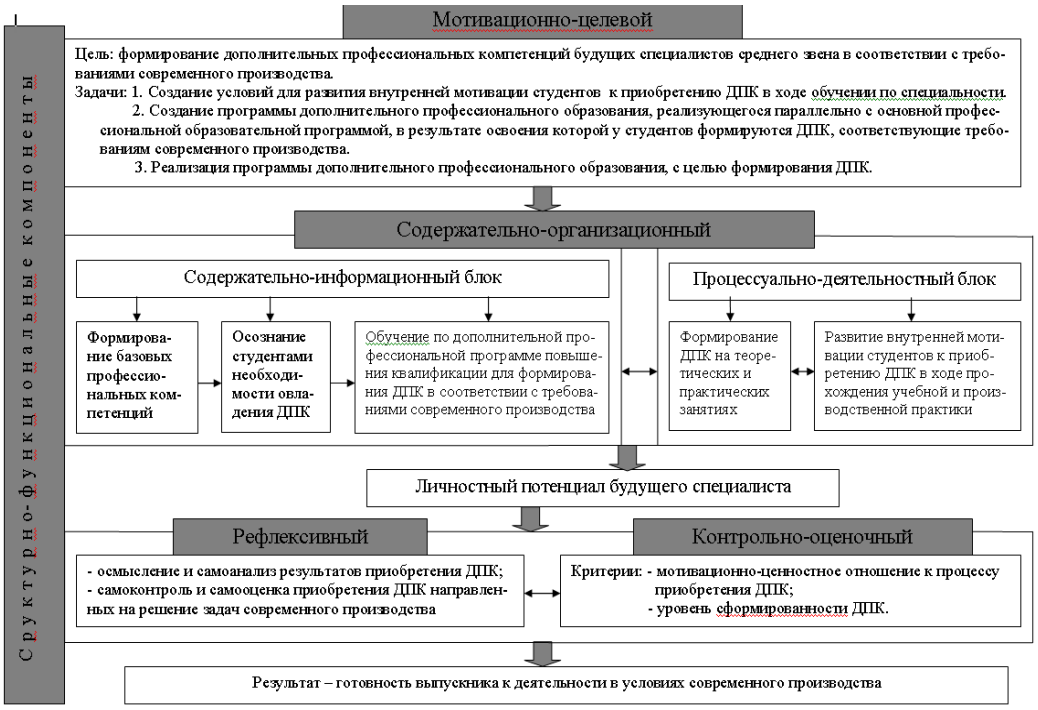


Рис.1 Структурно-функциональная модель формирования дополнительных профессиональных компетенций

Особенностью реализации данной модели в образовательном процессе, направленном на формирование дополнительных профессиональных компетенций является создание условий для развития внутренней мотивации студентов к приобретению ДПК. Разработанная модель потому структурно-функциональная, что имеет определенную структуру, а ее компоненты выполняют определенные функции и взаимосвязаны, отвечая принципу соподчиненности.

Мотивационно-целевой компонент выполняет функции целеполагания, мотивации и стимулирования. В качестве ожидаемого результата нами определена цель – формирование дополнительных профессиональных компетенций будущих специалистов среднего звена в соответствии с требованиями современного производства, выступающая в роли системообразующего фактора в разработке содержательно-организационного и контрольно-оценочного компонентов.

Мотивационная составляющая предполагает перевод внешних мотивов во внутренние, осуществляемый посредством специально организованных стимулирующих воздействий, обеспечивающих формирование личностно значимых мотивов студентов. Формирование внутренней мотивации осуществляется через пояснение теоретической и практической значимости владения дополнительными профессиональными компетенциями для выпускника колледжа, поступающего на работу на современное производство; через систематическое включение студентов в проектировочную деятельность, поиск и выбор наиболее эффективных способов разрешения профессиональных ситуаций.

Важна также функция педагогического стимулирования, рассматриваемая как процесс побуждения студентов к овладению дополнительными профессиональными компетенциями, наиболее полно отвечающими требованиям современного производства. Для осущест-

вления данной функции педагогами совместно с представителями основного работодателя выполнена творческая масштабная работа по созданию программы дополнительного профессионального образования, в результате освоения которой (параллельно с основной профессиональной образовательной программой) у студентов формируются ДПК, соответствующие требованиям современного производства.

Обучение студентов в процессе лекционных и практических занятий, а также в период учебной и производственной практики строилось, при осознании необходимости развития внутренних мотивов и ценностного отношения к приобретению ДПК, с ориентацией на формирование у них профессионально-ценностного отношения к приобретению ДПК; непосредственного интереса к процессу и результатам приобретения ДПК; готовности к овладению дополнительными профессиональными компетенциями, востребованными современным производством, с целью достижения высокого уровня в дальнейшей профессиональной деятельности. Для выявления уровня внутренней мотивации студентов к овладению ДПК использовался метод анкетирования.

Содержательно-организационный компонент предусматривает формирование у будущих специалистов глубоких системных знаний об объектах профессиональной деятельности, о сущности и специфических особенностях механизмов и систем, а также технологических умений, направленных на правильную эксплуатацию, обслуживание и ремонт механизмов и систем (обучающая функция); создание условий для развития гибкости мышления, технической и технологической культуры (развивающая функция); осознанного стремления к саморазвитию, самореализации и самообразованию (воспитательная функция). Данный компонент представлен содержательно-информационным и процессуально-деятельностным блоками.

Сущность содержательно-информационного блока заключается в направленном овладении студентами основными профессиональными компетенциями, осознании студентами необходимости овладения ДПК в ходе освоения дополнительных профессиональных образовательных программ, параллельно с освоением основной профессиональной образовательной программы. Овладение основными профессиональными компетенциями осуществляется в ходе освоения студентами программы, в которой предусмотрены теоретические и практические аудиторные занятия, учебная и производственная практика.

Осознание студентами необходимости овладения ДПК происходит как во время аудиторных занятий, так и в период прохождения учебной и производственной практики (что наиболее эффективно). Уровень мотивации студентов к приобретению ДПК существенно возрастает после получения реального представления о месте и характере будущей трудовой деятельности.

Овладение дополнительными профессиональными компетенциями в соответствии с данной моделью происходит в ходе освоения дополнительных профессиональных образовательных программ параллельно с основной профессиональной образовательной программой на последнем курсе обучения, когда у студентов сформировалась достаточно высокая и устойчивая мотивация.

Процессуально-деятельностный блок обеспечивает формирование у студентов специальных технологических умений и накопление опыта практической деятельности на современном производстве в период прохождения учебной и производственной практики (в соответствии с требованиями ФГОС). Планомерное и целенаправленное формирование дополнительных профессиональных компетенций происходит под влиянием внутренней мотивации и под руководством специально подготовленных преподавателей в ходе освоения студентами программ дополнительного профессионального образования на базе Учебного центра колледжа, который оснащен современным оборудованием *FESTO* для подготовки специалистов по компетенции «Мехатроника». Сформированные таким образом ком-

петенции позволяют применять полученные знания на современном обновляющемся производстве.

Таким образом, содержательно-организационный компонент отражает формирование обязательных и дополнительных профессиональных компетенций на занятиях академического типа и в ходе учебно-профессиональной деятельности, при развитии внутренней мотивации к приобретению ДПК.

Личностный потенциал будущего специалиста в модели выступает в качестве самостоятельного структурного компонента – своеобразного фундамента, основы реализации содержательно-организационного компонента. В нашем исследовании личностный потенциал специалиста понимается как система свойств личности, составляющих основу его профессионально-личностного развития и обеспечивающих соответствующий уровень достижений в профессиональной подготовке и последующей деятельности [1]. Необходимость в данном структурном компоненте связана с различными образовательными возможностями и потребностями студентов; различиями в уровне притязаний к условиям труда, в степени амбициозности каждого обучающегося и, в конечном итоге, в планах профессионально-личностного самосовершенствования будущего специалиста.

Рефлексивный компонент играет важную роль в осмыслении результатов профессионального образования и напрямую зависит от личностного потенциала обучающихся. Функции рефлексивного компонента в модели – самоанализ результатов приобретения ДПК; осознание их влияния на процесс профессионального становления и формирование аналитико-рефлексивных и оценочных умений, а также умений самоконтроля и самооценки процесса и результатов образовательной деятельности на основе научно обоснованных критериев.

Контрольно-оценочный компонент позволяет осуществлять оценку и контроль за формированием профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС. Данный компонент в структуре модели выполняет ряд функций: диагностическую (дает представление об уровне сформированности базовых и дополнительных профессиональных компетенций студентов), регулирующую (способствует определению затруднений и способов совершенствования процесса формирования дополнительных профессиональных компетенций), ориентировочную (позволяет сопоставить фактическое состояния готовности студентов к деятельности на современном производстве с планируемым), прогностическую (выявление тенденций развития процесса формирования дополнительных профессиональных компетенций, установление связи между факторами, влияющими на этот процесс). Методы реализации данного компонента в нашем исследовании – тестирование, экспертная оценка результатов промежуточной аттестации, анализ аттестационных листов производственной практики.

Все рассмотренные структурно-функциональные компоненты модели формирования дополнительных профессиональных компетенций будущих специалистов среднего звена в соответствии с требованиями современного производства взаимосвязаны и органично дополняют друг друга.

1. *Кричевский, Р.Л.* Если Вы – руководитель… Элементы психологии менеджмента в повседневной работе [Текст] / Р.Л. Кричевский. – М. : Дело, 1993. – 352 с.

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 15.02.03 Техническая эксплуатация гидравлических машин, гидроприводов и гидропневмоавтоматики : Приказ Минобрнауки России от 18.04.2014 N 345 (Зарегистрировано в Минюсте России 30.05.2014 N 32507) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.edu.ru.

3. *Пикатова, Н.Б.* Становление технологической компетентности студентов педагогического колледжа [Текст] : дис. … канд. пед. наук / Н.Б. Пикатова. – Челябинск [б. и.], 2012. – 180с.

4. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 12.12.2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW;n=138990;req=doc.

Н.Е. Сторожева

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Ключевые слова: компетентностный подход, общие и профессиональные компетенции, профессиональная готовность личности, образовательные и личностные результаты, интегрированный результат обучения, проектирование.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности, в том числе противоречия, процесса обучения в системе профессиональной подготовки специалиста и оценки получаемых результатов. Представлена модель интегрального результата обучения, на основе которой разработаны предложения по проектированию и оценке результатов обучения. Применение модели позволяет предвидеть результаты обучения уже на стадии проектирования образовательных программ, а также ориентирует педагогов на создание условий достижения высокого уровня образовательных и личностных результатов обучающихся.

Идея нацеленности процесса профессионального образования на результаты обучения особенно активно обсуждается педагогическим сообществом в последние годы в связи с переходом от традиционной знаниевой системы обучения, не имеющей «четко сформулированных результатов» [1, 57], к современной компетентностной парадигме, ориентированной на формирование компетенций как результатов обучения. Ученые все чаще говорят о необходимости переосмысления ключевых методологических подходов к рассмотрению результатов обучения в системе профессиональной подготовки специалиста, о необходимости рассмотрения результатов обучения в качестве основной системообразующей единицы содержания образования, что отражено в нормативных образовательных документах [2; 5]. В федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования результаты обучения, достижение которых обеспечивает процесс адаптации выпускника современного образовательного учреждения к активно меняющейся профессиональной среде и повышает его конкурентоспособность, зафиксированы в виде общих и профессиональных компетенций. Научно-педагогические исследования, практика образовательной деятельности организаций профессионального образования свидетельствуют об особом интересе исследователей к проблемам описания, проектирования, оценки компетенций как результатов обучения. Таким образом, особую актуальность приобретает задача создания эффективных условий формирования результатов обучения будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки.

Проблемы формирования компетенций в рамках соответствующего (компетентностного) подхода как методологической основы исследования анализируются в трудах многих российских ученых – В.И. Байденко, В.А. Болотов, В.П. Беспалько, И.А. Зимняя, В.И. Звонников, В.В. Краевский, Л.А. Петровская, А.В. Хуторской, И.Д. Челышкова и др. Роль компетенций как основных результатов обучения отражена в диссертационных исследованиях С.В. Зенкиной, Л.В. Колясниковой, Н.И. Неупокоевой, Н.Н. Шевелевой, Ю.П. Штепы и т. д. Выполненный анализ педагогических исследований показал, что использование понятия «компетенция» для описания результатов обучения наиболее актуально и способствует целенаправленной ориентации обучающихся на освоение компетенций, необходимых для профессиональной деятельности.

Различные виды результатов обучения представлены в исследованиях О.М. Бобиенко, Л.Н. Галеевой, Ю.Ю. Колесникова, Д.А. Лукашенко, И.Г. Лукиной, Н.И. Неупокоевой, М.И. Шутиковой, А.П. Шестакова, Э.Т. Селивановой и других ученых. В большинстве работ особое внимание уделяется оценке результатов обучения; оценка выделяется как обязательная, отражающая требования ФГОС, при этом авторами используются различные основания для определения показателей, влияющих на уровень сформированности результатов обучения. В педагогических исследованиях – А.В. Гамов, С.Н. Копылов, А.С. Симан, Д.А. Хомякова, Е.О. Дубровская – рассматриваются результаты обучения с точки зрения их структуры и выделяются различные по природе компоненты: профессиональные умения,

способности и т. д. Исследователи М.Д. Ильязова, А.Д. Каримова, Ю.Г. Татур подходят к рассмотрению вопроса формирования результатов обучения с точки зрения возможности их достижения, выделяя в основании подхода актуальность и потенциальность достижения. Так, А.Д. Каримова основывается на важности описания компетенций как результатов обучения с позиции их потенциального и актуального состояния; по мнению автора, одни образовательные результаты проявляются сразу в ходе обучения, так как находятся в актуальном состоянии, а другие в полной мере проявятся на практике после окончания обучения, т.е. находятся в потенциальном состоянии [4, 14].

Исходя из вышеперечисленных классификаций, целесообразно выделять в структуре результата обучения личностные и образовательные результаты как реальные результаты обучения, поскольку, осваивая определенную компетенцию, обучающийся сможет в полной мере использовать ее уже после завершения процесса обучения. Безусловно, личностные и образовательные результаты не могут быть отделены друг от друга и представляют собой интегральный результат обучения, при этом интегральный характер проявляется благодаря компетенциям.

В последние годы в исследованиях ученых все чаще используется понятие «интеграция компетенций» – Е.А. Боярский, Л.П. Саксонова, А.О. Карпов, С.И. Тормасин, С.В. Титова, Н.П. Пучков. Термин «интеграция» означает процесс сближения, взаимопроникновения, связи наук, частей… [6, 144]. Интеграция, отражая результат взаимодействия элементов, характеризует процесс развития той или иной педагогической системы. В этом плане представляет интерес подход к формированию результатов обучения, представленный в работах В.И. Звонникова и М.Б. Челышковой, в котором подчеркивается важность целостного интегрированного рассмотрения результатов обучения, что улучшает синхронизацию процесса обучения с требованиями общества и государства [3, 18]. Академик А.В. Хуторской также рассматривает интеграцию применительно к результатам обучения как аспект развития, признак целостности, связанный с объединением ранее разрозненных разнородных частей; по мнению ученого, особенность интегрированного образовательного результата заключается в том, что этот «продукт», обеспечивающий достижение всех образовательных целей, должен создавать сам обучающийся. Разделяя внутренние (личностные качества ученика) и внешние (созданные им образовательные продукты) образовательные результаты, А.В. Хуторской утверждает существование между этими результатами связи, соответствия, так как по внешнему продукту можно судить об уровне развития его личностных качеств (внутренних результатов) [7]. Таким образом, в педагогической среде постепенно формируется принципиально новый подход к рассмотрению результатов обучения, актуализируется новое понятие интегрального результата обучения – С.Б. Игнатов, В.А. Игнатова, В.И. Звонников, М.Б. Челышкова, А.В. Хуторской.

Вышеизложенное позволяет утверждать, что в системе профессионального образования существует проблема формирования результатов обучения будущих специалистов. В рамках этой проблемы были сформулированы противоречия следующих уровней:

1-й уровень – социально-обусловленные противоречия между возросшими потребностями потенциальных работодателей в компетентных специалистах и сложившейся системой профессиональной подготовки, не обеспечивающей необходимый для производства уровень сформированности общих и профессиональных компетенций у выпускников образовательных организаций;

2-й уровень – противоречия, обусловленные необходимостью реализации содержания образования, зафиксированного в ФГОС СПО, и степенью готовности преподавателей к процессу формирования компетенций;

3-й уровень – противоречия между необходимой практикой формирования компетенций и отсутствием соответствующей научно обоснованной методической системы;

4-й уровень – личностно обусловленные противоречия, связанные с тремя вышеперечисленными противоречиями и недостаточно сформированной потребностью формирования компетенций у самих обучающихся.

Существование противоречий подтверждает проведенный опрос среди студентов и педагогов среднетехнического факультета Кемеровского технологического института пищевой промышленности (университета), а также работодателей, сотрудничающих с учреждением. Согласно опросу работодателей, большая часть сегодняшних выпускников (90 %) не готовы к полноценной профессиональной деятельности сразу поле окончания образовательного учреждения; работодатели заявляют о необходимости формирования практико-ориентированных образовательных результатов, владение которыми будет способствовать более эффективной профессиональной деятельности специалиста. В то же время анализ распределения выпускников свидетельствует об их эффективном трудоустройстве; в последние годы растет количество выпускников, получающих направление на работу по специальности. С 2012-го по 2014 год эти показатели выросли с 27 % до 47 %; возрастает и число выпускников, решивших продолжить дальнейшее профессиональное обучение – количество выпускников увеличилось с 33 % до 39 % за период с 2012-го по 2014 год. Кроме того, на фоне достаточно низкого уровня подготовленности абитуриентов (средний балл поступающих на среднетехнический факультет в 2012–2014 годы сохранялся на уровне 3,5–3,7), свидетельствующем о слабых предпосылках к формированию общих и профессиональных компетенций, педагогическому коллективу удается повышать показатели абсолютной и качественной успеваемости обучающихся (с 2012-го по 2015 год абсолютная успеваемость среди обучающихся выросла с 96 % до 97 %, а качественная успеваемость – с 50 % до 52 %). Повышение показателей успеваемости наблюдается и в рамках итогового государственного экзамена, где главным критерием оценки является сформированность общих и профессиональных компетенций (в течение 2012–2014 годов качественная успеваемость возросла с 85 % до 91 %, абсолютная же сохраняется на уровне 100 %). Приведенные данные позволяют в целом судить об удовлетворительной готовности преподавателей к процессу формирования компетенций, хотя, по мнению членов педагогического коллектива образовательного учреждения, большая его часть (96 %) все же сталкивается с рядом трудностей: большой загруженностью преподавателей (36 % опрошенных), недостаточной информированностью об изменениях, зафиксированных в новых федеральных государственных образовательных стандартах (27 %), отсутствием научно обоснованной методической системы, облегчающей процесс формирования образовательных результатов (56 % респондентов), низким уровнем подготовленности обучающихся и недостаточно сформированной мотивацией к формированию общих и профессиональных компетенций (61 % опрошенных преподавателей). Согласно опросу обучающихся, достижение образовательных результатов успешно; при этом эффективность возрастает на каждом последующем курсе в сравнении с предыдущим, что связано с постепенным осознанием обучающимися целей и результатов образовательного процесса, с появлением потребности в формировании общих и профессиональных компетенций (необходимость формирования компетенций осознается у 92 % обучающихся к четвертому году обучения; на первом курсе осознанность в необходимости формирования общих и профессиональных компетенций наблюдалась у 20 % обучающихся). Результаты опроса свидетельствуют, что обучающиеся в процессе эксперимента приобретают четкое представление о непосредственных результатах обучения, общих и профессиональных компетенциях, важности процесса их формирования, что и подтверждает актуальность решения проблемы формирования результатов обучения в процессе профессиональной подготовки. Также подтвердилось, что образовательные результаты отражают степень готовности обучающегося к профессиональной деятельности и представляют собой интегральный результат обучения со следующими компонентами: общие и профессиональные компетенции; профессиональная готовность лично-

сти, отражающая в своей структуре образовательные и личностные результаты обучающихся. Общие компетенции характеризуют общую способность и готовность личности к деятельности и являются профессионально важной личностной характеристикой, объединяющей обучающихся разных специальностей. Профессиональные компетенции формируют способность обучающегося выполнять профессиональные задачи в соответствии с заданными требованиями.

Модель профессиональной готовности личности состоит из четырех основных взаимосвязанных элементов (компонентов): мотивационного, операционального, контрольного и рефлексивного. Мотивационный компонент модели ориентирован на выявление и актуализацию мотивов обучения; операциональный компонент ориентирует обучающегося на формирование общих и профессиональных компетенций и их составляющих; контрольный компонент определяет уровни владения общими и профессиональными компетенциями (минимальный, базовый, продвинутый); рефлексивный компонент позволяет судить о формировании у обучающихся образовательных результатов с учетом их личностных особенностей и собственного опыта. Выделение личностных и образовательных результатов актуально в плане учета личностных особенностей и опыта обучающихся. Образовательные результаты представляют собой итог освоения общих и профессиональных компетенций, они же – интегральная оценка степени их сформированности. Личностные результаты – это система самооценки полученных результатов, включающая отношение к себе, другим участникам образовательного процесса, к самому образовательному процессу и его результатам. Идея подобного рассмотрения структуры интегрального результата обучения в процессе профессиональной подготовки заключается в том, что все выделенные составляющие особо значимы для достижения продвинутого уровня результатов обучения. То есть, повышаются роль рефлексивной составляющей обучения и роль самооценки результатов проделанной обучающимися работы. Подобное представление структуры интегрального результата обучения способствует оптимизации процесса профессиональной подготовки специалистов; позволяет предвидеть прогнозируемые образовательные и личностные результаты на стадии проектирования образовательных программ; дает возможность применять новые формы и методы работы, способствующие эффективному формированию результатов обучения; ориентирует педагогов на создание условий для достижения высокого уровня личностных и образовательных результатов всеми обучающимися.

Научная новизна и перспективы проведенного исследования заключаются в том, что личностные и образовательные результаты обучающихся включаются в интегральный результат обучения, отражающий степень готовности обучающегося к профессиональной деятельности; в разработке и обосновании технологии проектирования образовательных программ на основе личностных и образовательных результатов в виде алгоритма, с учетом требований федеральных государственных и профессиональных стандартов.

Проектирование образовательных программ на основе прогнозируемых личностных и образовательных результатов – перспективное решение проблемы формирования результатов обучения. Будучи сложным поэтапным процессом, оно осуществляется в соответствии с алгоритмом, включающим внешний и внутренний уровни: к внешнему уровню относится отбор профессиональных стандартов и их сопоставление с федеральными государственными стандартами; к внутреннему уровню относится процесс формирования личностных и образовательных результатов освоения программы, разработка средств и способов оценки результатов обучения, формирование содержания основной образовательной программы. В процессе проектирования образовательных программ с целью достижения единого понимания результатов обучения всеми участниками образовательного процесса и обеспечения преемственности между уровнями образования были сформулированы требования к образовательным и личностным результатам обучающихся. Результаты обучения должны иметь краткую и развернутую формулировку, так как выражены на языке компетен-

ций. Краткая формулировка объединяет требования к результатам обучения, отраженным в образовательных стандартах, полная развернутая – содержит определение, конкретизирующее деятельность обучающегося [8].

В интегральный результат обучения включены все общие и профессиональные компетенции, отраженные в образовательном стандарте. При этом один вид компетенций может соответствовать нескольким образовательным результатам, а личностный результат соответствует только определенному образовательному результату. Оценка интегрального результата обучения предполагает комплексное сочетание качественного и количественного уровней измерений. В соответствии с принципами критериально-ориентированного подхода оценку целесообразно проводить по результатам поэтапного освоения дисциплин, модулей (входящий, промежуточный и итоговый контроль); наиболее эффективная оценка достижений возможна при использовании комплексных методов, таких как курсовое проектирование, научно-исследовательская работа, производственная практика и др. Личностные результаты, определяя конкретные достижения обучающегося, могут быть выражены следующими характеристиками: «самостоятельно», «результативно», «эффективно», «точно» и т. д. Для определенного результата обучения может формулироваться до десяти личностных результатов, распределенных по уровням: знания (факты и принципы, теория и практика, соответствующие области профессиональной или учебной деятельности); умения (продемонстрированные на момент оценки); способности применять знания при решении профессиональных задач; владение опытом (устойчивые способности положительно решать проблемы в области профессиональной или учебной деятельности). При этом личностные результаты должны быть достижимы, реалистичны и касаться непосредственно деятельности самого обучающегося [8]. В связи с тем, что личностные результаты не являются результатом обучения одной дисциплины, завершающий этап оценки результатов обучения целесообразно проводить в рамках итоговой государственной аттестации – выпускная квалификационная работа, дипломный проект, итоговый государственный экзамен и др.

В целом взгляд на компетенции как на интегральный результат обучения должен способствовать изменению опыта преподавания и пересмотру проблем проектирования образовательных программ, при котором достижения, ожидаемые педагогами и самими обучающимися, – это совокупные результаты по успешному освоению образовательной программы. Процесс достижения заданных результатов обучения – главная задача современной системы профессиональной подготовки специалистов, успешное решение которой обеспечит эффективное использование потенциала современных выпускников.

1. *Беспалько, В.П.* Проектирование педагогических систем [Текст] / В.П. Беспалько // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. – М. : Российская академия государственной службы при Президенте РФ, 1994. – 29 с.

2. Государственная Программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]. – URL : http://www.минобрнауки.рф/документы/4106.

3. *Звонников, В.И.* Контроль качества при аттестации: компетентностный подход : учебное пособие [Текст] / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – М. : Университетская книга; Логос, 2009. – 272 с.

4. *Каримова, А.Д.* Комплексная оценка образовательных результатов студентов магистратуры [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А.Д. Каримова. – Чита, 2013. – 24 с.

5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – URL: http://economy.gov.ru/minec/activity/sections.

6. *Полонский, В.М.* Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский. - М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.

7. *Хуторской, А.В.* Типология личностных образовательных результатов и подходы к их диагностике [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 28.03.2014 г. – URL : http://eidos-institute.ru /journal/2014/0328.htm.

8. *Чучалин, А.И.* Проектирование и оценивание результатов обучения инженерных образовательных программ [Текст] / А.И. Чучалин, Е.А. Муратова, А.В. Епихин // Инженерное образование. – 2012. – № 11. – С. 30–35.

В.Л. Бенин, Р.А. Гильмиянова, С.Е. Чушкина

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА КНИЖНОЙ КУЛЬТУРЫ

Ключевые слова: библиокультурология, книжная культура, культура книги, функции книжной культуры.
Аннотация: Статья иллюстрирует использование культурологического подхода в качестве общеметодологического фундамента для исследования книги и ее институтов; анализируются понятия «книжная культура» и «культура книги»; дается характеристика основных функций книжной культуры.

В предыдущем номере «Педагогического журнала Башкортостана» опубликована статья с обоснованием необходимости использования культурологического подхода в качестве общеметодологического фундамента для исследования книги и ее институтов[2]. В ней раскрывается теория библиокультурологии, выступающая комплексной научной отраслью, изучающей наиболее общие закономерности функционирования и развития книги как социального явления и являющаяся методологическим фундаментом ее изучения. Данная статья – о перспективах, которые открывает перед исследователем библиокультурология.

Объектом исследования библиокультурологии является *книжная культура* как подсистема культуры. Что вкладывается в данное понятие? Для ответа на этот вопрос, рассмотрим соотношение понятий «книжное дело», «книжная культура» и «культура книги» и проанализируем подходы к рассмотрению данных терминов в отечественной науке.

В недавнем советском прошлом «книжное дело» рассматривалось как «система взаимодействующих и решающих общие задачи отраслей культуры и народного хозяйства, связанных с созданием и изготовлением книги, ее распространением и использованием» [6, 274], и включало издательское дело, полиграфическую промышленность, книжную торговлю, библиотечное и библиографическое дело. Примечателен подход А.А. Беловицкой [1], показавшей коммуникационный характер книжного дела, обеспечивающего трансляцию и распространение социального опыта в обществе.

Касательно книжной культуры, известный исследователь В.И. Васильев отмечал, что ее «как систему практически никто не рассматривал, классификационные признаки разбросаны по многим работам и во многих случаях носят противоречивый характер» [2, 9]. Частью отечественной и мировой культуры в рамках конкретного исторического периода признавал книгу крупнейший книговед и искусствовед А.А. Сидоров, писавший: «Культура книги – часть общественной культуры определенного периода… Мы обязаны уметь и выделять в книге ее неповторимо индивидуальные черты и наряду с этим видеть их общность, неотделимость истории книжного дела от истории культуры в целом, от истории развития общества» [11, 10]. Г.И. Гульчинский предложил рассматривать книжную культуру как исторически обусловленную общественную деятельность по созданию, распространению, потреблению и хранению книги и других носителей информации [3, 11]. К позиции А.А. Сидорова и Г.И. Гульчинского близка Н.А. Селиверстова, для которой книжная культура − часть национальной, мировой культуры, включающая «совокупность результатов материальной и духовной деятельности людей, воплощенной в книге» [10, 72].

Говоря о соотношении понятий «книжная культура» и «культура книги», В.И. Васильев утверждает, что «термин «книжная культура» значительно шире понятия «культура книги»,

[2] *Бенин, В.Л., Гильмиянова, Р.А.* Библиокультурология – новый (культурологический) подход к исследованию феномена книги // Педагогический журнал Башкортостана. – 20015. –№ 4(59).

так как характеризует состояние общества, его культуры, духовности, интеллектуального потенциала, социальные условия и уровень технологического развития, в том числе достижений в сфере высоких технологий» [2, 22]. Содержание термина «культура книги» иное. Он отражает лишь качественный уровень конкретного выпущенного издания.

Анализ как приведенных, так и многих иных определений книжной культуры показывает, что каждое из них фиксирует ее реальные и значимые черты, но ни одно не является исчерпывающим. Мы исходим из того, что культура – это освоенный и овеществленный опыт человеческой жизнедеятельности. Опыт же суть закрепленное единство знаний и умений, переросшее в модель действий при любой ситуации; программу, принятую в качестве образца при решении всевозможных возникающих задач. Система «Книга – Библиотека – Личность» представляет собой социальные институты адресной и целенаправленной передачи такого опыта. Следовательно**,** *книжная культура представляет собой интегративную характеристику культурного процесса, включающую единство как непосредственной деятельности людей по передаче / освоению в знаковой форме накопленного социального опыта, так и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений, навыков, компетенций и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому в пространстве и во времени.*

Под *культурой книги* нами понимается культура ее создания и распространения в обществе**.** *Книжная же культура* – это многоуровневая система. С позиций культурологического анализа, есть достаточные основания для выделения восьми ее уровней: книжная культура общества; книжная культура страны; книжная культура региона; книжная культура отдельных социальных групп; книжная культура отдельных воспитательных систем и учреждений; книжная культура формальных и неформальных групп и коллективов; книжная культура семьи; книжная культура личности. Общество в целом не только порождает и апробирует все виды деятельности по передаче / освоению в знаковой форме накопленного социального опыта, но и сохраняет ее результаты, закрепленные как знания, умения, навыки и специальные институты передачи социального опыта в пространстве-времени от старших поколений к младшим. Обществом в целом устанавливаются те общезначимые нормы и ценности, которые закладываются в основу конкретной воспитательной системы (первый уровень книжной культуры).

Общество в лице государства через каналы образования, средства массовой информации, церковь, искусство, социальные сети и т. д. тиражирует господствующий тип книжной культуры, внедряя его во все клетки социального организма (второй и третий уровень книжной культуры).

Четвертым уровнем книжной культуры выступает социальная группа. Исходя из природы, характера существования и способов жизнедеятельности можно выделять этнические, гендерные, демографические, религиозные, политические и т. п. группы. Разумеется, в каждой из них генерация и трансляция социального опыта не будут калькироваться, а отразят особенности, связанные со спецификой существования и жизнедеятельности каждой из групп.

Отдельные организации и учреждения представляют собой пятый уровень книжной культуры. Они весьма разнообразны, относятся к различным сферам деятельности. Среди них целесообразно выделить общеобразовательную и профессиональную школу (на всех уровнях), библиотеки всех систем и ведомств, книжные издательства, редакции газет и журналов, рекламные агентства и т. д.

Шестой уровень субъекта книжной культуры – формальные и неформальные группы и коллективы. Если формальный коллектив (ученический класс, студенческая группа, армейский взвод, бригада и т. д.) в своем обращении к книге всегда ориентирован на общественно-позитивные цели, то неформальный коллектив может быть ориентирован на достижение

как социально-позитивных, так и социально-негативных целей, соответственно формируя как личности своих членов, так и конкретный вид книжной культуры.

Седьмым, доминантным, уровнем субъекта книжной культуры является семья, одна из главных социальных функций которой – передача жизненного опыта родителей своим детям. Издержки семейного воспитания проявляются в росте подростковой преступности, снижении воспитательного воздействия общества, поэтому формирование книжной культуры семьи имеет исключительное значение.

Последним, восьмым, уровнем субъекта книжной культуры выступает личностный уровень, соединяющий и неповторимо «переплавляющий» в себе все предыдущие.

Книжная культура – сложная система: в ее структуре можно выделить следующие элементы – культуру печатной книги; культуру аудиокниги; культуру электронной книги; культуру чтения; читательскую культуру; культуру библиотечного общения; культуру библиотекаря; культуру книжно-библиотечного пространства; культуру производства и потребления библиографической информации.

Комплексный анализ всех компонентов книжной культуры как системы в ограниченных рамках одной статьи представляется достаточно сложной задачей. Вместе с тем известно, что каждый элемент системы обретает свое значение и содержание только через отношение к целому, поэтому остановимся на рассмотрении сущности, структуры и функций читательской культуры, ее соотношения с культурой чтения, так как именно данные элементы выступают важнейшими составляющими книжной культуры, во многом определяя ее направленность.

Рассматривая понятие «читательская культура», мы сталкиваемся с определенными сложностями. К настоящему времени в научном сообществе сложился ряд смежных понятий, таких как «читательская деятельность», «читательская компетенция (компетентность)», «читательская культура личности» и менее распространенных терминов, как то «читательская самостоятельность», «читательская активность», «читательская грамотность», «читательский интерес», «читательские предпочтения». Являясь частью культуры, чтение, с одной стороны, служит воспроизводству и развитию культуры, с другой стороны, выступает базой сохранения или изменения традиционных культурных ценностей. Оно представляет собой неотъемлемый элемент информационной, книжной, экранной и виртуальной культуры.

Однако предпочтение визуального воздействия способствует чтению в развлекательных целях, сокращению уделяемого ему времени, замещению его потреблением данных в аудиальной и символьной формах. В свою очередь, это приводит к снижению уровня читательской культуры, что осознается как негативная тенденция, угрожающая индивидуальной духовности и социальной системе в целом.

Основные характеристики читательской культуры рассматриваются в целом ряде работ. Так, «Словарь библиотечных терминов» определяет ее как комплекс навыков работы с книгой, включающий осознание выбора тематики чтения; ориентировку в источниках, в первую очередь в системе библиографических пособий и библиотечных каталогов; системность и последовательность чтения; умение ориентироваться в книге с целью максимального усвоения и глубокого восприятия прочитанного; умение использовать и применять на практике полученную из литературы информацию; технические приемы, обеспечивающие закрепление и использование прочитанного (выписки, конспект, организация картотек и пр.).

С.А. Трубников выделяет три тесно связанные стороны (части или фазы) «культуры чтения»: предкоммуникативную (сфера выбора), коммуникативную (сфера восприятия) и посткоммуникативную (сфера оценки). Таким образом, культура чтения, по мнению данного автора, состоит из трех взаимосвязанных частей – культуры выбора, культуры восприятия и культуры освоения. Культура восприятия характеризуется С.А. Трубниковым тремя группа-

ми взаимосвязанных показателей: целостность восприятия; гибкость восприятия, его соответствие объективным качествам воспринимаемого произведения печати; активность в осмыслении воспринимаемого текста и адекватность постижения заключенных в сообщении обобщений.

Культура освоения и использования воспринятой информации связана с развитием посткоммуникативной фазы осмысления произведения в целом и выражается, прежде всего, в оценке произведения. Характер и направленность оценок, по мнению С.А. Трубникова, являются более важным показателем культуры чтения, чем, например, характер и направленность выбора книг для чтения [12].

Мы считаем, что читательская культура представляет собой акт коммуникации между коммуникантом и рецепиентом. Экспансия экранной культуры приводит к изменениям в каждой из выделенных фаз чтения. Предкоммуникативная фаза – выбор литературного произведения – зависит от ряда факторов, читательских предпочтений в семье, школьной программы, общественного мнения. Большую роль играет реклама и мода на чтение. На коммуникативную фазу, сферу восприятия влияют такие черты современной культуры, как мозаичность восприятия информации, гипертекстуальность, клиповость мышления; все большее значение приобретает скорость прочтения и получения информации.

Посткоммуникативная фаза – сфера оценки, осмысление произведения – оказывается в серьезной зависимости от господствующей системы ценностей и понимания читателем изменений, происходящих в обществе, и от критического отношения к стереотипам − красивой жизни, путешествиям, большим деньгам, вере в магию и колдовству. Об этом свидетельствует большое количество информационных ресурсов, посвященных соответствующим произведениям (блоги, чаты, фанфики, комментарии психологов). Поэтому можно согласиться с С.А. Трубниковым в том, что сфера оценки является наиболее важной, поскольку именно на этом этапе читатель выстраивает свою систему ценностного осмысления прочитанного произведения и сопоставляет с развитием общества.

В.Н. Збаровская в диссертационном исследовании «Формирование культуры чтения в общедоступных библиотеках» рассматривает интересующий нас феномен на основе культурологических концепций. Для нее культура чтения – действия, производимые читателем с целью удовлетворения информационных потребностей и выражающиеся в читательском поведении. Одной из важнейших функций культуры чтения является формирование системы ценностей читающей личности и ее критерии. Таким образом, В.Н. Збаровская определяет культуру чтения как форму проявления интеллектуальной культуры и как способ реализации информационной культуры личности [4, 16].

В исследованиях филологической направленности следует выделить работы Л.Я. Гришина, И.С. Збарского, Е.В. Карласонова, В.Г. Маранцмана, Н.Я. Мещерикова, Н.Л. Необутовой и И.В. Осиповой, в которых большое внимание уделяется вопросам читательской самостоятельности, читательских интересов, читательской деятельности и читательской компетентности. Понятие «читательская культура» отождествляется перечисленными авторами с понятием «культура чтения». В исследованиях же ученых-методистов второй половины XX – XXI веков читательская культура осмысливается как многогранное понятие, включающее воспитание любви и уважения к литературе и ценностям отечественной культуры, развитие потребности в самостоятельном чтении художественных произведений, овладение умениями грамотного использования русского литературного языка при создании собственных устных и письменных высказываний и др.[13]. В.Г. Маранцман, связывая понятие «культура чтения» с более широким и общим понятием культуры, относит к необходимым качествам читателя активность и точность эмоциональной реакции, глубину осмысления художественного текста, конкретизацию литературных образов в читательском воображении, способность эстетически оценить форму произведения, видеть за художественным миром его автора [7].

И.С. Збарский рассматривает читательскую культуру как «совокупность знаний, умений и чувств» и поэтому выделяет в ней три взаимодействующих компонента, три уровня, которые характеризуются следующим образом [5]:

1. Уровень читательского сознания, литературной эрудиции – включает запас фактических знаний «золотого фонда» литературы (практическое знакомство с художественными произведениями), приобретение необходимого круга знаний по теории и истории литературы, освоение логики анализа произведений в их родовой и жанровой специфике.

2. Уровень читательских чувств, оценочных ориентаций – включает первичный показатель: способность к восприятию конкретных произведений – и последующие основные показатели – эстетический вкус, то есть способность к восприятию конкретных произведений искусства на основе созданных критериев, и наличие литературно-эстетических идеалов личности.

3. Уровень читательского поведения – указывает на наличие и, соответственно, степень развитости читательской культуры в практической деятельности человека (выбор литературы, работа с ней, пропаганда книги и т. д.); на степень приобщения к творческой деятельности; на уровень овладения переносом знаний, умений и навыков в сферу самостоятельного чтения.

Отмеченное еще раз акцентирует внимание на комплексном характере рассматриваемого понятия. И обязательным элементом читательской культуры является способность – иногда осознанно, иногда незаметно для себя – извлекать уроки этой школы, соотносить собственный жизненный опыт с опытом героев и автора, получать со страниц книги импульс внутреннего развития и самосовершенствования.

Проанализировав названные выше работы, а также публикации других авторов[3], можно выделить значимые составляющие читательской культуры, к которым относятся: формирование читателя, конгениального писателю; способность отбирать, читать и понимать книги; интерпретировать процесс чтения как этап собственного творчества и собственного духовного развития; внимание к содержательной детали, подтексту произведения; умение видеть наиболее значимые элементы художественной системы произведения и понимать их идейно–эстетическую роль; умение видеть авторскую позицию (отношение, оценку) во всех компонентах художественного произведения; умение осмыслить логико-понятийную сторону содержания художественного произведения; умение дать самостоятельную оценку всем элементам художественного произведения в их единстве. Понятие «читательская культура» является более широким, разноплановым, объемным, чем понятие «культура чтения». Оно характеризует культуру читателя, которая проявляется в его интересах, уровне начитанности, в отношении к книге, ее сбережению и распространениию. Культура чтения является частью читательской культуры, ее ядром, так как охватывает процесс собственно чтения. Между этими понятиями существует диалектическое единство, взаимовлияние (общий запас знаний оказывает влияние на восприятие литературных текстов, а восприятие, усвоение информации и новые

[3] См.: Галактионова Т.Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: дисс… канд. пед. наук: 13.00.01. -С–Пб., 2008; Мелентьева Ю.П. Чтение: явление, процесс, деятельность. – М. : Наука, 2010; Мещерякова Н.Я., Гришина Л.Я. О формировании читательских умений // Литература в школе. – 1976. – №3; –1977. – №1,2,3,6; 1978. – №1; Необутова Н.Л. Формирование читательской культуры на уроках литературы в 5–6 классах: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01; 13.0002. – Якутск, 2000; Осипова И.В. Развитие читательской культуры учащихся при изучении произведений И.С. Тургенева в 5–8 классах: дис. ... канд. пед .наук: 13.00.02. –М., 2005; Откидач Е.В. Развитие читательской культуры студентов в условиях университетского комплекса: дис. ... канд. пед. наук :13.00.01. – Нижний Новгород, 2001; Плотников С.Н. Читательская культура в России // Homo Legens. Памяти Сергея Николаевича Плотникова (1929-1995г.). – М. : Дом интеллектуальной книги, 1999; Столяров Ю.Н. Культура чтения сказок о книге и чтении детьми Уральского федерального округа [Текст]: Региональные проблемы истории книжного дела: материалы Всероссийской научной конференции. – Челябинск : ЧГАКИ, 2009; Чиндилова О.В. Феноменология развития читательской культуры детей дошкольного возраста в контексте непрерывного литературного образования: дис. … д-ра пед.наук : 13.00.02. – Челябинск, 2011; Шулер, И. В. Развитие читательской культуры личности в условиях современной информационной среды: дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. – Тюмень, 2011.

способы чтения обогащают читательскую культуру). Грани между этими понятиями достаточно условны, однако выделение понятие «читательская культура» целесообразно в целях его дальнейшей углубленной научной разработки.

Специфика функций читательской культуры может рассматриваться в следующих аспектах:

1) читательская культура определяет основные характеристики развития личности;

2) читательская культура определяет сферу выбора произведений литературы; способствует самореализации и самопознанию личности, познанию окружающей действительности; конструированию будущего вокруг себя пониманию ценностных характеристик современного общества, современной культуры;

3) читательская культура ведет к совершенствованию форм и методов профессиональной, научной и учебной деятельности, вырабатывает оптимальный механизм трансляции социального опыта.

Данные аспекты неразрывно связаны, взаимно дополняют и обусловливают друг друга. С одной стороны, без форм и методов трансляции социального опыта невозможно формирование личности, а с другой – формируясь, усваивая социальный опыт, личность наследует и формы, и методы его дальнейшей трансляции. Поскольку главной функцией культуры является, по нашему мнению, человекотворческая функция, то при дальнейшем функциональном анализе читательской культуры мы подчеркнем ту роль, которую она играет в решении данной задачи.

Важной функцией читательской культуры выступает *знаковая,* или *семиотическая,* функция. Весь накопленный человечеством культурный опыт предстает в виде определенных знаков. По мере их усвоения каждый человек приобщается к культуре своего времени. Чтобы выяснить их культурное значение, последующие поколения должны знать язык символов, который в них запечатлен. Следовательно, высокая читательская культура невозможна при игнорировании ее семиотической функции.

Выполнение читательской культурой *адаптационной* функции осуществляется через совершенствование средств и способов читательской деятельности. С точки зрения библиотечной деятельности, это умение читателя эффективно взаимодействовать с традиционными и автоматизированными средствами хранения информации, каталогами, картотеками, онлайн-каталогами, сайтами библиотек, ресурсами электронных баз данных, электронными библиотечными системами, электронными библиотеками, навыки пользования удаленными базами данных и нахождения информации в них. «Галактика Маклюэна» предъявляет новые требования к человеку: умение работать с техническими устройствами (компьютеры, планшеты, электронные книги), знание правил информационной безопасности в сети Интернет, обладание правовой грамотностью (безопасное чтение, прослушивание, скачивание литературы в текстовой и аудиальной форме); умение работать в системе *Web* 2.0 и *Web* 3.0, то есть проекты и сервисы, активно развиваемые и улучшаемые самими пользователями (блоги, *wiki*, социальные сети); умение выбирать из всего многообразия информационных ресурсов качественные источники получения знаний.

Познавательная, или гносеологическая, функция находит свое выражение, прежде всего, в информационном поиске. Познавательная функция читательской культуры имеет двоякую направленность: систематизация знаний, приобретенных в процессе работы с источниками информации, и алгоритмизация получения необходимой информации. В процессе чтения происходит узнавание окружающего мира, сравнение его с окружающей действительностью.

В ходе информационного поиска наиболее ярко проявляется читательское поведение, раскрывающее черты, определяющие индивидуальность: самостоятельность мышления, умение сопоставлять, анализировать факты, стремление к накоплению знания. Кроме того, читательское поведение отражает определенный уровень развития читательской культуры.

Читатель на базе полученной информации составляет цельный образ нового произведения, который, в свою очередь, выполняет двоякую функцию: читатель получает представление о произведении до чтения, а также формирует установку на чтение и восприятие произведения. Решение читать или не читать приходит в результате ряда мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение и тому подобное).

Информативная функция обеспечивает историческую преемственность и передачу социального опыта. В условиях современности текстовые документы в печатной и электронной форме являются основными источниками информации. Именно с помощью чтения, просматривания или прослушивания люди приобщаются к культурным достижениям, реализуя тем самым функцию трансляции социального опыта. Интернет в современном обществе становится не просто способом передачи информации, а центром формирования новой культуры. Неограниченные возможности киберпространства позволяют огромному числу людей быть не только потребителями какой-либо художественной продукции, но и создателями собственных произведений, формирующими новые художественные каноны и идеалы, активно общающимися и размышляющими.

Коммуникативная функция читательской культуры неразрывно связана с информативной. Коммуникативные возможности читательской культуры есть ее способность сохранять, передавать и тиражировать культурные ценности, отвечая необходимости обеспечивать духовное общение людей всеми доступными данной культуре средствами, предполагающая организацию коммуникации между представителями одного поколения и между разными поколениями, тем самым обеспечивая реализацию трансляции социального опыта.

Феноменом последних десятилетий стала сетевая литература, представляющая собой виртуальный вид литературного творчества, когда любой пользователь сети, чувствующий в себе задатки писателя и желающий поделиться с сообществом своими мыслями и художественными методами, может разместить свое произведение в интернет-пространстве. Сегодня существует большое количество специализированных сайтов, которые можно разделить на три вида:

- литературные порталы («Рулинет.Ру», «Стих.Ру», «Проза.Ру» и др.);
- литературные журналы и объединения (сайты без свободного размещения произведений, соединяющие в себе доступность и элитарность, например «Русская рифма», «Литсовет», «Записки на манжетах»);
- группы в социальных сетях, напимер, «В контакте» (Группа для начинающих писателей; Книги «Спаун»; Сайт для начинающих писателей; Мир писателей и др).

Под сетературой в широком смысле слова понимается «весь объем литературных текстов, расположенных в Сети, вне зависимости от формы их представления (текст, гипертекст, гипермедиа) и способа написания (индивидуальное авторство, коллективное авторство, создание текста с помощью компьютерных программ)» [9]. Ее главной особенностью является то, что она отвечает требованиям и тенденциям времени: динамичности, цитатности, интертекстуальности, интерактивности, виртуальности.

В российском понимании термин «сетература» означает также и совершенно различные формы подобного творчества:

– электронные (оцифрованные) книги, то есть литература в классическом понимании;

– сетевая литература, то есть та, которую чаще всего называют сетературой, представляющая собой публикацию литературных произведений не на бумажных носителях, а только в электронном виде;

– блог-литература, в которой блогеры представляют свои произведения и обсуждают их в онлайн-режиме;

– интерактивная литература (кибература) – специальные произведения-игры, которые опубликовать в виде традиционной книги в принципе невозможно [8].

Если исходить из проблемы изменения самих критериев оценки литературного

произведения, можно сделать вывод, что сегодня нарождаются и новая форма, и новый смысл произведения художественной литературы. Актуальной особенностью литературы в сети стало полное уничтожение дистанции между автором и читателем, что накладывает определенную ответственность на обе стороны. В результате, по мнению многих исследователей этой проблемы, отбор качественных литературных произведений должен начаться с появления собственного сетевого профессионального литературного сообщества, а книга, размещенная в сети, сама создаст собственную читательскую аудиторию.

Таким образом, сетевая литература сегодня – это новая форма литературного произведения. Но нельзя не замечать, что с развитием этого вида литературы начинает меняться содержание произведений. Сетература ярче и откровеннее, чем литература традиционная, отвечает всем признакам постмодернистской культуры.

Регулятивная, или нормативная, функция читательской культуры представляется, прежде всего, как система норм и требований и выражается в определении уровня читательской культуры. В ней можно выделить две стороны: регуляция поведения читателя в процессе трансляции социального опыта; регуляция качественных характеристик личности писателя.

Основу читательской культуры составляет деятельностный познавательный процесс, определяющий уровень интеллектуального и духовного развития общества и личности. Важнейшими составляющими культуры чтения являются процессы восприятия, понимания, интерпретации текста произведения. Уровень восприятия определяется социокультурным и читательским опытом человека. В современной социокультурной ситуации наблюдается тенденция несоответствия между темпами развития технологической инфраструктуры информационной среды и адаптацией членов общества к восприятию информационных ресурсов, представленных в разных культурных кодах.

Аксиологическая, или *ценностная,* функция**.** В основании любого воздействия лежит система ценностей, определяющая главные направления этого воздействия. Наиболее ярко она проявляется в направленности чтения. Избранная направленность чтения является потребностью личности, потенциальными и актуальными мотивами читательской деятельности. Сложившиеся до чтения образы из произведений или кинофильмов индивид соотносит с уже имеющимися эталонами, аккумулирующими результаты человеческого опыта, производя, таким образом, соотнесение искомой информации с собственной шкалой ценностей. Аксиологическая функция важна, поскольку в процессе чтения усваиваются нормы морали, поведения, характерные для той или иной эпохи.

Современная культура выводит в массовые образцы подражания тип поведения, отрицающий традиционные культурные ценности и основные нормы морали – честность, верность, сострадание. Все чаще основой современной культуры становится сексуальная тематика, уход в мир фантазий и выдуманных героев, о чем, например, свидетельствует популярность произведений Джоан Роулинг, Стефани Майер, Дж. Толкиена, Сергея Минаева и многих других авторов.

Интерактивная литература создает новые жанры, новые формы и новые смыслы. На сегодняшний день наиболее популярными жанрами можно назвать фанфикшен (фанфики), интерактивные форумные ролевые игры, стихи-«пирожки». Фанфикшен (от англ. *fan* – поклонник и *fiction* – художественная литература) представляет собой литературное творчество фанатов, созданное на основе какого-либо кино-, теле-, мультфильма, комикса, компьютерной игры, литературного произведения, использующее его сюжет и персонажей. Фанфик – художественное творчество, фантазия, в которой рассматривается продолжение оригинального сюжета, его предыстория, альтернативная версия, пародия. Данный жанр кибературы ориентирован на узкий круг потребителей, так как понять происходящее могут только читатели, знающие сюжет основополагающего произведения. Авторы фанфиков не пре-

следуют коммерческих целей и претендуют на популярность лишь в узком кругу знатоков. Чаще всего фанфики создаются по мотивам произведений массовой культуры и только в очень редких случаях – по мотивам классики.

Существует две разновидности сайтов, посвященных публикации фанфиков: тематические фанфикшен-сайты (такие как «Портал фан-фикшена», «Книга фанфиков») и сайты, посвященные определенному произведению, на основании которого фанфики и пишутся (*hogwartsnet.ru* – сайт, посвященный серии книг о Гарри Поттере Дж.К. Ролинг).

Другой вид кибературы – форумно-ролевая игра (от англ. *Forum Role Playing Game*) – является интерактивной литературной игрой, участники которой по очереди выполняют определенные творческие действия на заданную тему. Совокупность всех творческих действий участников в итоге составляет единое, с точки зрения смысловой нагрузки, произведение: например, «Тюдоры», «Россия. XIX век», «Бесконечное Фэнтези», «Отгадай произведение (по произведениям русской классики)», «Рифмоплет».

Еще одна разновидность сетературы – это так называемые пирожки, то есть четверостишия, написанные по строгим правилам: четырехстопный ямб; отсутствие знаков препинания, отсутствие рифмы и пр., то есть современный вариант частушек-нескладушек. Но главное, что все же делает эти четверостишия жанром литературы, – это обязательный глубокий и законченный смысл.

Все вышеперечисленные функции объединяются в функции *трансляции социального опыта* и подчиняются ей. Процесс социализации заключается в усвоении индивидом определенной системы ценностей, норм и знаний, позволяющих ему действовать в качестве полноправного члена общества. Данный процесс включает все многообразие воздействия социальных институтов на индивида, вследствие чего читательская культура помогает личности сформировать и реализовывать все свои общественные функции и, в частности, критически относиться к современным общественным явлениям. Здесь используются все возможные средства приобщения личности к социуму, среди которых одними из самых эффективных являются искусство и литература.

Важной функцией читательской культуры является функция *реализации личностной свободы.* Свобода появляется там и тогда, где и когда у субъекта появляется возможность выбора между различными вариантами поведения. Она всегда предполагает альтернативность, и чем шире у человека выбор, тем больше мера его свободы. Где, в какой сфере человеческой жизнедеятельности эта мера максимальна? Ответ очевиден. Любая средней руки районная библиотека (не говоря уже о возможности сети) сразу предлагает своему читателю столько вариантов выбора, что с ней в этом отношении вряд ли что-то может сравниться.

Наконец, нельзя обойти вниманием *креативную,* или *творческую,* функцию. Процесс восприятия предполагает формирование образов, цельной картины, которые порождаются при работе с текстом. Немаловажную роль играют собственные эмоциональные, эстетические оценки прочитанного. Более высокий уровень читательской культуры характеризуется формированием творческого восприятия, то есть способностью создавать новые образы, новую реальность. В результате формируется прогностическое или «творческое» видение («прочтение»), которое вырабатывается в процессе чтения текстов художественной и научной литературы.

Подводя итог анализу культурологической, философской, библиотековедческой литературы, мы можем утверждать, что читательская культура – значимый компонент общей культуры личности, имеющий тот же ряд социальных функций. Рассмотренные выше функции читательской культуры реализуются во всех формах трансляции социального опыта. Функции читательской культуры позволяют кумулировать знания, формировать отношение человека к миру, к себе, к другим в особом открытом пространстве книжного мира, вписанного в реальный мир человека. При этом читательская культура не является некой

неподвижной субстанцией: суть этого социокультурного явления состоит в его постоянном изменении.

1. *Беловицкая, А.А., Барсук А.И.* Общее книговедение [Текст] / А.А. Беловицкая, А.И. Барсук. – М., 1987.
2. *Васильев, В.И.* История книжной культуры как научное направление отечественной истории и книговедения // Книга: исслед. и материалы. – М. : Наука,2004. – Сб.82.
3. *Гульчинский, В.И.* Книжная культура и ее источники // Шестая Всесоюзная научная конференция по проблемам книговедения: тезисы докл. – М., 1988.
4. *Збаровская, В.Н* Формирование культуры чтения в общедоступных библиотеках [Текст] : дис. … канд. пед. наук : 05.25.03. –СПб., 1997.
5. Збарский И.С. Системное руководство чтением и формирование читательской самостоятельности учащихся средней школы : теоретические основы и практика [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – М., 1993.
6. Книговедение : энцикл. Словарь [Текст]. – М. : Книга, 1982.
7. *Маранцман, В.Г.* Технология и методика обучения литературе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.kniga.com/books/preview_txt.asp?sku=ebooks319342 (дата обращения : 12.06. 2015).
8. *Олесина, Е.П.* Сетература – новая форма или новый смысл // Мир психологии. – 2014. – №4.
9. *Палфри, Дж., Гассер, У.* Дети цифровой эры. – М. : Эксмо, 2011.
10. *Селиверстова, Н.А.* Книжные культуры стран СНГ и Балтии : прошлое и настоящее [Текст]. – М. : Наука, 2006.
11. *Сидоров, А.А.* Об исследовательской работе по истории русской книги // Книга в России до середины XIX века. – Л., 1979.
12. *Трубников, С.А.* Культура чтения как критерий общей типологии читателей // Советское библиотековедение. – 1980. – № 1.
13. *Шаров, С.С.* К проблеме осмысления понятия «читательская культура» // Казанская наука. – 2013. – № 10.

В.В. Корнилова

НРАВСТВЕННОЕ САМОВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

Ключевые слова: теория, методика, самовоспитание, будущие менеджеры рекламы и связей с общественностью, нравственная компетентность, информационно-технологический ресурс, формы работы со студентами.

Аннотация: В статье актуализируется проблема нравственного самовоспитания студентов; раскрыто содержание структурных компонентов методики данного процесса – целевого, содержательного, технологического, результативного; представлен информационно-технологический ресурс по развитию нравственного самовоспитания будущих менеджеров рекламы и связей с общественностью; описаны формы работы со студентами.

Актуальность исследования определяется проблемой нравственного состояния общества, подменой общечеловеческих ценностей, искажением жизненных приоритетов, инфантилизмом молодежи, социальной незрелостью детей и подростков. Сегодня доминируют идеология потребления, равнодушие, желание получения материальных благ и удовольствий. В связи с этим необходимо уделять больше внимания нравственному воспитанию в образовательных учреждениях, под которым понимается процесс содействия нравственному становлению личности; формированию нравственных ценностей, определяющих отношение к окружающему миру; созданию определенных организационно-педагогических условий для рефлексивного нравственного самовоспитания обучающихся.

В данной статье раскрываются понятия «нравственная компетентность студентов», «информационно-технологический ресурс» и предлагаются формы работы по развитию нравственного самовоспитания будущих менеджеров рекламы и связей с общественностью.

Как профессиональная деятельность «Реклама и связи с общественностью» стала востребована в середине 80-х годов XX века с возникновением новых экономических отношений, изменениями в политической системе, вхождением страны в мировое информационное пространство. Преобразовались за это время в науку, направленную на формирование общественного мнения, технологии формирования благоприятных отношений с различными целевыми группами, продвижения позитивного имиджа организации, привлечения внимания к производимым товарам или оказываемым услугам. Подготовка менеджеров данного профиля осуществляется быстрыми темпами многими вузами России. В Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова подготовка будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью началась в 2011 году. Согласно квалификационной характеристике, бакалавр направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» должен иметь целостное представление о коммуникационных процессах в различных сферах; знать технику и технологию массовых, деловых и персональных коммуникаций; уметь применять технологии и техники пропаганды конкурентных свойств коммерческих компаний, некоммерческих и общественных организаций, государственных учреждений и органов; формировать общественное мнение, – что и является кадровой философией. В соответствии с этим, будущий менеджер рекламы и связей с общественностью, обладающий знаниями психологических методов воздействия на массовое сознание, должен соблюдать требования профессиональной этики, определяемой кодексами профессионального поведения, выступающими гарантией соблюдения норм и правил профессиональной деятельности сферы массовых коммуникаций.

Однако анализ тенденций в предметной области выявил в образовательном процессе недостаточную его ориентацию на нравственное воспитание студентов: важнейшие положения не в полной мере отражены в учебниках и учебных пособиях для подготовки студентов, не стали основой воспитания в процессе обучения; в профессиональной деятельности допускается использование некорректных рекламных и *PR*-технологий. В связи с этим полагаем, что при подготовке менеджеров данного профиля следует уделять особое внимание формированию нравственного

облика выпускника, для чего разработать методику нравственного самовоспитания с гарантированной результативностью. Методологический аспект такой методики характеризуется В.В. Краевским как система «деятельности по получению таких знаний и обоснование программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований» [7, 18]. Под методикой же нравственного воспитания студентов по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью» мы понимаем включение в качестве профессиональной подготовки показателей нравственной воспитанности и высокого уровня нравственного самосовершенствования будущих менеджеров данного направления подготовки.

В этом случае целью методики становится создание организационно-педагогических условий для нравственного становления личности современного, востребованного, компетентного менеджера рекламы и связей с общественностью, готового к решению профессиональных задач с пониманием и осознанием профессиональной этики, последствий своих действий. Этапы данного процесса включают следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: целевой, содержательный, технологический, результативный. Данные компоненты определяют три основных этапа методического обеспечения нравственного самовоспитания студентов:

1) пропедевтический – предполагает проведение мониторинга целостного педагогического процесса по выявлению уровня нравственной воспитанности обучающихся, ознакомление с будущей профессией «Реклама и связи с общественностью» с учетом избранного профиля, презентацию форм аудиторной и внеаудиторной работы студентов, вовлечение в научно-исследовательскую деятельность на базе учебно-научной лаборатории «Технологии социального проектирования»;

2) развивающий – способствует включению студентов в работу на лекционных и практических занятиях, подготовке к участию в профессиональных конкурсах, оказанию педагогической поддержки в выборе общественно значимых проблем для реализации рекламных, медиа и *PR*-проектов; студенты на данном этапе уже имеют базовые знания, осознают необходимость нравственного отношения к работе и формирования нравственной компетентности;

3) преобразующий – обеспечивает рефлексивное самовоспитание профессионально-важных нравственных знаний, качеств, отношений, убеждений, ценностей, предусматривает коррекцию избранных методов воспитания, определяет дальнейшую работу по развитию нравственного самовоспитания выпускников.

Следовательно, содержание методического обеспечения предполагает интеграцию теории и методики рекламы, связей с общественностью, психологии, менеджмента, философии, социологии, позволяющих применить усвоенные нравственные знания, умения и навыки в будущей профессиональной деятельности для повышения ее эффективности.

Эффективность методического обеспечения основана на активных и интерактивных технологиях обучения [1; 6; 10]:

– технология сетевого взаимодействия – позволяет обеспечить информационный обмен, реализовать синергический эффект в коллективной научно-исследовательской работе, использовать преимущества сети и активизации академической мобильности для развития нравственного самовоспитания студентов сетевой образовательной программы «Реклама и связи с общественностью» для студентов федеральных вузов; тем самым достигается создание единой технологической платформы по усилению эффективности и совместной деятельности по нравственному самовоспитанию участников сети;

– модульная технология – позволяет применить модульный подход к построению курсов профессиональных дисциплин и определить их содержание; таким образом, активизируется разработка научно-методического сопровождения внутри каждого модуля и между ними, достигается гибкость модульного построения курсов дисциплин, активизируется интерес к новым знаниям и самостоятельная работа, обеспечивается эффективный контроль

за формированием нравственной компетенции, способствующей развитию нравственного самовоспитания студентов;

– рейтинговая технология – позволяет структурировать содержание учебных дисциплин на дисциплинарные модули; то есть обеспечивается регулярная оценка знаний и умений студентов в течение определенного периода времени с помощью суммирования накапливаемых баллов, повышается мотивация студентов на развитие нравственного самовоспитания, достигается высокая степень ответственности за последствия своего выбора, разрабатывается индивидуальная образовательная траектория, исходя из способностей, возможностей и предпочтений студента;

– технология рефлексивного оценивания – способствует осознанию студентом своей работы и ее результатов и далее – активизации нравственного самовоспитания личности за счет рефлексии собственной деятельности и формированию нравственной компетентности; в итоге создается папка достижений и образовательных успехов с результатами критического анализа свой работы (эссе и аннотации), оценками и рекомендациями профессионального сообщества, публикациями и сюжетами для массмедиа;

– тренинговая технология – позволяет отработать определенный алгоритм учебно-познавательных действий и социальных установок на практике для формирования новых профессиональных знаний, умений и навыков, нравственной компетенции с помощью тренингов – социально-психологического, самопрезентации, партнерского и антистрессовой защиты;

– проектная технология – обеспечивает проектную деятельность обучающихся и получение результатов опытно-экспериментальным путем с высокой степенью социальной значимости проектных решений и владения различными средствами, методами и приемами реализации социальных проектов; с переходом к междисциплинарной организации содержания обучения и формированию нравственной компетентности;

– технология ситуационного анализа – помогает применять в работе со студентами моделирование, системный анализ, эксперимент и игровые методы, содержащие положительные примеры или опыт для привлечения внимания студентов к повышению качества профессиональной деятельности с учетом нравственной воспитанности.

Разработанное методическое обеспечение определяется единством целевого, содержательного, деятельностного и результативного аспектов нравственного самовоспитания, представленного целью, закономерностями, принципами, функциями, технологиями обучения, технологическим ресурсом, уровнями, критериями и показателями. Достижение цели и систематизации воспитательной практики опирается на основные закономерности общих устойчивых, повторяющихся и существенных связей:

– гуманизация и гуманитаризация образования для формирования всесторонне и гармонично развитой личности; в том числе гуманитарные личностные знания и умения, эмоционально-ценностное отношение личности к миру и человеку в нем, нравственные качества, определяющие его поведение в многообразных жизненных ситуациях;

– целостность и последовательность – объединение, при разработке компетентностной модели, обучающей и воспитывающей сторон образовательного процесса развития нравственного самовоспитания студентов;

– целенаправленность – определение и использование компонентов компетентностной модели нравственного самовоспитания, направленных на развитие нравственного отношения к обществу, человеку, себе;

– структурность – наличие взаимосвязей и взаимодействия компонентов компетентностной модели развития нравственного самовоспитания;

– вариативность – разнообразие форм и методов образования, способствующих самостоятельности студентов в выборе форм учебной и внеучебной деятельности;

– критериальное оценивание результатов, позволяющее объективно диагностировать результаты целенаправленной работы преподавателя по развитию нравственного самовоспитания студентов;

– нравственное самовоспитание личности посредством активизации организационно-педагогических условий по формированию нравственной компетентности выпускника направления подготовки «Реклама и связи с общественностью».

Указнные закономерности обеспечивают: соответствие нравственного самовоспитания студентов целям и задачам компетентностной модели; образовательного процесса – реалиям жизни с опорой на социальную практику, – исходя из общественного интереса ненанесения ущерба законным правам, чести и достоинству человека.

Указанные цель, закономерности и принципы развития нравственного самовоспитания студентов определяют выбор функций, реализующих методические основания данной работы:

– диагностическая – предполагает изучение индивидуально-психологических особенностей личности; воспитывающий потенциал вуза; мониторинг качества используемых содержания, форм и методов воспитательной работы; фиксацию уровней нравственной воспитанности студентов;

– смыслообразующая – обеспечивает понимание и оценку явлений, процессов и объектов окружающего мира с позиции их соответствия / несоответствия профессиональной этике на основе личностных ориентиров;

– образовательная – способствует обеспечению студентов действенными знаниями о нормах профессиональной этики профессии «Реклама и связи с общественностью», предполагает изучение теории в контексте профессиональной деятельности;

– развивающая – направлена на поддержание положительных изменений личности студента, выявление и развитие природных способностей, стимулирование нравственного самовоспитания;

– координирующая – содействует упорядочению процесса нравственного самовоспитания студентов и необходимой этической помощи со стороны преподавателя в решении учебных и личных проблем;

– интегрирующая – обусловлена междисциплинарным подходом к воспитанию будущих менеджеров рекламы и связей с общественностью и объединяет ранее несогласованные виды деятельности по развитию нравственного самовоспитания студентов.

Таковы основные закономерности, принципы и функции нравственного самовоспитания студентов, способствующие обращению личности к нравственности и профессиональной этике; соотнесению нравственности и познания мира, других людей и самого себя через призму профессионально важных нравственных ценностей; поиску путей интеграции этических знаний в системе знаний о человеке и обществе; реализации компетентностной модели (когда студент выступает субъектом своей деятельности и познает самого себя); преломлению нравственных законов бытия в жизненном опыте обучающихся; осознанию нравственно-ценностной значимости своих поступков; осуществлению нравственной рефлексии и стремлению к нравственному саморазвитию.

Предложенная методика предусматривает определение наиболее эффективных форм работы со студентами [1; 6; 10]. Для развития нравственного самовоспитания используются следующие формы работы, определяемые участием в них студентов: аудиторные и внеаудиторные – лекционные (лекция-беседа, лекция-дискуссия и др.), семинарские (семинар, самопрезентация, коллоквиум, вебинар и др.), практические занятия (кейс-стади, деловые и ролевые игры и т. д.) и внеаудиторные – участие в научных конференциях, профессиональных конкурсах, грантовых программах, предметных олимпиадах, самостоятельная работа, работа с информационными ресурсами с использованием или без технических средств обучения (далее по тексту – ТСО). Указанные формы работы со студентами реализуют ос-

новные положения системного, личностно ориентированного и деятельностно-компетентностного подходов [8; 9; 12; 13], обеспечивают дидактическую основу нравственного самовоспитания студентов. При этом систематизация форм работы со студентами позволяет распределить их на аудиторные и внеаудиторные с использованием и без использования ТСО.

В логике исследования рассматривается формирование нравственной компетентности как цели концепции нравственного самовоспитания будущих менеджеров рекламы и связей с общественностью. Под компетентностью [4; 5; 11] понимается программа, на основе которой развивается компетентность, а также интегративная целостность и действенность знаний, умений и навыков для реализации своего потенциала (знаний, умений, опыта, личностных качеств и др.), успешной продуктивной деятельности в профессиональной сфере, понимания ее социальной значимости и личной ответственности за результаты своей деятельности и необходимости ее постоянного совершенствования.

Нравственная компетентность предполагает осознание нравственной стороны профессии, готовность взять на себя ответственность за совершаемые поступки, верный нравственный выбор в любой ситуации. Сущность нравственной компетентности отображена в разработанной компетентностной модели менеджера рекламы и связей с общественностью, представляющей профессиональный стандарт, профессиограмму и квалификационный профиль как ожидаемый результат нравственного самовоспитания выпускника коммуникационных направлений подготовки. Нравственная компетентность характеризуется качествами личности в виде нравственных знаний, отношений, убеждений, проявляющихся в профессиональном поведении, в отношении человека к человеку, обществу. Она необходима для поддержания в обществе атмосферы взаимопонимания и согласия, ориентации на профессионально важные нравственные ценности в процессе реализации своей работы. Следовательно, нравственная компетентность будущего менеджера рекламы и связей с общественностью является целевым ориентиром методических оснований нравственного самовоспитания студентов, оптимизации содержания учебного материала, совершенствования организации целостного образовательного процесса.

Для результативного формирования нравственной компетентности необходимо разработать информационно-технологический ресурс [1; 3; 6; 10], понимаемый как открытая система учебно-методических и научных материалов, технических и графических средств, реализующая цель нравственного самовоспитания будущих менеджеров рекламы и связей с общественностью. Данный ресурс необходим для оптимизации образовательного процесса при формировании нравственной компетентности; механизм его реализации представляет собой следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты:

– информационный – словари, тезаурусы, аналитические материалы, базы данных наблюдений и статистических обобщений в виде схем, таблиц, фотографий и др.;

– технологический – определенные формы и методы работы, реализующие дидактическое обеспечение для развития нравственного самовоспитания студентов; например, рабочая тетрадь участника научного проекта, игровое моделирование практических занятий, мультимедийные презентации сетевого взаимодействия курса дисциплины «Связи с общественностью в социальной сфере», *PR*- и *MR*-сопровождения, фандрейзинг и спонсоринг социальных проектов;

– технический – оснащение техническим и программным обеспечением, как то процессор, монитор, проектор, экран, телевизор, *DVD*, *Internet*, *MOODLE* для бально-рейтинговой оценки знаний студентов;

– методический – научный и практический материал, в том числе авторские и коллективные монографии, опытно-экспериментальные исследования, учебные пособия, учебно-методические комплексы дисциплин, методические рекомендации, рабочие тетради, сбор-

ники рекламных (медиа и *PR*) проектов студентов – победителей профессиональных конкурсов, профильных олимпиад, научно-практических конференций;

– оценочный – контроль за результатами целостного процесса развития нравственного самовоспитания студентов на основе критериев и показателей результативности.

Информационно-технологический ресурс обеспечивает контроль за качеством профессиональной подготовки будущего менеджера рекламы и связей с общественностью, который конкретизирует три уровня оценки – высокий, средний, низкий – нравственной воспитанности студентов, что позволяет объективно диагностировать результаты работы.

Подводя итог, отметим высокую актуальность проблемы нравственного воспитания обучающихся по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью», которая проявляется, например, при использовании выпускниками некорректных рекламных и *PR*-технологий. Проблема заставила нас обратиться к методическому обеспечению нравственного самовоспитания студентов, и в ходе опытно-экспериментальной работы была подтверждена результативность предложенных методов и средств формирования нравственной компетентности обучающихся. Они способствуют пониманию нравственной стороны профессии, готовности взять на себя ответственность за совершаемые поступки, совершению устойчивого нравственного выбора в любой ситуации; необходимы для сохранения в обществе атмосферы взаимопонимания, согласия, ориентации на нравственные ценности, определяющие профессиональную этику. Нравственное воспитание будущих менеджеров рекламы и связей с общественностью позволяет эффективно выстраивать отношения между преподавателем и обучающимися, разрабатывать информационно-технологический ресурс, реализовывать способы и формы работы по обеспечению нравственного самовоспитания студентов.

1. *Азарова, Л.В., Ачкасова, Л.В.* Ситуационный анализ в связях с общественностью [Текст] / Л.В. Азарова, Л.В. Ачкасова, К.А. Иванова, А.Д. Кривоносов, О.Г. Филатова. – СПб. : Питер, 2009. – 256 с.

2. *Беспалько, В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М., 1995. – 304 с.

3. *Вербицкий, А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения [Текст] / А.А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.

4. *Зеер, Э.Ф.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–29.

5. *Зимняя И. А.* Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) [Текст] : матер. XV Всерос. науч.-метод. конф. «Проблемы качества образования». Кн. 2. – М., 2005. – С. 5–26.

6. Использование активных и интерактивных образовательных технологий : метод. реком. [Текст] / авт.-сост. М.Г. Савельева, Т.А. Новикова, Н.М. Костина; отв. ред. Е.Н. Анголенко. – Ижевск : изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 44 с.

7. *Краевский, В.В.* Методология педагогики : новый этап [Текст] / В.В. Краевский, Е.В. Бережнева. – 2-е изд., стер. М. : Изд-кий дом «Академия», 2008. – 400 с.

8. *Машарова, Т.В.* Педагогическая технология: личностно-ориентированное обучение [Текст] : учеб. пособие / Т.В. Машарова. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 144 с.

9. *Ронжина, Н.В.* Принцип системности в организации профессионально-педагогического образования в России [Текст] // Педагогический журнал Башкортостана. –2014. – № 3. – С. 35–38.

10. *Селевко, Г.К.* Воспитательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М. : НИИ Школьные технологии, 2005. – 320 с.

11. *Татур, Ю.Г.* Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. 6-я авт. версия : матер. по 2-му заседанию методолог. семинара [Текст] / Ю. Г. Татур // Труды методологического семинара. – М., 2004. – С. 9.

12. *Юдин, Э.Г.* Системный подход и принципы деятельности [Текст] / Э.Г. Юдин. – М. : Мысль, 1997. – 320 с.

13. *Ялалов, Ф.Г.* Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию [Текст] : матер. V межд. науч.-практич. конф. / Ф.Г. Ялалов (Нижнекамск, 2007). – Нижнекамск, 2007. – С. 16–20.

Т.И. Комиссаренко, Т.В. Пантелеева

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНО-ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В РАННЕЙ ЮНОСТИ

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, коммуникативно-эмпатические способности, интернет-зависимость, ранняя юность.

Аннотация: В работе представлены результаты эмпирического исследования по изучению влияния интернет-зависимости а развитие коммуникативно-эмпатических способностей в ранней юности; выявлена связь между недоразвитием коммуникативно-эмпатической сферы и интернет-зависимостью в ранней юности.

Развитие современного общества, вступившего в информационный период, потребовало изучения влияния информационных технологий как на общество в целом, так и на отдельных его представителей. Высокотехнологичные средства коммуникации – Интернет, спутниковое телевидение, мобильная связь – стремительно охватывают все новые территории нашей планеты, становясь неотъемлемой частью жизни. Наряду с очевидными преимуществами новые информационные возможности таят и отрицательные последствия. Одно из них – появление нового вида нехимических аддикций, получившего название интернет-зависимости. О важности проблемы свидетельствует то, что вопрос о включении этой поведенческой интернет-зависимости в обновленную версию Международной классификации болезней активно обсуждается во Всемирной организации здравоохранения. По сводным данным психологов и психотерапевтов, в настоящее время от интернет-аддикции страдает около 10 % пользователей сети, в основном это дети и подростки. Однако в связи с новизной проблемы сегодня еще не достаточно изучены влияние интернет-зависимости на индивидуально-личностные качества подростков и соответствующие противоречия, обусловившие актуальность нашего исследования.

С целью изучения влияния интернет-зависимости на коммуникативно-эмпатические способности в ранней юности было проведено эмпирическое исследование, в котором приняло участие 452 испытуемых (214 юношей и 238 девушек); возраст испытуемых на момент проведения исследования составил 16–18 лет. В соответствии с поставленной целью, первоочередная задача – определение круга учащихся с интернет-зависимостью / склонностью к интернет-зависимости. Данная задача решалась с помощью известного психологам теста Кимберли Янг (русскоязычный вариант, модифицированный В.А. Буровой) [1], на вопросы которого ответили все 452 участника исследования.

В соответствии с ключом к методике, все опрошенные были поделены на три группы.

1. Умеренные пользователи – подростки, набравшие до 49 баллов, что свидетельствует об отсутствии интернет-зависимости (403 человека, или 89,1 %, от общего числа испытуемых). Такие старшеклассники используют Интернет время от времени для получения необходимой информации или непродолжительного он-лайн общения. Основное внеучебное время они уделяют реальному общению со сверстниками, занятиям спортом, а также другой активной деятельности. Для таких подростков использование Интернета – естественное и необходимое условие полноценной жизни в современном обществе.

2. Предрасположенные пользователи – подростки, набравшие от 50 до 79 баллов, что обнаруживает тенденцию к интернет-зависимости: из 452 испытуемых, принявших участие в исследовании, к этой группе было отнесено 37 человек (8,2 %). У подростков наблюдается более продолжительное пребывание в Интернете с целью общения или получения какой-либо информации. На наш взгляд, в данной группе предрасположенных пользователей уже возникает риск приобретения интернет-адикции.

3. Зависимые пользователи – старшеклассники, набравшие более 80 баллов, что и является показателем интернет-зависимости. Данную группу составили 12 человек (2,7 %); среди них отмечается полная утрата контроля за временем, проводимом в сети Интернет, где пребывание носит характер поведенческой зависимости, что свидетельствует о проблемном использовании виртуального пространства. Такие учащиеся в большинстве случаев страдают от недостатка или отсутствия реального общения, которое в этом возрасте является основной социальной потребностью. Неудовлетворенность в указанной потребности они замещают виртуальными контактами, но легкость и неограничность социальных контактов приводит к опасной тенденции – полному исключению из жизни подростка реального общения. По этой причине у них отмечается нарушение нормальной жизнедеятельности и механизмов социального взаимодействия, что, в свою очередь, может привести к недоразвитию эмоциональной сферы и нарушению социально-психологической адаптивности в ранней юности.

Согласно результатам нашего исследования по изучению интернет-зависимости в ранней юности, эмпирические данные в количественном значении и процентном соотношении распределились следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Эмпирические данные по изучению интернет-зависимости в ранней юности

Группы пользователей Интернета n=452 (100%)	Умеренный пользователь		Предрасположенный пользователь		Зависимый пользователь	
Значения (абсолютные и в процентах)	403	89,1 %	37	8,2 %	12	2,7 %

В соответствии с задачами исследования, по результатам, полученным после обработки анкет испытуемых на вопросы методики К. Янг, мы сформировали две группы – экспериментальную и контрольную. В экспериментальную группу (группа А) вошли те испытуемые, которые были отнесены к пользователям Интернета, зависимым или предрасположенным к зависимости; всего в эту группу вошло 49 человек, набравших более 50 баллов по методике К. Янг. Таким образом, в процентном соотношении от общей группы испытуемых данный результат составил 10,9 %. Контрольная группа (группа Б) была определена путем случайной выборки среди лиц с умеренным использованием Интернета (менее 50 баллов по методике К. Янг) и также составила 49 человек.

Следующий этап исследования – изучение коммуникативно-эмпатических способностей испытуемых обеих групп. На данном этапе использовались четыре методики: опросник «ЭмИн» Д.В. Люсина; тест «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко; тест на оценку самоконтроля в общении М. Снайдера; тест по определению уровня коммуникативных способностей А.А. Карелина. Задача исследования по установлению уровня эмоционального интеллекта (далее – ЭИ) у лиц с интернет-зависимым поведением (группа А), а также у лиц, независимых от пребывания в сети Интернет или умеренно ее использующих (группа Б), решалась с помощью опросника «ЭмИн» Д.В. Люсина [4]. Автор методики определяет ЭИ как совокупность способностей для понимания своих и чужих эмоций и управления ими. Мы же полагаем, что данная личностная характеристика включает коммуникативно-эмпатические способности, которые в условиях нормальной жизнедеятельности (в возрастном периоде ранней юности) активно развиваются, являясь одним из показателей, определяющих общую социально-психологическую адаптивность подростка.

Согласно структуре опросника, включающего 46 вопросов, выявление уровня эмоционального интеллекта возможно по трем шкалам – межличностного ЭИ (МЭИ), внутри-

личностного ЭИ (ВЭИ) и общего эмоционального интеллекта (ОЭИ). Количество подсчитанных баллов, полученных испытуемыми в соответствии с ключом к методике ЭмИн по шкалам ВЭИ и МЭИ, при суммировании позволяют определить уровень шкалы ОЭИ (всего возможны пять уровней по каждой из перечисленных шкал ЭИ – очень низкий, низкий, средний, высокий и очень высокий уровни). Таким образом, в ходе нашего эмпирического исследования опросник «ЭмИн» позволил решить задачу выявления уровня эмоционального интеллекта в ранней юности по общей шкале (ОЭИ), а также по шкалам межличностного ЭИ (МЭИ) и внутриличностного ЭИ (ВЭИ).

С помощью шкалы межличностного эмоционального интеллекта (МЭИ) было показано, в какой степени тот или иной испытуемый старшеклассник способен к пониманию эмоционального состояния других людей и умеет воздействовать на эмоциональные процессы других. Высокие показатели по шкале МЭИ указывают на развитые эмпатийно-коммуникативные способности старшеклассников: они достаточно легко распознают эмоциональное состояние других людей через «считывание» мимики, жестов, тембра голоса и пр. То есть понимание эмоций другого человека позволяет более успешно устанавливать эмоциональный контакт с собеседником, а при желании – вызывать те или иные эмоции. Обладатели высокого уровня МЭИ умеют снижать интенсивность нежелательных (по их мнению) эмоций, а также манипулировать / управлять коммуникативной ситуацией. Низкие показатели по шкале МЭИ у участников исследования свидетельствуют о слабо развитых коммуникативно-эмпатических способностях старшеклассников, что сказывается на качестве межличностных отношений – объективного условия процесса социализации и становления личности в данном возрастном периоде.

Выявленный у испытуемых уровень внутриличностного ЭИ (ВЭИ) показал, насколько развита у старшеклассников способность к пониманию и управлению собственными эмоциональными процессами. Высокий уровень этого показателя говорит о хорошо развитой способности подростка к распознаванию и идентификации своих эмоций; он понимает причины возникновения эмоций и может их описать. По уровню шкалы ВЭИ удалось определить, насколько развита у испытуемых способность и потребность контролировать внешние проявления своих эмоций: чем выше количество баллов по шкале ВЭИ, тем выше способность старшеклассника держать под контролем нежелательные эмоциональные проявления и вызывать и поддерживать эмоции, уместные в той или иной ситуации; низкие баллы по шкале ВЭИ свидетельствуют об обратном.

При суммировании показателей по шкалам МЭИ и ВЭИ был выявлен общий уровень эмоционального интеллекта (ОЭИ) в экспериментальной и контрольной группах; результаты по шкале ОЭИ показывают, насколько в целом развиты коммуникативно-эмпатические способности, а также какова степень социально-психологической адаптивности у испытуемых в двух указанных выше группах.

Таким образом, выявленные у участников эмпирического исследования показатели по шкале ОЭИ выше среднего уровня, говорят о развитых эмпатийно-коммуникативных способностях и высокой социально-психологической адаптивности. Уровень по шкале ОЭИ ниже среднего отрицательно оценивает коммуникативно-эмпатийные способности старшеклассников на фоне их общей психической ригидности.

После обработки бланков с ответами испытуемых группы А на вопросы методики по выявлению уровней эмоционального интеллекта, результаты распределились следующим образом:

– по шкале общего эмоционального интеллекта в экспериментальной группе в общем количестве 49 человек были выявлены 24 испытуемых с очень низким уровнем ОЭИ, 12 человек с низким уровнем ОЭИ, 10 подростков со средним уровнем ОЭИ, три человека с высоким уровнем ОЭИ; испытуемых с очень высоким уровнем общего эмоционального интеллекта выявлено не было;

– по шкале межличностного эмоционального интеллекта показатели в этой группе представлены следующим образом: с очень низким уровнем МЭИ – 15 респондентов, с низким уровнем МЭИ – 18, со средним уровнем МЭИ – 10, с высоким уровнем МЭИ – 6 и с очень высоким уровнем межличностного эмоционального интеллекта – ни одного;

– по шкале внутриличностного эмоционального интеллекта результаты распределились следующим образом: очень низкий уровень ВЭИ – 18 участников эксперимента, низкий уровень ВЭИ – 18, средний уровень ВЭИ – 11, высокий уровень ВЭИ – 2; очень высокий уровень внутриличностного эмоционального интеллекта не показал ни один испытуемый.

Результаты по всем шкалам эмоционального интеллекта в экспериментальной группе представлены в таблице 2.

Таблица 2

Анализ эмпирических данных по изучению эмоционального интеллекта в ранней юности (группа А, n=49)

Уровни ЭИ	Шкалы эмоционального интеллекта					
	МЭИ		ВЭИ		ОЭИ	
	Значения (абсолютные и в процентах)		Значения (абсолютные и в процентах)		Значения (абсолютные и в процентах)	
очень низкий	15	30,6%	18	36,7%	24	49%
низкий	18	36,7%	18	36,7%	12	24, 5%
средний	10	20.4%	11	22,4%	10	20,4%
высокий	6	12,3%	2	4,2%	3	6,1%
очень высокий	0	0%	0	0%	0	0%

В контрольной группе с тем же количеством испытуемых (49 респондентов) результаты распределились следующим образом:

– по шкале общего эмоционального интеллекта – очень низкий уровень ОЭИ показали 3 человека, низкий уровень ОЭИ – 9, средний уровень ОЭИ – 18, высокий уровень ОЭИ – 12, очень высокий уровень общего эмоционального интеллекта – 7 респондентов;

– по шкале межличностного эмоционального интеллекта показатели – очень низкий уровень МЭИ – 6 респондентов, низкий уровень МЭИ – 7, средний уровень МЭИ – 12, высокий уровень МЭИ – 17, очень высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта – 7;

– по шкале внутриличностного эмоционального интеллекта – очень низкий уровень ВЭИ – шесть испытуемых, низкий уровень ВЭИ – 9, средний уровень ВЭИ – 13, высокий уровень ВЭИ – 15 и очень высокий уровень внутриличностного эмоционального интеллекта – 6.

Приведенные данные по всем шкалам ЭИ в контрольной группе отражены в таблице 3.

Таблица 3

Анализ эмпирических данных по изучению эмоционального интеллекта в ранней юности (группа Б, n=49)

Уровни ЭИ	Шкалы эмоционального интеллекта					
	МЭИ		ВЭИ		ОЭИ	
	Значения (абсолютные и в процентах)		Значения (абсолютные и в процентах)		Значения (абсолютные и в процентах)	
очень низкий	6	12,2 %	6	12,2 %	3	6,1 %
низкий	7	14,3 %	9	18,3 %	9	18,3 %
средний	12	24,5 %	13	26,6 %	18	36,8 %
высокий	17	34,7 %	15	30,7 %	12	24,5 %
очень высокий	7	14,3 %	6	12,2 %	7	14,3 %

Анализ эмпирических данных по изучению эмоционального интеллекта юных респондентов показал, что в экспериментальной группе интернет-зависимых респондентов преобладают показатели уровня общего ЭИ ниже среднего значения. Общее число испытуемых с низким и очень низким уровнем ОЭИ составило 36 человек, или 73,5 %. Результат выше среднего уровня ОЭИ был получен у 3 из 49 человек. Остальные старшеклассники (10 человек) набрали количество баллов, соответствующее среднему уровню ОЭИ.

В контрольной группе получены следующие данные: более чем у трети представителей данной группы (38,8 %) уровень эмоционального интеллекта оказался выше среднего значения (19 из 49 человек); показатели ниже среднего уровня были выявлены у 12 (24,5 %) испытуемых группы Б; средний уровень обнаружился у 18 респондентов.

Данные по двум группам в обобщенном виде представлены на диаграмме (рис. 1).

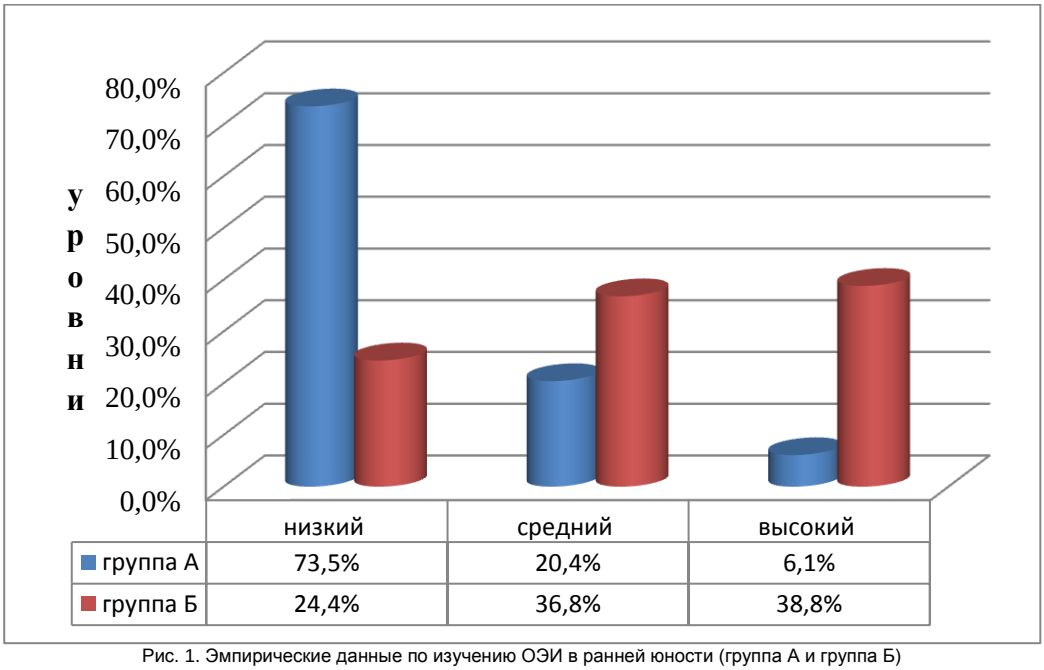


Рис. 1. Эмпирические данные по изучению ОЭИ в ранней юности (группа А и группа Б)

Сравнительный анализ полученных показателей испытуемых в экспериментальной и контрольной группах показал, что среди интернет-зависимых старшеклассников низкий уровень общего эмоционального интеллекта (ОЭИ) в три раза превышает показатели по этой же шкале у независимых пользователей Интернета. Эти результаты, на наш взгляд, свидетельствуют о проблемах коммуникативного характера, а также о низких эмпатийных способностях интернет-аддиктов. Иначе говоря, недоразвитие коммуникативно-эмпатийной сферы в ранней юности сказывается на характере социальной активности таких подростков, которая из реальной сферы перемещается в виртуальную.

Интересным дополнением, по нашему мнению, может служить итог сравнения полученных результатов в обеих группах по дополнительным шкалам – межличностного ЭИ и внутриличностного ЭИ, что позволяет оценить правильность результатов, полученных по шкале общего эмоционального интеллекта.

Обобщенные данные испытуемых группы А и группы Б по шкалам МЭИ м ВЭИ представлены на диаграммах (рис. 2–3).

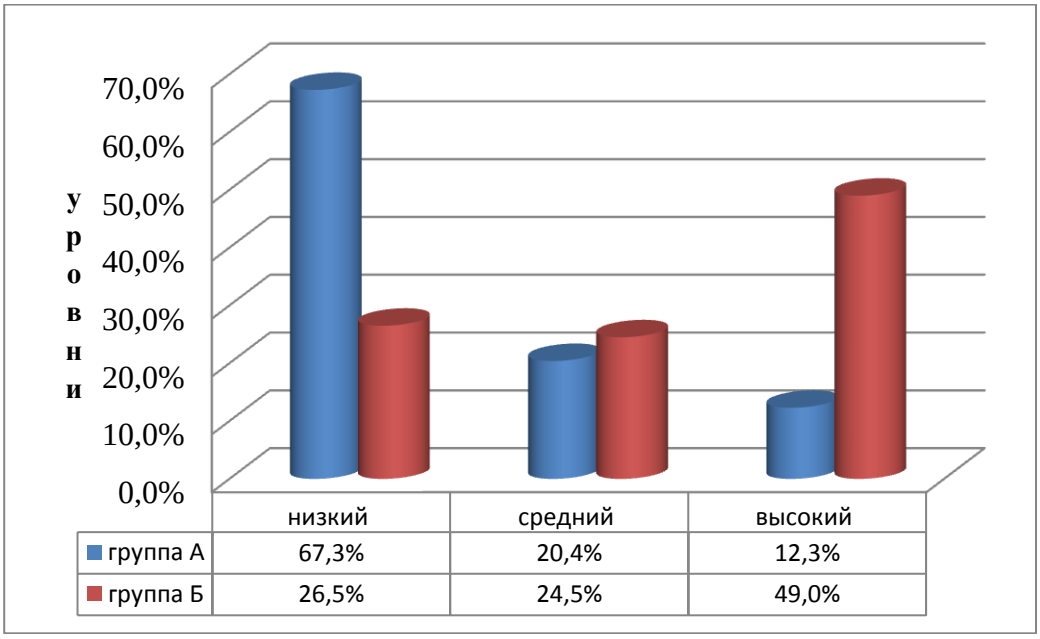


Рис. 2. Эмпирические данные по изучению МЭИ в ранней юности (группа А и группа Б)

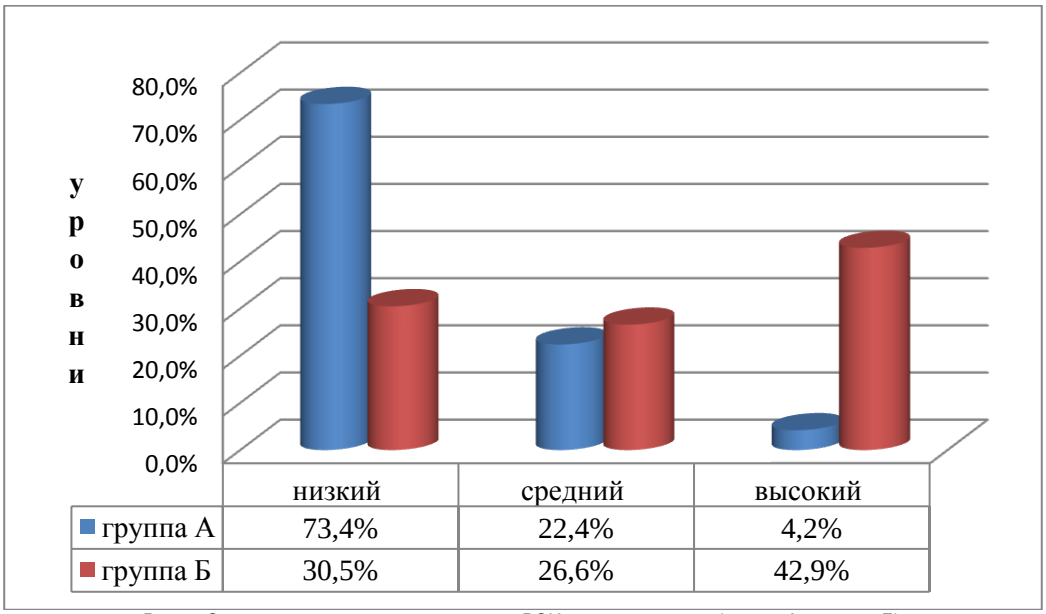


Рис. 3. Эмпирические данные по изучению ВЭИ в ранней юности (группа А и группа Б)

При сравнительном анализе эмпирических данных, полученных по шкалам межличностного ЭИ и внутриличностного ЭИ в группах А и Б, значительных расхождений с данными по шкале общего эмоционального интеллекта в тех же группах не обнаружено. Однако сравнение результатов по шкалам МЭИ и ВЭИ показало, что результаты по шкале межличностного ЭИ несколько выше, чем по шкале внутриличностного ЭИ. Можно предположить, что это свидетельствует о лучшем владении старшеклассниками межличностными коммуникациями, нежели собственным эмоциональным состоянием. В целом в результате проведенного эмпирического исследования на определение уровня ЭИ в ранней юности были выявлены существенные различия по этому показателю у интернет-аддиктов и независимых пользователей Интернета. Поскольку эмоциональный интеллект в ранней юности, на наш взгляд, включает в свою структуру такие личностные характеристики, как эмпатийность и коммуникативность, представляло интерес изучить эти показатели в обеих группах. Для этого использована анкетная методика В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей» [2], позволяющая выявить очень высокий уровень, средний, заниженный или очень низкий уровни эмпатии.

Выявленный уровень эмпатии показывает, насколько тот или иной старшеклассник способен распознавать эмоциональное состояние собеседника, сопереживать эмпатируемому и предвидеть его поведение. Очень низкий уровень эмпатии у подростка не позволяет правильно «расшифровать» жесты, мимику или тембр голоса другого человека и установить с ним эмоциональный контакт. Уровень ниже среднего затрудняет понимание чужих эмоций. Средний уровень, выявленный у респондента, является хорошим показателем эмпатических способностей. После обработки ответов в соответствии с ключом к методике, все испытуемые экспериментальной группы (группа А) были разделились следующим образом: очень низкий уровень эмпатии – 24 человека; заниженный – 21, средний уровень эмпатических способностей – 4.

В контрольной группе (группа Б) результаты оказались следующими: получили баллы, соответствующие очень низкому уровню эмпатии, два испытуемых; заниженный

уровень – 25 и средний уровень эмпатических способностей – 22. Полученные показатели обеих групп в обобщенном виде представлены в таблице 4 и на рисунке 4.

Таблица 4

Эмпирические данные по изучению уровня эмпатии в ранней юности (группы А и Б)

Уровни эмпатии	Группа А (n=49)		Группа Б (n=49)	
	Значения (абсолютные и в процентах)		Значения (абсолютные и в процентах)	
Очень низкий	24	49 %	2	4,1 %
заниженный	21	42,8 %	25	51 %
средний	4	8,2 %	22	44,9 %
Очень высокий	0	0	0	0

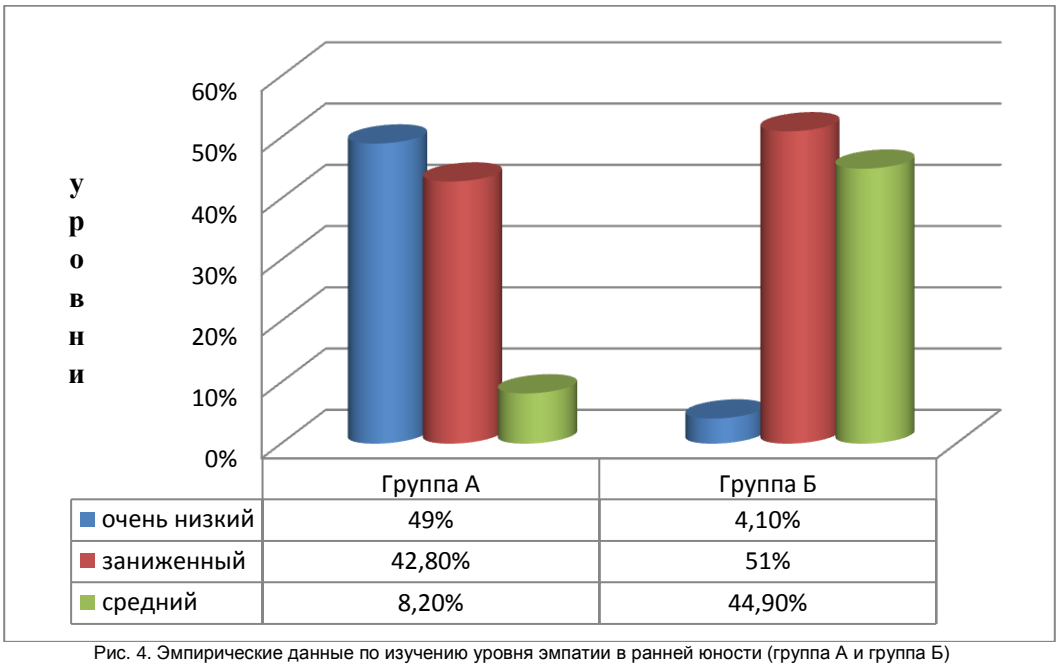


Рис. 4. Эмпирические данные по изучению уровня эмпатии в ранней юности (группа А и группа Б)

Анализ эмпирических данных по изучению уровня эмпатии в ранней юности показал, что почти половина интернет-аддиктов (24 чел., или 49 %, группы А) имеют очень низкий уровень этой личностной характеристики. Такой показатель фактически свидетельствует о недоразвитии или отсутствии эмпатических способностей. Результаты, соответствующие среднему уровню эмпатии, в экспериментальной группе выявлены менее чем у десятой части испытуемых (4 чел., или 8,2 %). В контрольной группе (группа Б) оказались примерно равные значения по заниженному и среднему уровню эмпатии (25 чел. (51 %) и 22 чел. (44,9 %) соответственно). Очень низкий уровень эмпатических способностей имели только два (4 %) испытуемых с умеренным использованием Интернета.

Таким образом, среди испытуемых обеих групп не выявлено ни одного респондента с очень высоким уровнем эмпатии. Полученные результаты соответствуют утверждению исследователей проблематики эмпатических способностей о том, что данная личностная характеристика индивида зависит от возраста и опыта коммуникативно-эмоциональных контактов, а также непосредственно связана с эмоциональным потенциалом личности.

При сравнении полученных данных в группе А и группе Б становится видно, что интернет-зависимые пользователи в значительной степени обладают очень низкими эмпатическими способностями, в то время как независимые пользователи в пять раз чаще, чем интернет-аддикты являются обладателями среднего уровня эмпатии.

Представляет интерес приблизительно одинаковый результат в обеих группах по количеству испытуемых, показавших заниженный уровень эмпатии: это 42,9 % опрошенных испытуемых в экспериментальной и 51 % в контрольной группе. Такие показатели свидетельствуют, что, наряду с интернет-зависимостью, в ранней юности на уровень эмпатических способностей и эмоционального интеллекта, влияют также, по нашему мнению, семейное воспитание и семейные ценности, уровень нравственного развития старшеклассников, их взаимоотношение со сверстниками, а также средства массовой информации.

Предположив, что уровень эмоционального интеллекта в ранней юности зависит от эмпатических способностей индивида, мы сравнили полученные в ходе эмпирического исследования показатели по двум указанным личностным характеристикам. Сводные данные по результатам обеих групп представлены в таблицах 5 и 6:

Таблица 5

Данные по изучению уровней эмоционального интеллекта и эмпатии в ранней юности (группа А, n=49)

Уровни	Эмоциональный интеллект		Эмпатические способности	
	Значения (абсолютные и в процентах)		Значения (абсолютные и в процентах)	
низкий	24	49 %	24	49 %
заниженный (ниже среднего)	12	24,5 %	21	42,9 %
средний	10	20,4 %	4	8,1 %
высокий	3	6,1 %	0	0

Таблица 6

Данные по изучению уровней эмоционального интеллекта и эмпатии в ранней юности (группа Б, n=49)

Уровни	Эмоциональный интеллект		Эмпатические способности	
	Значения (абсолютные и в процентах)		Значения (абсолютные и в процентах)	
низкий	3	6,1%	2	4,1%
заниженный (ниже среднего)	9	18,4%	25	51%
средний	18	36,7%	22	44,9%
высокий	19	38,8%	0	0

Анализ эмпирических данных по изучению уровней эмоционального интеллекта и состояния эмпатии в ранней юности показал, что в экспериментальной группе (группа А) одинаковое количество испытуемых имеют низкий уровень ЭИ (49 %) и низкий уровень эмпатии (49 %). В контрольной группе (группе Б) низкие результаты по тем же характеристикам соответствуют 6,1 % (ЭИ) и 4,1 % (эмпатия).

При вычислении коэффициента ранговой корреляции уровней эмоционального интеллекта и состояния эмпатии по формуле Спирмена суммарно по обеим группах, был по-

лучен положительный коэффициент корреляции *r*=0,65, что говорит об умеренной тесноте связи между переменными. Данная характеристика корреляционной связи свидетельствует о том, что в структуру эмоционального интеллекта входят не только эмпатические, но и другие способности, которые помогают понять свои и чужие эмоций и управлять ими, например такие, как коммуникативные способности.

Следующая задача исследования – изучение коммуникативных способностей в ранней юности – решалась с помощью двух методик: теста на оценку самоконтроля в общении американского психолога М. Снайдера и теста по выявлению способностей к общению А.А. Карелина [3]. Тест на оценку самоконтроля в общении М. Снайдера, состоящий из десяти вопросов (с положительными и отрицательными вариантами ответов), позволяет выявить у испытуемых уровень коммуникативного контроля. В соответствии с предложенным автором ключом к методике, ответы интерпретировались по балльной шкале от низкого до высокого уровня; чем больше баллов, тем выше коммуникативный контроль.

При обработке анкет с ответами все испытуемые были распределены по следующим группам.

1. Низкий коммуникативный контроль (0–3 балла). Такие респонденты в непосредственном общении ведут себя достаточно прямолинейно и не меняют своего поведения в течение беседы, даже если того требует ситуация. Дополняет эти характеристики их излишнее «самораскрытие» в процессе общения с другими людьми. Испытуемые с такими коммуникативными качествами не всегда находят понимание со стороны собеседника и зачастую являются «неудобными» партнерами по общению.

2. Средний коммуникативный контроль (4–6 баллов). Обладатели такого количества баллов являются достаточно искренними и одновременно сдержанными в своих эмоциональных проявлениях; они не всегда считаются с мнением окружающих, ставя личные интересы выше интересов собеседника.

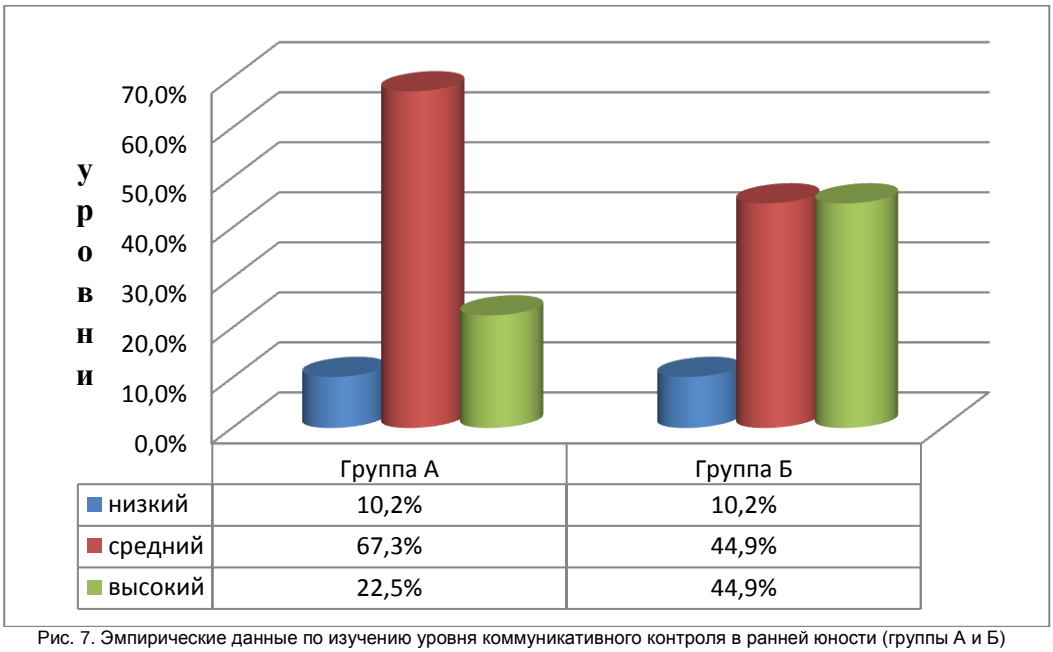
3. Высокий коммуникативный контроль (7–10 баллов). Испытуемые с такими коммуникативными качествами являются «привлекательными» собеседниками, так как легко входят в любую роль и умеют быстро реагировать на изменившуюся ситуацию в общении. Высокий коммуникативный контроль испытуемых позволяет им даже предвидеть отношение окружающих к себе и в соответствии с этим изменять стиль своего общения.

Полученные результаты по изучению уровня коммуникативного контроля распределились таким образом. В экспериментальной группе интернет-зависимых испытуемых (группа А): низкий уровень коммуникативного контроля показали 5 человек; средний уровень этой личностной характеристики – 33; высокий уровень коммуникативного контроля – 11. В контрольной группе испытуемых с умеренным использованием Интернета (группа Б) низкий уровень – 5 человек, средний уровень коммуникативного контроля – 22; высокий уровень – 22 испытуемых. Сводные данные по обеим группам представлены в таблице 7 и на рисунке 7.

Таблица 7

Эмпирические данные по изучению уровня коммуникативного контроля в ранней юности (группы А и Б)

Уровни коммуникативного контроля	Группа А n=49		Группа Б n=49	
	Значения (абсолютные и в процентах)		Значения (абсолютные и в процентах)	
низкий	5	10,2%	5	10,2%
средний	33	67,3%	22	44,9%
высокий	11	22,5%	22	44,9%



	Группа А	Группа Б
низкий	10,2%	10,2%
средний	67,3%	44,9%
высокий	22,5%	44,9%

Рис. 7. Эмпирические данные по изучению уровня коммуникативного контроля в ранней юности (группы А и Б)

Анализ уровня коммуникативного контроля показал, что в группе А преобладают интернет-зависимые испытуемые, которые в общении достаточно сдержанны в своих эмоциональных проявлениях, не всегда считаются с окружающими, ставя свои интересы выше интересов других. В группе Б таких испытуемых оказалось в полтора раза меньше, чем в группе А (в то же время лишь 10 % испытуемых обеих групп можно отнести к «нежелательным» собеседникам). Высокие показатели коммуникативного контроля в группе А в два раза реже, чем в группе Б.

Таким образом, в экспериментальной группе существенных проблем коммуникативного характера не выявлено, однако, так как в группе А получены более низкие показатели по уровню самоконтроля, чем у испытуемых группы Б, то можно предположить, что это свидетельство определенных затруднений при вербальной и невербальной коммуникации.

Используемый тест А.А. Карелина на выявление коммуникативных умений направлен на оценку таких коммуникативных характеристик испытуемого, как умение установить дружескую атмосферу в общении и вникать в проблемы собеседника. В соответствии с методикой, тестируемым было предложено ответить на вопросы, выбрав ответ «да» или «нет». В результате проведенного тестирования все испытуемые были распределены по следующим группам.

1. Низкий уровень коммуникативных способностей (менее 10 баллов). Такие подростки достаточно замкнуты и необщительны; очень трудно знакомятся и не стремятся к новым контактам.

2. Средний уровень коммуникативных способностей (10–13баллов). Такие испытуемые проявляют интерес к общению, но сами редко являются его инициаторами, особенно если речь идет о незнакомых или малознакомых.

3. Высокий уровень (14 баллов и более). Для таких молодых людей общение является одним из главных и любимых видов деятельности.

Результаты испытуемых по изучению коммуникативных способностей распределились следующим образом. Экспериментальная группа (группа А): из 49 человек этой группы низкий уровень коммуникативных способностей показали 12 человек; у 23 испытуемых был выявлен средний уровень таких способностей; высокий уровень обнаружен у 14 человек. В контрольной группе (группа Б) шесть человек показали результаты, соответствующие низкому уровню коммуникативных способностей; 16 испытуемых – средний уровень; высокий уровень был выявлен у 27 респондентов. Обобщенные данные по группам А и Б представлены в таблице 8 и на рисунке 8.

Таблица 8

Эмпирические данные по изучению уровня коммуникативных способностей в ранней юности (группы А и Б)

Уровни коммуникативных способностей	Группа А n=49		Группа Б n=49	
	Значения (абсолютные и в процентах)		Значения (абсолютные и в процентах)	
низкий	12	24,5%	6	12,2%
средний	23	46,9%	16	32,7%
высокий	14	28,6%	27	55,1%

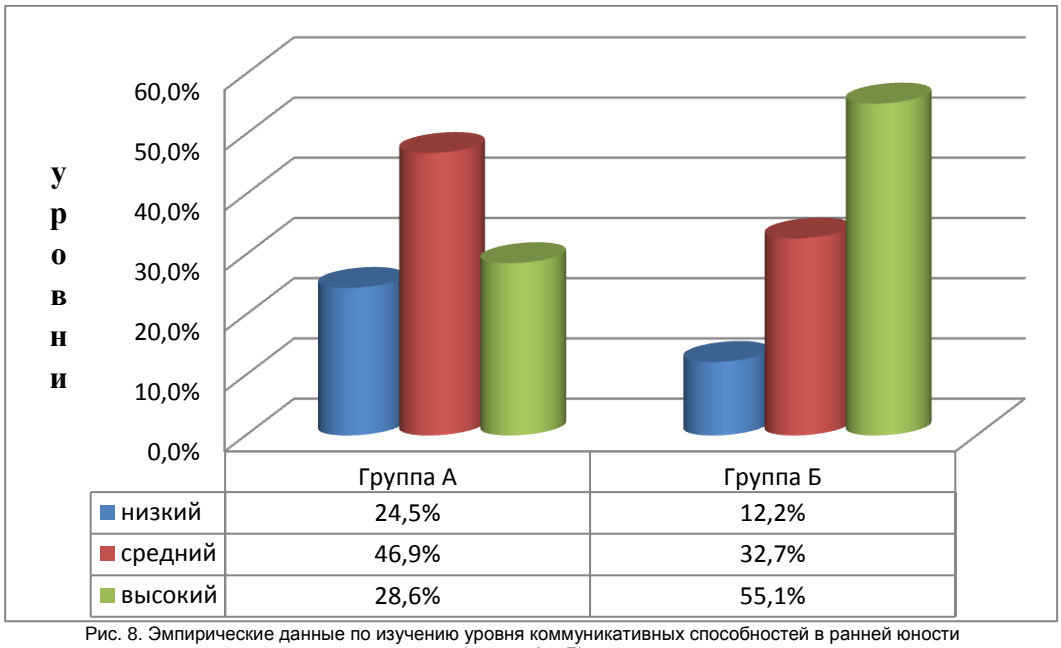


Рис. 8. Эмпирические данные по изучению уровня коммуникативных способностей в ранней юности (группы А и Б)

Анализ уровня коммуникативных способностей в ранней юности показал, что у интернет-зависимых испытуемых коммуникативные способности несколько ниже, чем у независимых пользователей виртуальной сети. В частности, около четверти испытуемых, с проблемным использованием интернета, имеют низкий уровень коммуникативных способно-

стей, что не способствует новым знакомствам в реальной жизни. Однако примерно такое же количество испытуемых группы А имеют высокий уровень указанных способностей. В то же время, наибольшее количество испытуемых этой группы обладают средним уровнем коммуникативных способностей. Таким образом, подтверждаются результаты испытуемых группы А (полученные в ходе изучения уровня самоконтроля в общении), которые свидетельствуют о затруднениях при вербальной и невербальной коммуникации у интернет-зависимых испытуемых.

В результате анализа эмпирических данных по изучению коммуникативно-эмпатических способностей в ранней юности было установлено следующее: для экспериментальной группы (группа А) интернет-зависимых испытуемых характерны низкий уровень эмпатических способностей и развитые коммуникативные способности при умеренном уровне самоконтроля в общении; контрольная группа (группа Б) с умеренным использованием Интернета характеризуется заниженным уровнем эмпатии и достаточно высокими коммуникативными способностями и самоконтролем. Таким образом, показано, что в ранней юности существует связь между несформированностью коммуникативно-эмпатической сферы и интернет-зависимостью.

1. *Бурова (Лоскутова), В.А.* Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств [Текст] : дис. … канд. м. н. – Новосибирск, 2004 г.

2. Диагностика уровня эмпатических способностей В.В.Бойко // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / ред. и сост. Д.Я. Райгородский – Самара, 2001.

3. *Карелин, А.* Большая энциклопедия психологических тестов [Текст]. – М. : Экспо, 2007.

4. *Люсин, Д.В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта : опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. – 2006.- №4.

А.А. Ергазина

ОПЫТ ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ КАЗАХСТАНА

Ключевые слова: естественное двуязычие, билингвизм, опыт интеркультурной деятельности, коммуникативная компетенция.

Аннотация: Статья посвящена анализу феномена двуязычия в казахстанском обществе, а также изучению проблемы формирования опыта интеркультурной деятельности студента в данных условиях. Рассматриваются коммуникативные компетенции в области русского и казахского языков в языковой ситуации современного Казахстана; предпринята попытка изучения коммуникативной компетенции естественных казахско-русских билингвов в процессе их интеркультурной деятельности.

В настоящее время становится общепринятым равное владение двумя языками (билингвизм) на индивидуальном и групповом уровне, в различных условиях и ситуациях общения. Единое европейское экономическое пространство; упразднение таможенных барьеров; свободное перемещение людей в поисках работы, с целью получения образования или туристических поездок – все это мотивирует владение тремя и более иностранными языками. Политика поощрения многоязычия в Европе в последние годы стала общепринятой: европейским общеобразовательным учреждениям рекомендовано включение в учебные планы, по крайней мере, двух иностранных языков в дополнение к родному с целью развития способности использовать полученные знания и умения на нескольких языках в различных ситуациях речевого общения.

Республика Казахстан – это многонациональное государство со смешанным национальным составом населения с уникальными естественными условиями для распространения билингвизма как социально-исторического явления. Условия для развития естественного двуязычия – многонациональные профессиональные коллективы; учебные заведения со смешанным национальным составом учащихся; семьи со смешанным браком; контакты в международной политической, экономической, научной, культурной, спортивной жизни разных народов. В программных выступлениях Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева неоднократно подчеркивалась необходимость владения гражданином Республики Казахстан как минимум тремя языками – казахским, русским и английским. Актуальность проблематики двуязычия в казахстанском обществе значительно возрастает в связи с переходом на этап постиндустриального информационного общества со сложнейшими коммуникативными функциями. Как свидетельствует мировая практика, наиболее значимые результаты по сохранению и развитию языков достигаются в тех странах, где языковые права коренных народов и этнических групп защищены законодательно. На этапе формирования государственной идентичности Казахстана активную роль играют государственный язык, как символ новой государственной суверенности (и базовая составляющая национальной идеи), а также русский язык, имеющий в Казахстане статус официального языка межнационального общения.

Теоретическое осмысление феномена двуязычия в мировой науке относится к началу прошлого столетия. Первая международная конференция, посвященная проблемам двуязычия, состоялась в 1929 году в Люксембурге, и с этого момента проблема билингвизма всегда была в центре внимания лингвистов и педагогов. Вместе с тем изучение коммуникативной компетенции языковой билингвальной личности до настоящего время остается проблемным, о чем свидетельствует большой разброс точек зрения как в мировой, так и в отечественной литературе. Так, за последние три года в Казахстане не было проведено фундаментальных исследований по изучению проблем освоения двуязычия, несмотря на то, что двуязычие на территории республики представлено неодинаково: каждый регион характеризуется спецификой языковой ситуации, обусловленной историческими особенно-

стями развития, приграничным характером расположения конкретного региона и прочими социолингвистическими факторами.

В современном Казахстане тенденция к освоению нескольких языков усиливается благодаря стремлению образованной части населения интегрироваться в мировую систему информационных, социально-политических, экономических и других связей. Поэтому требуется научное осмысление феномена двуязычия в контексте устойчивого развития казахстанского общества.

Двуязычие в настоящее время распространено шире, чем одноязычие: есть мнение, что двуязычие – норма, а одноязычие – исключение [1, 1]. Большинство людей двуязычны или полиязычны благодаря естественным контактам носителей языка на территориях со смешанным населением. Так и Казахстан – многонациональная и полиязычная страна, где проживают представители более ста двадцати национальностей. Для уточнения содержания понятия «двуязычие» в языкознании рассмотрим наиболее распространенные подходы.

По мнению Б.А. Серебренникова, «последствия языковых контактов настолько разнообразны и значительны, что в одних случаях они приводят к различного рода заимствованиям, в других – к конвергентному развитию взаимодействующих языков, в-третьих, – к образованию вспомогательных “общих” языков, в-четвертых, – к языковой ассимиляции» [3, 285]. Вышесказанное определяет значимость исследования языковых контактов и их результатов, так как их изучение способно прояснить и особенности самого строения языковой системы.

А.А. Залевская считает, что формирование естественного двуязычия происходит при наличии следующих условий: языковой среды, неограниченного времени общения, естественных ситуаций общения, обильной речевой практики в разнообразных ситуациях. Однако в то же время отсутствуют: система в освоении языковых явлений, целенаправленное обучение, профессиональные кадры, которые использовали бы специальные методы обучения; речевые ошибки исправляются окружающими лишь от случая к случаю, но при этом решающую роль играет сильная мотивация, поскольку новый язык выступает в качестве инструмента познания и общения в целях адаптации к новой культуре, выживания, решения иных личностно значимых вопросов [4, 11].

Естественный билингвизм характеризуется объективностью культурно-языкового окружения. Здесь решающее влияние оказывает культурно-образовательная среда – семья, этнические традиции, школа, СМИ, органы государственной власти. Например, шэнэхэнские буряты КНР с малых лет говорят на родном бурятском языке, в школе с первого класса они начинают изучать монгольский язык и письменность, затем начинают изучение китайского языка [5].

Специально осваиваемый в учебных условиях язык создает основу для формирования двуязычия, которое в билингвологии и лингводидактике известно как «искусственный билингвизм». В отличие от естественного билингвизма, учебное двуязычие формируется в условиях отсутствия языковой среды, при ограниченном общении (учебные ситуации на уроке), при ограниченной речевой практике (программные темы); но при обязательном наличии системной презентации языковых явлений, целенаправленного обучения, работы учителя-профессионала при изучении ошибок в соответствии со специальными методами обучения. Главное же в том, что в учебных условиях мотивация реализуется далеко не в полной мере [5].

Расширение международных связей и включение стран в мировой рынок увеличивает число студентов, заинтересованных в изучении культуры страны изучаемого языка и стремящихся вступать в диалог с носителями языка. Перед высшим образованием стоит задача формирования опыта интеркультурной деятельности выпускника вуза, опыта самоконструирования своего внутреннего мира: смыслов, выводов из жизненных ситуаций. Опыт

интеркультурной деятельности позволяет человеку осуществлять культуросозидательную деятельность, толерантно относиться к проявлениям роста культурного самосознания, «вслушиваться» в язык, ценности, традиции другой культуры, преодолевать установки на национальную исключительность [6]. Социальный заказ государства определяет формирование профессиональной культуры личности, способной к нравственному выбору, ориентированному на благо других людей и себя и обладающей опытом интеркультурной деятельности. В быстро меняющемся мире стратегические преимущества будут иметь те государства, которые смогут эффективно развивать и продуктивно использовать инновационный потенциал развития силами молодежи. Не случайно задача подготовки молодежи к жизни в поликультурном мире названа в числе приоритетных в документах ООН и ЮНЕСКО. В докладе Международной комиссии по образованию для XXI века подчеркивается, что одна из важнейших функций школы – научить людей, этносы и государства жить вместе, солидарно. Для этого образование должно помочь человеку осознать свои корни и, тем самым, определить его место в мире, привить уважение к другим культурам [7, 2].

То есть, требования к подготовке специалиста формулируются вне системы образования, они исходят из общих экономических, политических и общественных целей государства. Способность предвидеть направление развития высшего профессионального образования – одно из важнейших условий успешного функционирования государственной системы. Вот почему требования к специалисту должны носить опережающий, прогностический характер относительно сложившейся теории и практики. Общественная потребность в специалистах высокой культуры, умеющих работать в различных социальных группах, предполагает сформированность адекватного уровня интеркультурной деятельности. В условиях естественного двуязычия Казахстана и возможен опыт интеркультурной деятельности.

Исходя из философского определения опыта как закрепленного единства знаний и умений, трансформируемых в модель действий в различных ситуациях, опыт интеркультурной деятельности рассматривается нами как специфический вид личностного опыта по применению приобретенных знаний и умений межличностного общения субъектов разных культур. Опыт интеркультурной деятельности сводится к способности студента переживать и осознавать ситуации межкультурного общения как культурного события, то есть как опыта особого вида коммуникации – интеркультурной. В опыте интеркультурной деятельности субъектом интегрируются принятые и эмоционально-ценностно окрашенные знания и умения – основа для преодоления субъектом негативных стереотипов в профессиональной деятельности и социокультурном общении с носителями разных культур. Он оценивается по мотивационно-ценностному, когнитивному, деятельностному критериям и обеспечивает в образовательной среде успешную реализацию культуротворческой, информационной, воспитательной, развивающей, гуманистической функций. Кроме того, это и совокупность действий, характеризующая уровень развития культуры личности с точки зрения социально одобряемых норм поведения, позволяющая студенту успешно интегрироваться в современное полиэтническое общество. Считается, что студент, имеющий опыт интеркультурной деятельности, предпочтителен в общении с другими, имеет высокий социальный статус; его мировоззрение и поведение основываются на принципах гуманности, свободы и ответственности, солидарности и взаимопонимания, демократии и толерантности. Овладение опытом интеркультурной деятельности выражается в форме ценностных ориентаций, интериоризированных субъектом жизненных смыслов, ставших достоянием личности, «отложенных в резервах памяти, находящихся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях» [8].

Вышеизложенное позволяет считать, что опыт интеркультурной деятельности – один из компонентов современной культуры, когда основой гармоничного развития является взаимодействие различных культур. Образование, отвечая социальным, политическим и

экономическим требованиям современного общества, и призвано решать проблему интеркультурности, а конечной целью интеркультурного образования должно стать формирование демократической и толерантной интеркультурной личности, сохраняющей свою собственную культуру, но понимающей и принимающей другие культуры; обладающей достаточной компетенцией, чтобы адекватно действовать в ситуациях межкультурного общения. Таким образом, в условиях молодежной субкультуры университета в процессе интеркультурной деятельности студентов происходит взаимовлияние и взаимопроникновение культур. Такая аккультурация членов социумов осмысливает и соединяет различные культуры. Культурные и социальные ценности служат мощным средством критического осмысления, рефлексии интеркультурной деятельности. Языковая и лингвострановедческая компетенции неоценимы в обогащении опыта интеркультурной деятельности, своей собственной культуры в целом – культуры общения, речи, умственного труда.

1. *Edwards, J.* Multilingualism / J. Edwards. London – New York : Rout-ledge, 1994. 272 p.

2. Послание Главы государства Нурсултана Назарбаева народу Казахстана [Электронный ресурс]. URL : http://www.akorda.kz/ru/page/page_215738_poslanie-glavy-gosudarstva-nursultananazarbaeva-narodu-kazakhstana (дата обращения : 01.09.2015).

3. *Серебренников, Б.А.* Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка / Б.А. Серебренников. – М. : Наука, 1970. – 604 с.

4. *Залевская, А.А.* Вопросы теории двуязычия: научное издание [Текст] / А.А. Залевская. Тверь : Изд-во ТвГУ, 2009. 143 с.

5. *Актамов, И.Г.* Развитие билингвизма студентов в культурно-образовательной практике университета (на материале Автономного района Внутренняя Монголия КНР) [Электронный ресурс]. URL : http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media66039/63_aktamov.pdf (дата обращения : 01.09.2015).

6. *Тер-Минасова, С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация [Текст] : учеб.пособие / С.Г. Тер-Минасова. М. : Слово/Slovo, 2000. 352 с.

7. Образование : сокрытое сокровище [Текст] : Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. Париж, 1997.

8. *Сериков, В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В. В. Сериков. М. : Логос, 1999. 272 с.

Р.М. Асадуллин, И.В. Кудинов, Е.В. Карунас, Н.А. Баринова, О.Ш. Мавлютова

О ВОЗМОЖНОСТИ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ СИМУЛЯЦИОННЫХ МЕТОДОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Ключевые слова: дуальное обучение, симуляционное обучение, педагогическая деятельность, ФГОС ВО третьего поколения, профессиональный стандарт педагога.

Аннотация. В статье рассмотрены особенности применения элементов симуляционных методов в дуальном обучении в специально организованной лаборатории, представлены формы работы в ней в соответствии с профессиональными задачами и компетенциями, заложенных ФГОС ВПО, трудовыми действиями и необходимыми умениями профессионального стандарта педагога. Также представлены приемы формирования готовности к профессиональной деятельности студентов бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Компетентностная парадигма образовательных стандартов высшего образования последних поколений определила изменения в оценочных процедурах, а также использование новых подходов и технологий к системе проверки качества и контроля за ним при подготовке обучающихся. В результате акцент сместился на результаты обучения, знаниевая парадигма образования сменилась компетентностной, состоялся переход от простой передачи знаний и механического заучивания учебного материала к сознательному его преобразованию и конструированию. Знания – это лишь средство решения профессиональных задач, поэтому проблема «пассивности знаний» – ключевая проблема современного профессионального образования, при которой обучающийся «поглощает» информацию в огромных количествах, не активизируя и не применяя (опредмечивая) ее в процессе обучения, а, следовательно, и будущей профессиональной деятельности. В результате часть накопленных во время обучения знаний остается, во-первых, неосмысленной, во-вторых, не апробированной на практике и, как следствие, с течением времени обесценивается и теряет свою значимость.

Между тем, система вузовского образования отличается спецификой образовательного процесса (соотношение аудиторной и самостоятельной работы, самостоятельных и элективных курсов и т. д.), а также недостаточной практикоориентированностью, которая – необходимое условие освоения студентом нового для него профессионально-педагогического вида деятельности. Поэтому особенно важно разрешить противоречие между высоким уровнем теоретической подготовки и удручающе низким уровнем владения регламентируемым объемом практических навыков – инструмента будущей профессии. Несмотря на удовлетворительный уровень образования в России, выпускники организаций высшего профессионального образования (ВПО) все еще не овладевают в полной мере практическими навыками решения профессиональных задач. Однако решение данной проблемы возможно на основе интеграции профессионального образования и производства, включая дуальную форму подготовки рабочих специалистов, что предлагают Е.А. Корчагин, Г.В. Мухаметзянова, А.М. Новиков и другие ученые.

Дуальная система характеризуется как образовательный процесс, сочетающий практическое обучение с частичной занятостью на производстве и обучение в традиционной образовательной организации. Вместе с тем, дуальное образование – это больше, чем практикориентированные образовательные технологии: это иной, более гибкий и мобильный способ взаимодействия двух систем – образования и труда; это метод, сокращающий

дисбаланс между качеством образования и актуальными требованиями высокотехнологичных производств.

В дуальной системе обучения усиливается, качественно меняясь, роль работодателя, а в нашем случае таковым является школа – равноправный, социально ответственный партнер по реализации государственного заказа. Следует отметить, что внедрение дуального обучения в высшей школе предусматривает принципиальное изменение организации учебного процесса, в основе которого рациональное сочетание в течение всего периода обучения теоретической подготовки и расширенной производственной практики – чередование практики и теории продолжается в течение всего процесса обучения, что и отличает данную систему обучения от классической (выпускник вуза может представить потенциальному работодателю некий опыт работы по специальности).

Концепция дуальной системы образования позволяет иначе организовать профессиональную подготовку педагога: элементы дуального обучения в педагогическом вузе можно практиковать с первого курса, с изучением психолого-педагогических дисциплин и приобретением общепрофессиональных компетенций по специальности, после чего начинается изучение профилирующих дисциплин и формирование основополагающих профессиональных и специальных компетенций. В таком случае дуальная система становится для студентов «полигоном», на котором проверяется качество полученных знаний и закрепляется теоретический материал, формируются практические навыки и умения, что крайне важно в контексте требований компетентностной модели подготовки специалистов [1].

Дуальное обучение может быть организовано в специальной лаборатории с помощью методов симуляционного обучения. Основоположниками технологии симуляционного обучения являются представители европейской высшей школы – Х.И. Элиштон, Н.Х. Лэштон, Е. Персиваль, К. Джонс, Ф. Дэбизе и А. Пакто. Симуляции – помещение людей в «фиктивные, имитирующие реальность ситуации», с целью обучения или оценки проделанной работы; эта технология включает три структурных компонента: детализированная модель профессиональной среды; сценарий процесса симуляции; наставник-инструктор [2]. В зависимости от вида симуляций, наставником может быть не только человек, но и виртуальная система. Учебная разновидность симуляций обладает следующими характеристиками [3]: разнообразие сюжетных сценариев и визуальных форм; наличие различных каналов обратной связи; ситуационное богатство выбора; практикоориентированность. Необходимо отметить, что технология симуляции при обучении будущей профессиональной деятельности должна быть реализована в завершенной, комплексной форме образовательной системы, то есть адекватна специфике учебного процесса в вузе и обеспечивать формирование студента как субъекта педагогической деятельности.

Под образовательным процессом, построенным на основе дуального обучения и методов симуляционного обучения, следует понимать совокупность учебного и самообразовательного процессов, направленных на формирование и развитие педагогической деятельности – осмысливание (распредмечивание), апробирование (опредмечивание) и рефлексирование в условиях имитации педагогического процесса при помощи искусственной системы [4]. В основе технологии симуляционного обучения – построение и решение под руководством преподавателя усложняющихся педагогических ситуаций, когда обучение проходит на реальном опыте, максимально приближенном к практике. Виртуальная симуляция по сути является условной средой, в которой обучаемый ощущает себя увереннее, естественнее и проще, чем в реальной обстановке. Практика показала, что данный подход наилучшим образом подходит для усвоения обучаемыми требуемых компетенций, которые затем легче применяются в практической деятельности.

Элементы дуальной системы обучения с использованием методов симуляционного обучения эффективно применяются при формировании готовности к педагогической деятельности. Под готовностью исследователи понимают личностную характеристику, необхо-

димое условие успешности какого-либо вида деятельности, интегративное качество личности и др. [5]. Готовность следует рассматривать как состояние целостного субъекта (студента), которое включает осознанные и неосознанные установки, модели вероятного поведения, определение оптимальных способов деятельности, оценку своих возможностей в свете предстоящих трудностей и необходимости достижения определенного результата в своей профессии.

В качестве «элементарной частицы» образовательного процесса формирования готовности к педагогической деятельности выступает педагогическое взаимодействие. В педагогике взаимодействие включает в себя наиболее существенные связи процесса воспитания и обучения, которые проявляются в закономерных отношениях их компонентов, таких как цель, средство и результат. В единстве они образуют педагогическую ситуацию, представляющую собой «единицу» целостного образовательного процесса, и, следовательно, позволяют моделировать реальную практику педагогической деятельности учителя. Участие в педагогических ситуациях позволяет не только сформировать эталонные образцы педагогического труда, но и развить поисковую деятельность. Для этого следует включить обучающихся в ситуации решения педагогических задач и проектирования процессов по их реализации [6].

В своем исследовании мы выделили следующие компоненты готовности будущего педагога к профессиональной деятельности:

- мотивационно-целевой – потребность и стремление к профессиональному саморазвитию и личностному росту, повышение образовательного уровня в области педагогической деятельности; характеризуется устойчивым интересом к теоретическим проблемам и научным исследованиям в области педагогической деятельности;
- содержательно-операционный – базовый уровень и качество знаний, степень информированности, степень владения способами педагогической деятельности; характеризуется умениями перевести знания в область практического применения, уровнем теоретических, практических и методических знаний педагога, степенью владения и умением оперировать основными понятиями, категориями и закономерностями в области педагогической деятельности;
- рефлексивно-оценочный – инструментарий диагностики готовности педагогов к профессиональной деятельности, включая инновационную.

Профессиональная готовность, являясь новообразованием личности обучающегося, характеризует его субъектное отношение к педагогической деятельности, которое отражает способность успешно осуществлять образовательный процесс при наличии у субъекта определенных компетенций, мотивации и личностных характеристик.

На базе БГПУ имени М. Акмуллы для реализации дуального обучения с помощью симуляционных методов была создана лаборатория формировании профессиональных компетенций бакалавров по направлению «Педагогическое образование» – студия дуального обучения «Открытый класс». Цель деятельности лаборатории – повышение качества процесса обучения, как результат – подготовка конкурентоспособного педагога к будущей профессиональной деятельности и быстрому вхождению в профессию (и, как следствие, – снижение числа профессиональных ошибок).

В соответствии с целью перед специалистами лаборатории были поставлены задачи:

- разработать и внедрить высокотехнологичные инновационные методы обучения в соответствии с современными стандартами в системе профессиональной подготовки бакалавров;
- формировать у студентов профессиональные компетенции с использованием современных технических средств обучения в соответствии с ФГОС ВПО [7], Профессиональным стандартом педагога [8];

- разработать и апробировать комплекс условий симулированной педагогической деятельности, максимально приближенной к реальным условиям с высокой степенью достоверности;
- стандартизировать процедуру оценивания сформированности профессиональной компетентности и педагогическую диагностику уровня готовности.

Создание лаборатории – студии дуального обучения, где студенты погружаются в специально созданный виртуальный образовательный процесс, – проходило в несколько этапов.

Этап I. Проектирование технического оснащения лаборатории (студии). Монтаж, установка и настройка программного обеспечения, компьютерного и периферийного оборудования, системы контроля за управлением доступом, видеонаблюдения и корпоративной локально-вычислительной сети. Учебная лаборатория оснащена современным оборудованием – минимальный набор технического оснащения: рабочая станция, персональный компьютер в комплекте, планшет графический, стерео-гарнитура, веб-камера, многофункциональное устройство (принтер, сканер, копировальный модуль), интерактивная доска, документ-камера – для отработки профессиональных действий индивидуально или в малых группах – до четырех человек (рис. 1).

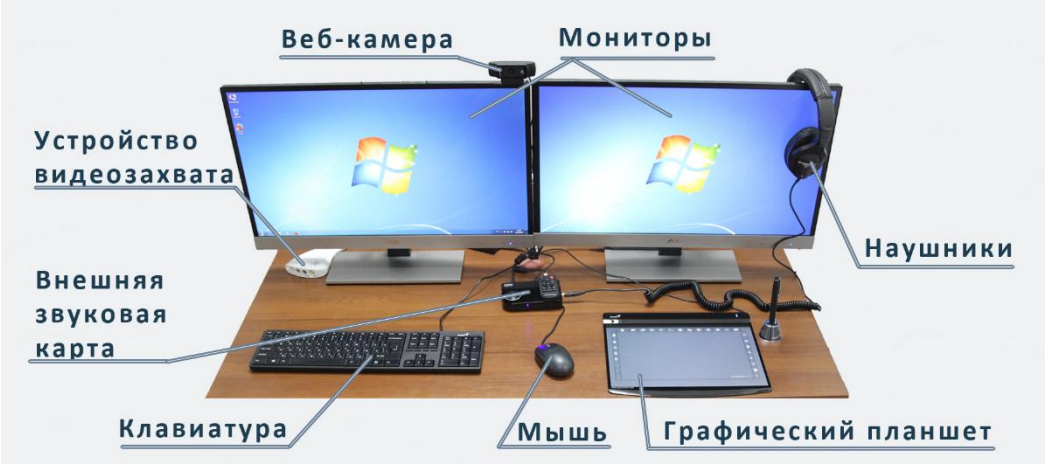


Рис.1. Оснащение рабочего места в симуляционной лаборатории на базе БГПУ имени М. Акмуллы

Этап II. Разработка содержательного наполнения деятельности лаборатории (студии). Обеспечение соответствия содержательного наполнения требования ФГОС ВПО 3 и Профессиональному стандарту педагога – весьма длительный и трудоемкий процесс. В соответствии с требованиями вышеназванных стандартов, современный выпускник вуза – бакалавр по направлению подготовки «Педагогическое образование» должен быть готов к выполнению трех видов профессиональной деятельности: педагогическая, культурно-просветительская и научно-исследовательская. В условиях проводимой нами работы, в соответствии с техническими возможностями особое внимание уделяется педагогической и научно-исследовательской видам профессиональной деятельности, то есть овладению способами решения профессиональных задач. Таким образом, у обучающегося должны быть сформированы следующие компетенции (отобраны в соответствии с техническими возможностями; ФГОС ВПО, 2011):

- *общекультурные* – ОК-1, ОК-6, ОК-7, ОК-8, ОК-9, ОК-12, ОК-16;
- *профессиональные* – ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5;
- в области педагогической деятельности – ПК-1, ПК-3, ПК-5, ПК-7;
- в области научно-исследовательской деятельности – ПК-12.

Этап III. Симуляционная профессиональная деятельность. Обучение в симуляционной лаборатории / студии дуального обучения проводится преподавателями, которые совместно с практикующими специалистами (работодатели, учителя школы) создают и накапливают «багаж» различных сценариев, ведут методическую работу; совместно с техническими сотрудниками (техниками и инженерами) разрабатывают и поддерживают в рабочем состоянии средства обучения – программное обеспечение, компьютеры, тренажеры, симуляторы, фантомы, модели и профессиональное оборудование.

Симуляционное обучение не заменяет традиционное обучение, а дополняет его. Сам процесс дуального обучения посредством методов симуляционного обучения построен по принципу «от простого к сложному», то есть, начиная от простых манипуляций, например, создание интерактивных презентаций, тестов, текстовых материалов и т. д., заканчивая отработкой действий в имитируемых образовательных ситуациях.

В ходе эмпирического исследования (о чем – ниже) нами было доказано, что в искусственно созданной среде практический опыт приобретается так же эффективно, как и в реальности. Согласно А.А. Калмыкову, виртуальная образовательная среда, в условиях которой осуществляется симуляционная педагогическая деятельность, не станет образовательной, если ограничиться только информационным обменом. Для осуществления образования недостаточно лишь передачи знания, смысл образования в том, что личность воссоздает в себе предлагаемый ей системой образования образ. Учебный процесс в рамках такой образовательной системы должен стать для участников ярким эмоциональным событием; вызывать потребность доосмысления происходящего; стимулировать к самостоятельному освоению необходимых знаний, развитию личностно значимых и профессиональных умений; передавать основы необходимых знаний; формировать способы деятельности в проблемной ситуации [9].

Почти все традиционные способы взаимодействия между обучающим и обучающимся могут иметь место в дуальном обучении; его симуляционные средства не только предоставляют виртуальные аналоги очным учебным контактам, но и в ряде случаев существенного расширяют их возможности. Элементы традиционного обучения, которые могут быть освоены в симуляционной лаборатории / студии дуального обучения: проектирование всех видов учебного материала для подготовки к занятиям, конструирование тестов, контрольных заданий, учетных табелей, листов оценок; составление методики работы с диагностическим материалом; отработка речевых навыков объяснения материала и навыков ведения дискуссии по изучаемой проблеме; оценивание различных видов работ и другое.

Перечисленные образовательные элементы отрабатываются студентами в различных формах: видеоуроки, вебинар, видеоконференция, веб-форум, чат-дискуссии, e-mail-конференции, работа с ЭБС и т. д. В процессе обучения студенты разрабатывают и организуют видеоуроки, тесты, вебинары; работают в Интернете и электронной библиотечной системе (далее – ЭБС), в системе дистанционного обучения (далее – СДО). Кратко охарактеризуем каждую форму организации симуляционного обучения.

Видеоуроки. Дают наглядное представление о дидактических возможностях проведения уроков с применением информационных технологий; решают задачи учебно-методического обеспечения образовательных программ и повышения квалификации специалистов; позволяют оттачивать педагогическое мастерство. Видеоурок – это урок в формате видеоданных, записанных на физический носитель с целью сохранения и последующего воспроизведения на устройствах вывода (монитор, экран или дисплей). К структуре видеоурока предъявляются следующие методические требования: вступительная часть урока – сообщение темы урока, обеспечение подготовки обучающимися усвоения материала – мотивация, актуализация; основная часть урока – объяснение / изложение, сопровождаемое наглядным материалом, – демонстрация различных рисунков, фотографий, таблиц, схем, а также пояснение, закрепление и систематизация; заключительная часть урока – подведение итогов. Необходимо соблюдать следующие требования: оптимальное сочетание и соотношение методов обучения; логика изложения, опора на межпредметные связи

для формирования у учащихся целостного представления о системе знаний; практическая направленность учебного процесса; включение в содержание урока упражнений творческого характера; точность и четкость формулирования сути изучаемого вопроса; использование сравнения, сопоставления, аналогии; привлечение ярких примеров; положительный имидж учителя.

Дистанционная работа со слушателями в режиме реального времени (вебинар, видеоконференцсязь и др.). Проводится педагогом с применением активных методов обучения и направлено на освоение и закрепление обучающимися учебного материала, овладение методами коллективной работы и обмена опытом, отработку навыков учебной и профессиональной деятельности, а также коррекцию процесса самостоятельной познавательной деятельности.

Вебинары позволяют демонстрировать презентации, сейлс-митинги, тренинги, синхронно просматривать веб-сайты, видеофайлы и изображения и совместно работать с документами и приложениями. В вебинаре могут принимать участие от одного до нескольких сотен человек, в зависимости от пропускной способности сети; из них один (или несколько) выступает в качестве ведущего вебинара (спикер), а другие – в роли слушателей. Так как существуют разнообразные методики проведения вебинаров, а единого подхода для проведения их нет, обучающийся должен владеть набором методик проведения и организации вебинаров; кроме того, поскольку цели, задачи, контент, уровень подготовленности аудитории различны, следовательно, для этого необходимо специальное обучение.

Система дистанционного обучения. В отличие от обучения посредством *Skype*, когда слушатель работает в реальном времени с преподавателем, СДО предполагает наличие специальной программы (веб-сервиса) со следующими возможностями: доступ к учебным курсам, тестам, семинарам; создание уроков, размещение учебных материалов; возможность контроля за прогрессом личным и других студентов, проверки тестов, выставления оценки, оказания консультаций, установления правил и назначения сроков прохождения курса и т. п.

Разработка, размещение тестов и проведение тестирования. Осуществляются с помощью специальных программных продуктов, подобранных студентом «под себя» – под свои возможности и потребности. Разработанные тесты представляют систему заданий различного вида, возрастающей трудности, определенного содержания, позволяющих объективно оценить структуру знаний и измерить уровень усвоения.

Работа в ЭБС. Является инструментом образовательной системы стандартов нового поколения, дающим студентам доступ к изданиям, размещенным на сайте из любой точки, где имеется выход в Интернет (без ограничений времени доступа); интерактивная работа с книгами возможна по всем областям знаний; каталог регулярно обновляется и пополняется.

Перечисленные технологии дуального обучения в совокупности с методами симуляционного обучения обеспечивают формирование компетенций студентов – будущих педагогов, что позволит им осуществлять в школе профессиональную деятельность в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и стандартами общего образования.

В 2012–2014 учебных годах нами была разработана программа педагогической и психологической диагностики для определения направлений (и перспектив) формирования готовности обучающихся к будущей профессиональной педагогической деятельности. С целью проведения диагностики был отобран оценочно-критериальный инструментарий оценки уровня готовности (субъективные и объективные показатели, метод оценки). Оценка уровня готовности обучающегося к профессиональной деятельности выполняется путем соотнесения реального состояния готовности с ее идеальной моделью (по степени близости). В своем исследовании мы выделили следующие компоненты готовности будущего педагога к профессиональной деятельности: мотивационно-целевой, содержательно-операционный, рефлексивно-оценочный. Для каждого критерия были подобраны показатели:

– мотивационно-целевой критерий готовности к профессиональной деятельности – наличие познавательного интереса к педагогическим технологиям; осознанная потребность и стремление к профессиональному саморазвитию и личностному росту; сформированность целей собственной

педагогической деятельности; наличие высокого уровня восприимчивости к нововведениям; желание участвовать в создании, реализации и распространении педагогических технологий;

– содержательно-операциональный критерий – знание целей, задач, способов педагогической деятельности, методов работы; умение перевести знания в область практического применения; высокий уровень теоретических, практических и методических знаний; высокая степень владения основными понятиями, категориями и закономерностями в области педагогической деятельности; наличие конструктивных и проектировочных умений; владение на практике педагогическими технологиями;

– рефлексивно-оценочный критерий – активность, открытость к инновациям, умение осуществлять анализ собственной деятельности, способность к самосовершенствованию.

Критериально-оценочная база позволяет методически правильно оценивать готовность обучающихся к будущей профессиональной педагогической деятельности. Соответственно были выделены следующие уровни готовности к педагогической деятельности:

- *очень низкий* – незначительный интерес (или его отсутствие) к педагогической деятельности; отсутствие системы знаний о педагогических технологиях и собственном потенциале; случайная / стихийная реализация педагогической деятельности или ее отсутствие, как и отсутствие индивидуального стиля деятельности;

- *низкий* – неустойчивый интерес к педагогической деятельности, разрозненные знания о педагогических технологиях, недостаточно продуманная реализация педагогической деятельности;

- *средний* – устойчивый интерес к педагогической деятельности; сформированная система знаний о педагогических технологиях и собственном потенциале; системная реализация педагогической деятельности;

- *высокий* – хорошая мотивация, свободное владение знаний о педагогических технологиях и их творческое использование; способность к творческой деятельности.

Для проведения педагогического формирующего эксперимента были отобраны студенты 3–5-го курсов бакалавриата физико-математического факультета; экспериментальную группу составили 338 испытуемых. Педагогический эксперимент включал три этапа: констатирующий (сентябрь 2012 года), формирующий (октябрь 2012 года – май 2014 года) и контрольный (июнь 2014 года). Были сформированы контрольная группа (КГ) – 170 человек и экспериментальная группа (ЭГ) – 168 человек. На завершающей стадии проводился замер профессиональной готовности будущих учителей, результаты которого сравнивались с первичными данными; расчеты производились с использованием пакета прикладных программ *Microsoft Excel*.

Диагностический инструментарий включает методику оценки готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности В. Симонова и Ю. Дементьевой [10]. Опросник позволяет диагностировать качества, способствующие профессиональному личностному самоопределению преподавателя. В тесте диагностируются личностные характеристики будущего или состоявшегося преподавателя, показывающие степень сформированности и развития его профессиональных качеств: способность к творчеству, работоспособность, исполнительность, коммуникабельность, адаптированность, уверенность в своих силах и степень самоуправления.

Главной целью констатирующего этапа педагогического эксперимента было определение начального уровня готовности обучающихся к будущей профессиональной деятельности и их адаптированность к ней. В ходе констатирующего эксперимента был подтвержден низкий уровень развития перечисленных характеристик у лиц, получающих высшее профессиональное образование. Было выделено четыре уровня готовности.

Таблица 1

Результаты обучающихся на этапе констатирующего эксперимента

Уровень готовности	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Очень низкий	0	4 %
Низкий	53 %	30 %
Средний	47 %	57 %
Высокий	0	9 %

Из таблицы 1 видно, что в КГ и ЭГ преобладают низкий и средний уровни; применяя критерий x^2, видим, что характеристики сравниваемых выборок в КГ и ЭГ совпадают с уровнем значимости 0,05, принятым в педагогических исследованиях.

На формирующем этапе исследования было проведено обучение в симуляционной лаборатории. Цель контрольного этапа – проверка гипотез:

– гипотеза Н0 – работа в симуляционной лаборатории не влияет на формирование готовности и адаптированности к профессиональной педагогической деятельности;

– гипотеза Н1 – работа в симуляционной лаборатории влияет на формирование готовности и адаптированности к профессиональной педагогической деятельности.

Результаты сравнения констатирующего и контрольного этапов экспериментов представлены в соответствии с показателями на диаграмме – рисунок 2.

Рис.2. Сравнительная диаграмма результатов тестирования до и после воздействия

Результаты по показателям методики:

1) способность к творчеству – подтвердилась гипотеза Н1 (7,69>5,99);
2) работоспособность – подтвердилась гипотеза Н1 (5,63>4,33);
3) исполнительность – подтвердилась гипотеза Н1 (8,43>6, 57);
4) коммуникабельность – подтвердилась гипотеза Н1 (5,63>4,33);
5) адаптированность – подтвердилась гипотеза Н1 (5,68>4,37);
6) уверенность в своих силах – подтвердилась гипотеза Н1 (6,42>4,21);

7) уровень самоуправления – подтвердилась гипотеза Н1 (7,83>5,14).

По итогам экспериментальной работы сделан вывод, что действительно работа в условиях симуляционной лаборатории / студии дуального обучения оказала положительное влияние на готовность выпускника к будущей профессиональной деятельности. Тем самым, подтверждена наша точка зрения, что готовность к педагогической деятельности в образовательной организации – это не что иное, как целостное личностное образование, объединяющее мотивационно-целевой, содержательно-операционный и рефлексивно-оценочный компоненты. Развитие профессиональной направленности в ходе решения симуляционных задач – важное условие формирования готовности, благодаря ему у студентов повышается интерес, актуализируются умения и навыки, совершенствуются профессиональные качества.

Обучение в симуляционной лаборатории / студии дуального обучения создает условия для выработки навыков профессиональных действий в нестандартных образовательных ситуациях, необходимых каждому учителю; обеспечивает компетентность в условиях, максимально приближенных к реальному образовательному процессу; сокращает число и нивелирует последствия педагогических ошибок (которые могут быть определены, обсуждены и исправлены).

В дальнейшем планируется расширение сети симуляционных лабораторий / студий дуального обучения на базе университета; проведение общеуниверситетской апробации дуального обучения посредством методов симуляционного обучения на базе созданных лабораторий (студий); а также разработка новых форм работы в симуляционной лаборатории в соответствии с основными положениями ФГОС ВПО 3.

Поскольку методы симуляционного обучения в образовательном процессе обладают преимуществами, присущими дистанционному обучению (гибкость, большая численность обучающихся, низкие затраты на обучение), то они признаны перспективным подходом к оптимизации процесса обучения в вузе и развитию электронного обучения. Дуальное обучение должно быть организовано при тесном сотрудничестве между вузом и социальными партнерами – образовательными организациями различных ступеней, уровней и видов. И тогда профессиональная подготовка ориентируется на требования рынка труда и обеспечивает профессиональную мобильность будущего педагога.

1. *Камербаев, А.Ю, Кашук, Л.И.* Для подготовки кадров новой формации [Текст] // Современное образование, №2 (86). 2012. С.55–57.

2. *Мухина, Т.Г.* Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учебное пособие [Текст] / сост. Т.Г. Мухина. – Н.Новгород : ННГАСУ, 2013. – 97 с.

3. *Духнич, Ю.* Симуляции в электронном обучении. 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.smart-edu.com/simulyatsii-v-elektronnom-obuchenii.html.

4. *Асадуллин, Р.М.* Человек в зеркале образования [Текст] / Р.М. Асадуллин. – М. :Наука, 2013. – 245.

5. *Дурай-Новакова, К.М.* Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности [Текст] : дис. … д-ра. пед. наук / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 353 с.

6. *Асадуллин, Р.М.* Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности [Текст] : дис. … д-ра пед. наук. – 13.00.08. – М., 2000. – 389 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») – утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 г. N 46 – МИНОБРНАУКИ.РФ http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf.

8. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» – утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н – ГАРАНТ.РУ : http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz3KFWKwrBU.

9. *Калмыков, А.А.* Психология виртуальных образовательных пространств [Текст] / А.А. Калмыков // Консультант директора. – 1998. – № 5. – С. 17–22.

10. *Симонов, В.* Оценка готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности [Текст] / В. Симонов, Ю. Дементьева // Школьный психолог. – 2005. – № 12. – С. 34–36.

С.Г. Гильмиярова, Л.В. Тихонова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТЕХНИКОВ АВТОТРАНСПОРТА: МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА

Ключевые слова: модель формирования профессиональной компетентности, контекстный подход, логико-смысловая модель.

Аннотация: В статье рассматривается логико-смысловая модель формирования профессиональной компетентности техников автотранспортной отрасли, позволяющая на основе контекстного подхода проектировать и реализовать педагогические условия. При построении модели учтены основные формы деятельности, формы учебных занятий, линии обучения, соответствующие контекстному подходу; предложенная модель апробируется в Уфимском автотранспортном колледже в процессе приобретения опыта выполнения профессиональной деятельности. Модель включает в себя целевой, содержательный, организационно-формирующий и оценочно-рефлексивный компоненты, отображенные на двенадцати координатах. Элементы модели несут определенную смысловую нагрузку и помогают корректировать содержательно-технологические аспекты технологии формирования профессиональной компетентности и образовательной среды автотранспортного колледжа.

Активизация процесса модернизации образования, освоение компетентностного подхода и новых федеральных государственных образовательных стандартов ставят перед педагогической наукой задачу формирования профессиональной компетентности специалистов в соответствии со спецификой / моделью их деятельности и требованиями к профессиональной квалификации, с учетом имеющегося мирового опыта и опыта отечественной профессиональной средней школы. Лишь опираясь на четкое представление о сущности профессиональной компетентности и содержании контекстного обучения, возможно эффективно моделировать исследуемое явление средствами педагогической инженерии. Для отображения целостностного образовательного процесса с помощью теории дидактического моделирования [9] выполнено моделирование исследуемой проблемы в форме логико-смысловой модели (ЛСМ).

ЛСМ в нашем исследовании – это образно-понятийная дидактическая конструкция, в которой смысловой компонент представлен семантически связанной системой понятий, а логический компонент выполнен из радиальных и круговых графических элементов, предназначенных для размещения понятий и смысловых связей между ними (А.А. Остапенко [5], В.Э. Штейнберг [10]); модель рассматривается как единство взаимообусловленных, динамически взаимосвязанных компонентов (Г.Н. Ахметзянова [2], И.И. Фролова [8]). ЛСМ формирования профессиональной компетентности техников автотранспорта включает целевой, содержательный, организационно-формирующий и оценочно-рефлексивный компоненты, а также координаты, представляющие особенности контекстного обучения (рис. 1). Структура модели графически оформлена в виде трех концентров: первый – техник автотранспорта с высоким уровнем профессиональной компетентности; второй – образовательная среда автотранспортного колледжа, представленная социальным, психодидактическим и пространственно-предметными компонентами, в которой реализуется программы подготовки специалистов среднего звена с целью формирования профессиональной компетентности (уровни, показатели и критерии) на основе выделенных педагогических условий; третий – координаты, учитывающие особенности контекстного обучения в процессе формирования профессиональной компетентности.

Целевой компонент модели представлен координатами К1, К2 и К12. Координата К1 отражает цель (социальный заказ), требования ФГОС, требования работодателей. Координата К2 – подходы к формированию профессиональной компетентности будущих техников автотранспортной отрасли. В качестве методологических оснований выступают компетентностный, контекстный и деятельностный подходы.

Рис. 1. Логико-смысловая модель формирования профессиональной компетентности техников автотранспорта

Координата К12 – принципы, характеризующие принятые подходы: системности обучения и воспитания личности профессионала; модульный характер обучения, междисциплинарности; отражения работы педагога в учебной деятельности обучающихся. Целевой компонент модели – формирование профессиональной компетентности техников автотранспортной отрасли.

Содержательный компонент модели, представленный координатами К3, К4 и К5, позволяет структурировать процесс формирования профессиональной компетентности техников автотранспорта. Координата К3 демонстрирует формы деятельности обучающихся: учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную. Координата К4 определяет основные линии обучения в соответствии формами деятельности обучающихся: семиотическая, имитационная, социальная. Координата К5 характеризует основные виды профессиональной деятельности техника автотранспорта по специальности «Организация перевозок и управление на транспорте (автомобильном)»: перевозка грузов и пассажиров, сервисное обслуживание на транспорте, транспортно-логистическая деятельность.

Содержательный компонент охватывает предметно-смысловое наполнение процесса формирования профессиональной компетентности техников автотранспортной отрасли; в содержательном аспекте все звенья цепи процесса профессиональной подготовки связываются учебной программой. Программа подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) реализуется профессиональными модулями, составленными в соответствии с федераль-

ным государственным стандартом среднего профессионального образования (О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева [4]). Часовая нагрузка для освоения профессиональных модулей, междисциплинарных курсов и дисциплин вариативной части основной профессиональной образовательной программы учитывает запросы работодателей и современного рынка труда (ГУП «Башавтотранс», ОАО «Башкиравтодор», сеть салонов и сервисных центров).

ФГОС СПО представляет совокупность требований, обязательных при реализации ППССЗ по специальности «Организация перевозок и управление на транспорте (автомобильном)» и нормативные документы, содержащие характеристику подготовки по специальности (нормативные сроки освоения ППССЗ); характеристику профессиональной деятельности выпускников (область и объекты профессиональной деятельности, основные виды деятельности); требования к результатам освоения ППССЗ (общие и профессиональные компетенции); требования к структуре ППССЗ (инвариантная часть: описание учебных циклов – общий гуманитарный и социально-экономический цикл, математический и общий естественно-научный цикл, профессиональный цикл, профессиональные модули, выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих, должностям служащих, вариативная часть циклов ППССЗ, учебная практика, производственная практика, промежуточная аттестация, государственная аттестация, подготовка и защита выпускной квалификационной работы); требования к условиям реализации ППССЗ; требования к оцениванию качества освоения ППССЗ.

Для реализации вышеперечисленного необходимо включать студентов в ситуации решения профессиональных задач, проектирования и конструирования процессов реализации их решений (Р.М. Асадуллин [1]).

В рамках модулей осуществляется комплексное синхронизированное изучение теоретических и практических аспектов каждого вида профессиональной деятельности. Профессиональный цикл состоит из профессиональных модулей, соответствующих основным видам деятельности. Модуль как целевой функциональный узел программы профессиональной подготовки специалистов характеризуется законченностью, самостоятельностью и комплексностью. Введение профессиональных модулей в ФГОС объединяет содержательные, организационные, методические и технологические компоненты профессионального обучения, а также теоретические и прикладные аспекты; обеспечивает структурную связанность всего образовательного комплекса, совмещение в одной организационно-методической структуре дидактических целей, логически завершенной единицы учебного материала, методического руководства и системы контроля. Все это позволяет оптимизировать образовательный процесс и повысить качество профессиональной подготовки обучающихся организаций СПО.

Оценочно-рефлексивный компонент модели представлен координатами К6, К7 и К8.

Координата К6 отображает средства контроля: контрольно-измерительные материалы, контрольно-оценочные средства, экспертное оценивание.

На координате К7 представлены низкий, средний и высокий уровни сформированности профессиональной компетентности.

Координата К8 показывает этапы трансформации – от присвоения опыта, умений, знаний к формированию компетенций и их реализации. Оценочно-рефлексивный компонент модели включает критерии и показатели сформированности профессиональной компетентности будущих техников автотранспортной отрасли; он направлен на развитие рефлексивных умений, самоконтроля, адекватной самооценки деятельности.

С целью реализации принципа диагностичности, применяя таксономию Б. Блума [11], мы разработали классификатор видов профессиональной компетентности:

– низкий – обучающиеся обладают недостаточной системой знаний и владеют некоторыми умениями; способны понимать и интерпретировать освоенную информацию; элемен-

ты практического опыта, умений и навыков для решения практико-ориентированных задач не является основой успешного формирования профессиональной компетентности; обучающиеся не придают особой значимости профессиональному саморазвитию и личностному самосовершенствованию;

– средний – обучающиеся демонстрируют результаты на уровне осознанного владения учебным материалом и способами деятельности, учебными умениями и навыками; способны анализировать, проводить сравнение и обоснование выбора методов решения заданий в практико-ориентированных ситуациях; мотивированы овладевать общими и профессиональными компетенциями и использовать их в процессе обучения;

– высокий – обучающиеся творчески решают задачи профессиональной деятельности, самостоятельно ориентируются в информационно-коммуникационном пространстве; способны пополнять знания и навыки с использованием информационных технологий; оосознавать значимость профессионального саморазвития и личностного самосовершенствования.

Предлагаемая структура профессиональной компетентности соотносится нами с формируемыми у будущих техников автотранспорта общими и профессиональными компетенциями (ОК, ПК [7]), которые являются основой для определения измеряемых в ходе формирующего эксперимента показателей (табл. 1).

Таблица 1

Критерии и показатели профессиональной компетентности будущих техников автотранспорта

Критерии	Показатели
Когнитивный ОК 1, 2, 3, 4, 5, 9 ПК 1 – ПК 3	П-1. Профессиональная грамотность (уровень освоения теоретических основ профессиональных видов деятельности). П-2. Профессиональное мышление, позволяющее эффективно решать задачи профессиональной деятельности.
Ценностный ОК 1, 2, 3, 4, 8 ПК 1 – ПК 3	П-3. Профессиональная направленность личности (мировоззренческий аспект, ценностные ориентации, интересы, мотивы). П-4. Ориентация на применение профессиональных умений, знаний и опыта в практической деятельности.
Деятельностный ОК 9 ПК 1 – ПК 3	П-5. Включенность будущего техника автотранспорта в производственную сферу взаимодействия общества и автотранспортных предприятий. П-6. Наличие профессиональных умений и навыков, позволяющих осуществлять учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность. П-7. Профессиональное поведение и усвоение профессиональных ролей через семиотическую, имитационную и социальную линии поведения.
Информационно-коммуникационный ОК 4, 5, 6 ПК 1 – ПК 3	П-8. Наличие информационно-коммуникационной грамотности при освоении основных видов профессиональной деятельности. П-9. Проявление коммуникативно-организаторских навыков в условиях коллектива.
Адаптационный ОК 3, 7 ПК 1 – ПК 3	П-10. Наличие профессионально значимых качеств личности, навыки самостоятельного принятия решений в стандартных и изменившихся условиях. П-11. Саморазвитие личности, профессиональная мобильность.

Организационно-формирующий компонент модели формирования профессиональной компетентности будущих техников автотранспортной отрасли представлен координатами К9, К10 и К11. Координата К9 включает функции обучающихся: усвоение образцов опыта и знаний; разрешение проблемных профессиональных ситуаций; профессиональные отношения, соответствующие этапам организационно-формирующего компонента – информационному, профессионально-моделирующему и профессионально-практическому (координата К10). Каждому этапу соответствуют определенная цель, ведущие контекстные методы, организационные формы и средства, существенным образом изменяющие ролевые позиции преподавателей и студентов (от субъектно-объектных к партнерским) и объединяющие для достижения единой познавательной цели.

Специфика технологии контекстного обучения техников автотранспорта – педагогическое обеспечение каждого этапа трансформации учебной деятельности студентов в квази-

профессиональную и учебно-профессиональную совместную деятельность преподавателя и студентов (и студентов друг с другом) посредством реализации семиотической, имитационной и социальной обучающих линий.

Координата К11 представляет формы учебных занятий: контекстные лекции, практические занятия, семинары, самостоятельная исследовательская работа студентов, производственная практика. Организационно-формирующий компонент – педагогические условия, выявленные и теоретически обоснованные в ходе исследования.

Применительно к решаемой задаче под педагогическими условиями будем понимать совокупность мер, способствующих успешному формированию профессиональной компетентности будущих техников автотранспортной отрасли на основе контекстного подхода в условиях информатизации образования.

Первое педагогическое условие – формирование профессиональной компетентности ведется с помощью форм, средств и методов активного обучения, контекстного подхода; оно направлено на моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности при междисциплинарном характере обучения. Исследователи А.А. Вербицкий и Т.Д. Дубовицкая отмечают необходимость комплексного подхода к использованию различных форм, методов и средств активного обучения в органичном сочетании с традиционными методами [3] (заметим, что в организациях СПО учебный процесс отличается многообразием организационных форм).

Второе педагогическое условие – использование в образовательном процессе информационно-коммуникационного потенциала автоматизированных систем управления на автомобильном транспорте: автоматизированные системы управления представляют собой совокупность информации, методов и моделей; технических, программных, технологических средств и решений; а также включают специалистов, выполняющих обработку информации и принимающих управленческие решения на предприятии.

С позиции профессиональной деятельности техника автотранспортной отрасли, АСУ – это возможность использовать современные компьютерные технологии для обработки первичных ведомостей о производственных и коммерческих операциях, отпуске горюче-смазочных материалов, учете запасных частей, нормировании труда водителей, организации технического обслуживания и ремонта подвижного состава и принятия соответствующих решений. Соответственно, особое значение приобретают методы обработки и использования информации, а также технические средства, благодаря которым стало возможным преобразование информации в важный производственный ресурс.

Третье педагогическое условие – направленность образовательного процесса на актуализацию потенциала участников образовательного процесса, проявление творческих способностей как фактора личностной, профессиональной и социальной самореализации будущего специалиста с помощью метод проектов (Е.С. Полат [6]).

Укажем специфику метода проектов в нашем исследовании:

– системное закрепление междисциплинарных знаний по общепрофессиональным дисциплинам и профессиональным модулям (междисциплинарные контекстные знания для принятия решений и анализа эргономических факторов; экономико-математические и пространственные знания и умения, развиваемые при планировании и оценке идей, схем и моделей); обеспечение соответствующих ситуации, в которых эти знания могут применяться при формировании профессионального мышления;

– развитие когнитивных умений (навыки и умениям планирования, исследования, анализа и приведения в систему полученных данных); навыков дивергентного (различного, вариативного) мышления, необходимых для творческой деятельности; навыков конвергентного (буквально – «схождение», «сближение») мышления, нужных для принятия решений; умений выбирать правильную стратегию разрешения конкретной профессиональной проблемы;

– ориентация на успешность в будущей профессиональной деятельности, в карьере (мировоззренческий аспект и ценностные ориентации; интерес к приобретаемой профессии и к овладению профессиональным опытом);

– комплексное использование деятельностного подхода и активного обучения (развитие интереса ко всем формам и видам учебной деятельности); интеграция учебной, научной и профессиональной деятельности;

– двунаправленный процесс использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности (поначалу – изучение самих технологий, а затем с их помощью выработка новых знаний, умений и опыта профессиональной деятельности);

– направленность на саморазвитие личности, формирование профессионально важных качеств (самостоятельность в выборе и решении задач профессионально-личностного развития; самообразование и т. п.).

В предложенной нами логико-смысловой модели формирования профессиональной компетентности взаимосвязаны все компоненты; изменение цели приводит к изменениям во всех других звеньях, и этот системный эффект при коррекции звеньев помогает будущим техникам овладевать целостной профессиональной деятельностью. Модель позволяет проектировать и реализовывать на основе контекстного подхода обоснованные педагогические условия; ее координаты и узлы несут определенную смысловую нагрузку и, в то же время, позволяют педагогу вносить изменения в содержательно-технологические основы учебного процесса на основе контекстного подхода. То есть модель как образ целостной, динамичной педагогической системы (отображает цель, содержание, компоненты, средства, результат профессиональной подготовки) обладает значимым потенциалом формирования профессиональной компетентности будущих техников автотранспортной отрасли.

1. *Асадуллин, Р.М.* Реконструкция педагогического образования: соединение фундаментального и прикладного знания [Текст] // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – №1(50). – С. 7–13.

2. *Ахметзянова, Г.Н.* Формирование компетентностной модели выпускника профильного инженерного класса [Текст] // Перспективы науки. – 2010. – №5(07). – С. 51–53.

3. *Вербицкий, А.А., Дубовицкая, Т.Д.* Контексты содержания образования [Текст] / А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая. М. : РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003. – 80 с.

4. *Олейникова, О.Н., Муравьева, А.А.* Профессиональные стандарты: принципы формирования, назначение и структура : метод. пособие [Текст] / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева. М. : АНО Центр ИРПО, 2011. – 100 с.

5. *Остапенко, А.А.* Моделирование многомерной педагогической реальности [Текст] : автореф. дис. … д-ра пед. наук – М., 2005. – 48с.

6. *Полат, Е.С.* Метод проектов на уроках иностранного языка [Текст] // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С.3–9.

7. ФГОС СПО 23.03.01 Организация перевозок и управление на транспорте (автомобильном) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http:www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70569592/ (дата обращения : 07.05.15).

8. *Фролова, И.И., Ахметзянова, Г.Н., Поникаров, И.И.* Теоретико-методологические основы системы подготовки инженера-менеджера для наукоемкого производства [Текст] // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 16. – С. 67–70.

9. *Штейнберг, В.Э.* Дидактические многомерные инструменты [Текст] // Образование в современной школе. – 2000. – №7. – С.49–54.

10. *Штейнберг, В.Э., Гурина, Р.В.* Системный портрет новых педагогических решений в исследовательских проектах (диссертациях) [Текст] // Педагогический журнал Башкортостана. – №1(50). – 2014. – С. 30–37.

11. *Bloom, B.* Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Susan Fauer Company. Inc, 1956. PP. 201-207.

К.М. Москвин

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОПРИЕТАРНЫХ ПРОГРАММНЫХ ПРОДУКТОВ В СВОБОДНО РАСПРОСТРАНЯЕМОМ ПРОГРАММНОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ

Ключевые слова: адаптация, программное обеспечение, свободно распространяемое, образовательный процесс, отбор и условия, методика использования, математическое программное обеспечение, подготовка студентов.

Аннотация: В статье рассматривается адаптация существующих методик использования проприетарных программных продуктов к применению свободно распространяемого программного обеспечения и разработке новых на примере использования математического программного обеспечения. Даны рекомендации по отбору и условиям использования свободно распространяемого математического программного обеспечения. Приводится описание содержания обучения, по разработанной программе подготовки студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» (профиль Математика и Информатика) в данной области.

Ориентация проприетарных программных продуктов на свободно распространяемые происходит практически на всех уровнях образования. Актуальным для использования свободно распространяемого программного обеспечения (СРПО) в образовании является решение следующих вопросов: Как адаптировать сделанное для образования на базе проприетарного программного обеспечения к применению СРПО? Каковы условия использования СРПО? Как сделать использование СРПО эффективным?. Сужая область использования программных продуктов до математического программного обеспечения, следует добавить следующие пункты: Как правильно и грамотно осуществлять отбор / выбор программного обеспечения? Как отобранное программное обеспечение осваивать? Как его эффективно использовать?. Разработка этих принципиально новых направлений в вопросах использования проприетарного программного обеспечения позволит показать, во-первых, возможности его трансформации, а во-вторых, дать рекомендации как адаптировать и эффективно применять свободно распространяемые программные продукты за счет расширения их же возможностей.

Вопросы применения СРПО в образовании в плане адаптации методик использования проприетарного программного обеспечения рассмотрены в работах таких ученых, как: Я.А. Ваграменко, М.И. Коваленко, Е.В. Зубарева, Г.Ю. Яламов и другие. Однако полагаем, что в работах перечисленных авторов недостаточно рассмотрена проблематика построения единой стратегии перехода с проприетарного на свободно распространяемое программное обеспечение. Так, нерешенной задачей является адаптация методик и опыта работы с проприетарным программным обеспечением, накопленных к настоящему времени, для работы со свободно распространяемыми прикладными программами.

Согласно словарю терминов профессионального образования под ред. С.М. Вишняковой, под адаптацией (от лат. *adaptare* – приспособлять) понимают «приспособление индивида к изменяющимся условиям внешней среды, производства, труда. Способность человека быстро и безболезненно адаптироваться (приспособляться) к изменяющейся социальной среде определяется уровнем его развития, в том числе содержанием его знаний и умений действовать сообразно ситуации» [3, 12].

Реализация адаптации в нашем исследовании опирается на подходы, предложенные М.И. Коваленко [2, 42; 4, 183], которые позволят выстроить линию перехода от одного вида программного обеспечения к другому, а также осваивать его: совместное изучение проприетарного программного обеспечения и свободного программного обеспечения; изучение только свободного программного обеспечения. В случае совместного изучения проприетарного и свободно распространяемого программного обеспечения возможен выбор одной из трех стратегий:

- параллельное изучение, когда при изучении темы на одном занятии сначала изучается проприетарный продукт, а затем его свободно распространяемый аналог;

- последовательное изучение, когда одна и та же тема изучается сначала с применением проприетарного программного обеспечения, а затем с применением свободно распространяемого; на компьютер можно установить две операционные системы; в некоторых случаях можно работать с операционной системой *Windows*, при этом установив кроссплатформенное свободно распространяемое программное обеспечение.

- комбинированное изучение представляет собой интеграцию вышеперечисленных подходов.

Совместное изучение свободного и проприетарного программного обеспечения представляется более гибким подходом, так как распространение программного обеспечение по различным учреждениям и организациям весьма неоднородно, ввиду этого можно столкнуться и с проприетарным программным обеспечением, и со свободным. Поэтому целесообразно процесс адаптации осуществлять в форме параллельного изучения.

При подходе, согласно которому изучается только свободное программное обеспечение, возможны следующие варианты: частичная модификация прикладной программы за счет открытости исходного кода; полная замена программного продукта на другой, который обладает инструментарием для решения той же задачи.

Перечислим условия использования свободного программного обеспечения в образовании:

- аппаратная составляющая – аппаратные условия, необходимые для установки на компьютер свободно распространяемого программного обеспечения;

- методическая составляющая – наличие методических материалов по использованию свободно распространяемых программных продуктов;

- лицензионная составляющая – универсальная общественная лицензия *GNU GPL*, программная лицензия университета Беркли *BSD*, *Mozilla Publik License – MPL*, а также такие лицензии, как *Artistic, Affero, Apache, LGPL, ZPL*, существует *CC-BY-ND* лицензия, которая допускает, как коммерческое, так и некоммерческое использование и др. (наибольшее распространение получили программные продукты, обладающие общественной универсальной лицензией, а также лицензиями, совместимыми с *GNU GPL*).

Использование свободного программного обеспечения по сравнению с проприетарным дает возможность организовать занятия на основе дифференцированного подхода, с учетом индивидуальных возможностей обучающихся. Эффективность при использовании свободно распространяемых программ достигается за счет системности и в общем смысле – «человеко-машинной» дифференциации: по интеллектуальным возможностям и личным запросам / предпочтениям обучающихся; свободного программного обеспечения по инструментарию и лицензиям. При «машинной» дифференциации необходимо учитывать возможности и инструментарий программного продукта при его отборе для решения поставленной задачи, а также обращать внимание на лицензию (желательно, чтобы лицензия была общественной универсальной или же совместимой с ней). То есть, эффективность использования свободно распространяемых программных продуктов может быть достигнута и за счет расширения их же возможностей за счет специализированного отбора программного обеспечения или за счет его модификации.

На занятии с применением свободно распространяемого программного обеспечения обучающиеся должны иметь доступ к учебно-методическим материалам. Как отмечает В.П. Беспалько, эффективность учебного занятия может быть поднята за счет дидахографического метода, когда правильно используется учебник, учебно-методическое пособие, описывающее принципы работы и освоения программного продукта, в том числе и электронные учебники и пособия [1, 438]. За счет прямого доступа на занятии к учебно-методическим материалам по использованию свободных программных продуктов, обучающийся может производить отбор программного обеспечения в режиме реального времени, беспрепятственно устанавливать это программное обеспечение на компьютер и осваивать

его. Благодаря возможностям электронного обучения, можно использовать и соответствующие электронные учебные материалы.

С опорой на вышеизложенное, разработана программа учебного курса «Методические аспекты использования свободно распространяемого программного обеспечения на уроках математики и информатики», который используется при подготовке студентов в области использования свободно распространяемых программных продуктов (обучаются по направлению «Педагогическое образование»; профиль Математика и Информатика). Данный курс направлен на повышение уровня ИКТ-компетентности обучающихся, а также на формирование основных морально-этических качеств личности, таких как честность, добросовестность, законопослушность, что возможно благодаря социально-воспитательному значению свободно распространяемого программного обеспечения.

Уровень обученности студентов оценивался с помощью педагогического тестирования, качество которого зависит от ряда факторов: например, В.И. Сердюков и Н.А. Сердюкова, рассматривая организацию педагогического эксперимента, отмечают, что педагогическое тестирование должно удовлетворять следующим критериям и требованиям:

- тестовые задания должны полностью охватывать то общее, что изучалось учащимися экспериментальной и контрольной групп;
- выборка тестовых заданий из базы тестовых заданий должна быть репрезентативной;
- тестовые задания должны быть однородными, в том числе по сложности их выполнения [5, 89].

Обобщая сказанное, еще раз отметим основные условия использования свободно распространяемого программного обеспечения в образовательном процессе: изучение свободно распространяемого программного обеспечения через параллельную стратегию; конструирование учебного занятия на базе дифференцированного подхода (по «человеко-машинной дифференциации»); построение занятий с учетом дидахографии (по В.П. Беспалько).

Таким образом, в ходе обучения студенты учатся грамотно отбирать свободно распространяемое программное обеспечение и эффективного его использовать. В то же время у них формируется адекватная гражданская позиция по отношению к использованию подобного рода программного обеспечения.

1. *Беспалько, В.П.* Природосообразная педагогика [Текст] / В.П. Беспалько. – М. : Народное образование, 2008. – 512 с.
2. *Ваграменко, Я.А., Коваленко, М.И.* Применение свободно распространяемого программного обеспечения в образовании [Текст] / *Я.А. Ваграменко, М.И. Коваленко, Е.В. Зубарева, Г.Ю. Яламов* // Ученые записки ИИО РАО. – 2013. – Вып. 48. – С. 39–50.
3. *Вишнякова, С.М.* Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / С.М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1998. – 538 с.
4. *Коваленко, М.И.* Методика организации обучения в условиях перехода от проприетарного к свободному программному обеспечению // Информатизация образования-2011 : материалы Международной научно-практической конференции. – Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2011. – Т.1 – С. 181–184.
5. *Сердюков, В.И., Сердюкова, Н.А.* Актуальные вопросы организации и проведения педагогического эксперимента и пути их решения // Педагогическое образование в России. – 2013. – №6. – С. 84–90.

И.В. Радецкая, И.Ю. Сорока, О.Г. Варфоломеева

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Ключевые слова: дополнительное образование, технология, квест-технология, виды квестов, особенности образовательного квеста.

Аннотация: В статье дополнительное образование рассматривается как личностно образующее; раскрываются особенности квест-технологии; уточняется понятие образовательного квеста в системе дополнительного образования; рассматриваются возможности образовательного квеста с точки зрения педагога; раскрываются характерные признаки образовательного квеста.

Несмотря на то, что дополнительное образование детей имеет многолетнюю историю, оно является относительно новым для российского образования; официально дополнительное образование включено в образовательную систему Российской Федерации Законом РФ «Об образовании» в 1992 году. В настоящее время анализируется предназначение дополнительного образования. Так, А.Г. Асмолов подчеркивает, что «дополнительное образование – это персональное образование, охватывающее весь мир, все жизненное пространство… источник формирования идентичности личности и ее мотивации к будущему, мотивации к развитию» [1].

Сегодня дополнительное образование начинает вторгаться в образовательную реальность и необходимо общественное понимание дополнительного образования как открытого вариативного образования, миссия которого – обеспечение права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, благодаря которой осуществляется личностное и профессиональное самоопределение подрастающего поколения. Востребованной становится такая организация образования, которая обеспечит возможность человека включаться в общественные и экономические процессы [2]. Соответственно, потребуются новые технологии, направленные на личностно образующую, личностно порождающую деятельность обучающихся.

Предмет статьи – поиск путей и методов современных личностно образующих технологий в системе дополнительного образования. В частности, рассматривается возможность использования для этого технологии образовательного квеста. Для правильного выбора той или иной технологии необходимо уточнить понимание педагогической технологии. Рассматривая современные подходы в педагогике к пониманию понятия «технология», мы выделили ряд важных характеристик:

- технология разрабатывается исходя из конкретной педагогической цели; в основе ее – ценностные ориентации и целевые установки на конкретный заданный результат;
- технологическая цепочка педагогических действий выстраивается строго в соответствии с поставленной целью и должна гарантировать всем обучающимся достижение заданного результата с учетом индивидуально-личностных особенностей;
- функционирование технологии предусматривает взаимодействие педагога и учащегося с учетом принципов индивидуализации;
- структура и содержание педагогической технологии должны быть устойчиво воспроизводимы;
- неотъемлемая часть педагогической технологии – соответствующие ей диагностические процедуры, включая критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

То есть, в контексте системы дополнительного образования, образовательная технология есть специальным образом подобранная совокупность средств, обеспечивающих формирование ценностей, мировоззрения, гражданской идентичности и адаптивности подрастающего поколения к темпам социальных и технологических перемен.

Квест-технология, как один из вариантов организации деятельности обучающихся в системе дополнительного образования, представляет собой модель, в которой сочетается продолжительный целенаправленный поиск при выполнении проблемного задания с приключениями и / или игрой. Мы рассматриваем метод образовательного квеста как одну из личностно образующих технологий, способ организации самостоятельной деятельности обучающихся, направленный на поиск решения заданной проблемы в рамках основной идеи квеста, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, исследовательские, поисковые и прочие подходы. Данная технология позволяет учащимся погрузиться в проблему с позиции активно-деятельностного подхода. Квест построен на коммуникативном взаимодействии команды участников; достижение главной цели обеспечивается благодаря выполнению нескольких второстепенных заданий, последовательно предъявляемых для продвижения по сюжету.

По мнению многих ученых – Я.С. Быховский, М.А. Бовтенко, П.В. Сысоев, Б. Додж, Т. Марч – при применении квест-технологии учащиеся проходят полный цикл мотивации: от внимания до удовлетворения путем ознакомления с аутентичным материалом, позволяет учащимся исследовать, обсуждать и осознанно строить новые концепции и отношения в контексте проблем реального мира; создавать проекты, имеющие практическую значимость [3, 138]. То есть, квест-технология способствует решению одной из ключевых проблем в педагогической практике – формированию познавательной мотивации учащихся, поскольку, именно, от качества ее сформированности зависит конечный результат всей образовательной системы.

В настоящее время в информационном пространстве сети Интернет и в образовательной практике выделяются два основных вида квестов: веб-квест (*Web-Quest* – виртуальный квест), представляющий собой проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого требуются ресурсы сети Интернет (квесты-головоломки, графические квесты и т. д.); и реал-квест (*Real-Quest* – живой квест), выполняемый участниками в реальном режиме – в классе, музее, на природе, в городе (геокэшинг, *rooms* квесты, волонтерские квесты, квесты с элементами ориентирования и т. д.). Мы выделяем следующие характерные признаки квеста: наличие основной идеи (основного задания); наличие сюжета и продвижение по нему; проблемное задание; определенные правила квеста; наличие роли квест-героя; организация целенаправленного поиска; опорные сигналы, метки или навигаторы; конкретный результат.

Ядром любого образовательного квеста можно считать основное задание различного типа. Опираясь на классификацию веб-квестов, Дж. Э. Феррени по типу учебной задачи [4], считаем целесообразным использование следующих типов основного задания образовательного квеста.

1. Компиляция – задание, выполняемое в форме рассказа, собственного вывода на основе чужих исследований, сочинения и требующее изучения нескольких источников. Она – в основе самого простого типа квеста, ориентированного не на развитие знаний учащихся, а на общее ознакомление с предложенной темой, с использованием различных источников информации, осмыслением и обработкой полученной информации в форме рассказа, собственного вывода, презентации, составления гербария, книги рецептов и т. д.
2. Переосмысление – задание, направленное на поиск информации по заданной проблеме, представленное в виде презентации, буклета, рекламного проспекта, с учетом личностного восприятия информации. Например, в квесте «Знакомьтесь, Забайкальский край!» учащимся предлагается изучить информацию по данной теме и разработать презентацию или рекламный буклет о Забайкальском крае. Предлагается работа в группах по различным направлениям для достижения полного представления о заданной теме: так, «географы» отвечают за сбор данных о географических особенностях Забайкальского края; «историки» изучают исторические события и вклад ученых, политиков, спортсменов в

развитие края; «туристы» ищут информацию по организации поездки для создания виртуального путешествия по краю и т. д.

3. Убеждение – задание направлено на сбор информации для убеждения оппонента в предлагаемой точке зрения: учащиеся ознакамливаются с различными точками зрения по какой-либо конкретной ситуации, осмысливают их и разрабатывают такую стратегию, которая способствовала бы убеждению слушателей, выступающих с противоположной точкой зрения (например, урок-суд, подтверждение гипотезы и т. д.).

4. Журналистское расследование – задание направлено на сбор, систематизацию и описание информации в виде статьи журнала или газеты, выполненное по законам публицистического жанра. В роли журналистов учащиеся собирают информацию, систематизируют и описывают ее на примере выбранного регионального / центрального издания – журнала или газеты.

5. Аналитическое исследование – направлено на выявление скрытых взаимосвязей и отношений. Например, оценка влияния на здоровье определенных воздействий (установление причинно-следственных связей, сходства и различия). Например, учащимся предлагается изучить ситуацию по факту обращения более тридцати человек в больницы города Читы 20 апреля с жалобами на обострение аллергии, астмы, отека слизистой глаз и т. д. Группа «медиков» изучает ситуацию со своей стороны, предлагает способы оказания первой помощи; «экологи» оценивает экологическую обстановку в Забайкальском крае в данный период времени; «лесники» изучают пожары и степень их распространенности и т. д.

6. Разгадка тайны – в задании скомпилированы интересные факты из любой научной области в виде проблемы / загадки, которые необходимо раскрыть / разгадать, например: «Тайна Яблонового хребта», «Куда исчезли пальмы в Забайкалье?», «В поисках сокровищ Чингисхана» и т. д. Для этого учащиеся работают в группах (выполняя разные роли) и проводят тщательное расследование для получения ответа на поставленную проблему / загадку.

7. Творческое исследование – задание направлено на творческое, креативное или нестандартное представление информации, собранной по заданной теме с использованием различных источников; формат представления – картина, радиоспектакль, агитбригада и др. Учащиеся исследуют конкретную тему, собирают информацию, которую преобразуют в творческий продукт.

8. Поиск истины – задание направлено на поиск информации по определенной теме, сопоставление различных точек зрения на заданную тему, принятие согласованного конечного решения или результата, компромиссного для всех участников поиска. Работая в разных ролевых группах, каждая из которых движется по своему направлению, анализируя различные точки зрения, группы должны прийти к общему согласованному решению.

9. Научное исследование – задание направлено на формирование у учащихся умений использовать методологию и методы исследовательской деятельности. Учащимся предлагается научная проблема, для решения которой необходимы навыки создания гипотезы, проверки гипотезы и сравнения результата с гипотезой.

Предложенные нами варианты основного задания образовательного квеста можно использовать как по отдельности, так и объединными в одном квесте.

Таблица 1

Некоторые варианты объединения различных типов основного задания

Тип основного задания	компиляция	переосмысление	убеждение	журналистское расследование	аналитическое исследование	разгадка тайны	творческое исследование	поиск истины	научное иссле-дование
компиляция									
переосмысление									
убеждение									
журналистское расследование									
аналитическое исследование									
разгадка тайны									
творческое исследование									
поиск истины									
научное исследование									

Наряду с важностью понимания возможностей технологии образовательного квеста, особое значение имеют практика и условия применения ее с учетом специфики дополнительного образования. В системе дополнительного образования города Читы внедрение квест-технологии осуществляется с 2013 года на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детский оздоровительно-образовательный центр детско-юношеского туризма и краеведения города Читы». Там активно развиваются значимые для региона направления: «Школьное лесничество «Лесная страна» и «Дружины юных пожарных». Образовательные квесты реализуются в рамках следующих городских массовых мероприятий: «Экологическая тропа», экологический конкурс «Наш город – наше будущее», экологический конкурс «Моей Отчизны уголок», музейное ориентирование в пожарной части № 8 г. Читы, квест-игра по пожарной безопасности, профильный палаточный лагерь «Лесная страна», профильная площадка «Академия пожарных наук». Ежегодно в данных мероприятиях принимают участие около девятисот школьников города Читы в возрасте от двенадцати до пятнадцати лет. Возрастные особенности школьников – определяющий фактор в выборе образовательной квест-технологии, поскольку эмоциональная жизнь подростка связана с ростом его самосознания и, вместе с тем, неустойчивостью самооценки и частой сменой круга интересов, что приводит к трудностям взаимоотношения и конфликтам в социуме. Участие подростков в различных мероприятиях на основе квест-технологии улучшает принятие друг друга, развивает доверие и чувство «команды», формирует установки на достижение общей цели; в итоге появляются общие интересы и осуществляется реализация себя, то есть достигаются командный и личный результаты.

По итогам проведенного анкетирования, 80 % участников мероприятий отмечают несомненный интерес и положительные эмоции, считают квесты активной, интересной и насыщенной формой организации деятельности. Школьники стремятся активно участвовать в мероприятиях по направлениям «Школьное лесничество» и «Дружины юных пожарных» (что подтверждает их заинтересованность); самые интересные, по их мнению, квесты – «Детективное расследование – охота на браконьера», «Куда исчезли пальмы в Забайкалье?» и «Музейное ориентирование».

В качестве иллюстрации рассмотрим квест, реализованный в профильном палаточном лагере на территории охотоведческой базы филиала ФГБОУ ВПО «Иркутская сельскохозяйственная академия» – Забайкальский аграрный институт. Лагерь организован для обучающихся шестых классов МБОУ СОШ № 25 г. Читы, членов детского объединения –

школьное лесничество «Лесная страна» в количестве тридцати двух человек с 30 июня – по 7 июля 2014 года. [Профильный палаточный лагерь – форма образовательной и оздоровительной деятельности детей в смене по профилю детского объединения – школьное лесничество «Лесная страна». Целью является использование природных условий для оздоровления, активного интеллектуального и эмоционально-насыщенного досуга, развития познавательных интересов и творческих способностей подростков.] Программа профильного палаточного лагеря «Лесная страна» реализуется посредством личностно образующей технологии. Тема квест-игры – «Охота на браконьера», тип основного задания – разгадка тайны (детективное расследование). Сюжет квест-игры составляет поиск браконьера, незаконно охотящегося на пушных зверей на территории «Лесной страны». Разоблачение браконьера является общей игровой целью для всех участников лагеря. Основной идеей выступает осознание школьниками необходимости защиты пушных зверей.

С первых дней пребывания в лагере ребенок погружается в квест-игру. Во время заезда среди участников лагеря «Лесная страна» распространяется газета с объявлением о браконьерстве и о вознаграждении за любую информацию о преступнике. Все жители «Лесной страны» собираются на торжественное открытие лагеря, на котором выступают гости, «правитель (мэр)» с призывом к жителям «Лесной страны» проявить свою гражданскую позицию и помочь в поисках браконьера. Назначается «главный полицейский», формируются команды – «розыскные отряды» для поиска браконьера. Таким образом, общая игровая цель известна участникам лагеря с самого начала и определяет игровую «легенду», особенности и правила заданий и является общей для всех участников квест-игры, независимо от того, заложены элементы соревнования в игру или нет.

«Розыскные отряды» каждый день получают от «главного полицейского» «оперативное задание», например:

- «поиск места преступления» – проводится в форме ориентирования на местности с использованием карты местности, фото-навигатора и т. д.;
- «найди дорогу домой» – в форме легенды, повествующей о том, что команда заблудилась в лесу при поиске «места преступления»; используя материалы утреннего инструктажа, проведенного специалистами в области биологии и экологии, команда в процессе активного поиска «дороги домой» собирает материал о лекарственных травах, съедобных грибах, ягодах и т. д.;
- «зверек» – определение вида животного, на которого ведется охота браконьером. Розыскные отряды используют справочные материалы о видах животных, обитающих в Забайкальском крае. В процессе поиска каждая команда приходит к избушке лесника. Участники имеют возможность задать леснику определенное количество вопросов, которые помогут им определить вид животного;
- «погоня за свидетелем» – в форме спортивной эстафеты с использованием природного рельефа, веревочных лестниц и т. д.;
- «допрос подозреваемого» – используются инструкции и официальные бланки, полученные на занятии, проведенном специалистами Государственной лесной службы Забайкальского края и Центра защиты леса Забайкальского края;
- «разоблачение браконьера» – в форме мозгового штурма.

Для выполнения оперативного задания отводится определенное время. Последовательно выполняя задания, команды с помощью опорных сигналов – «навигаторов» получают «улики», указывающие на предполагаемого браконьера, в качестве коих используются заранее подготовленные личные вещи браконьера, его описание, фоторобот или размытая фотография и т. д. К завершению квеста каждый школьник оформляет дневник участника профильного палатного палаточного лагеря «Лесная страна», в котором отражается его деятельность в лагере. Важная особенность квест-игры в условиях летнего палаточного

лагеря – то, что школьники находятся в природе (с ее погодными условиями, местным ландшафтом, флорой и фауной) и могут непосредственно изучать ее в процессе квеста.

На протяжении всего квеста участников сопровождает инструктор – «координатор» из числа педагогов лагеря, задача которого – обеспечить безопасность школьников, оказать необходимые консультации в решении организационных вопросов по игровой логистике и особенностям задач, и, при необходимости, оказать помощь в организации командного взаимодействия.

В завершении смены нами получены исключительно положительные отклики. Например: *Петр В.:* «Я езжу в лагерь каждый год, нигде такого не видел… мне очень жаль, что смена быстро закончилась…»; *Алина Д.:* «Было просто круто… я обязательно поеду на следующий год…»; *Яна Б.:* «Со мною в "розыскном отряде" оказалась одноклассница Света, единственная отличница в классе, раньше я с ней не общалась и даже недолюбливала, а теперь она моя подруга. Света разгадывала очень быстро задания, и мы стали лучшими… она много знает о животных, их повадки…»; *Настя Р.:* «…мы долго смеялись, что браконьером оказался наш завхоз…», Юра В.: «… я думал, что квест – это только в компьютерных играх… прикольно, что все было по-настоящему»; *Агата Ф.:* «…долго не спали и пытались догадаться, что же завтра нам придумают»; Наташа М.: «… раньше я думала, что норковая шуба – это круто…».

Нами также был организован семинар по теме «Современные образовательные технологии в дополнительном образовании: квест-технология». Участникам семинара, а это педагоги дополнительного образования, учителя, методисты и руководители образовательных учреждений, были представлены теоретический материал и варианты практической реализации квест-технологии в системе дополнительного образования. На этапе проведения рефлексии в лаконичной форме для обобщения информации и оценки ее восприятия участникам был предложен квази-синквейн на тему «квест» и «квест-технология»:

1. Квест-технология
Проблемная, творческая
Думать, обсуждать, действовать
Новое образование – новые технологии
Вариативность

2. Квест
Эмоциональный, увлекательный
Сплочает, заставляет думать
Старания по придумыванию окупаются
Головоломка

3. Квест
Увлекательный, интересный
Работать, разгадывать, планировать
Творческая форма работы с детьми
Игра

4. Технология
Образовательная, перспективная
Интересует, требует, анализирует
Технология квест – нужно разрабатывать
Образование

На этапе рефлексии для выявления полезного и интересного материала был использован прием «чемодан, корзина, мясорубка», который показал, что значимыми темами выступают типы основных заданий и структура квеста – 90 % и знакомство с новой технологией – 83 %. Участники семинара указали информацию, требуемую для дальнейшего научного осмысления и практического применения: конкретное воплощение идеи, структура квеста, подбор и компиляция основного задания, конкретные примеры образовательных квестов.

Мы полагаем, что образовательный квест для педагога – это дидактическое интегративное средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет детям:

– принять участие в учебной деятельности при альтернативной (нетрадиционной) форме организации занятия;

– овладеть навыками поиска и анализа необходимой информации, в том числе выделения главного в информационном поле;

– освоить навыки коммуникативного взаимодействия в командной среде с формированием социальной компетентности;

– развить критическое мышление;

– выполнить поиск и анализ нестандартных решений и т. д.;

– провести самоанализ и рефлексию (самоанализ успешности и результативности решения заданной проблемы в рамках основной идеи квеста).

Подводя итоги, отметим следующее: квест-технология актуальна и представляет интерес для изучения; требует теоретического осмысления и целесообразна для практической реализации. Квест-технология в педагогике только еще проходит стадию теоретического обоснования; основная информация находится в сети Интернет, где преобладают теоретическое описание и практическая реализация веб-квестов. Такое положение, по нашему мнению, ориентирует педагогов на неправильное использование квест-технологии в системе образования: в качестве примеров используются квесты для виртуального пространства, которые переносятся в реальное пространство (то есть проводятся в классе, в здании и т. д.). Отсутствуют разработанные четкие структуры образовательного квеста, его правила, критерии оценки, варианты рефлексии и т. д. По результатам проведенного нами опроса, в 94 % случаев оказалось, что педагоги сами никогда не выступали участниками какого-либо квеста, хотя при этом уже использовали квест-технологию в своей профессиональной деятельности, что убедительно свидетельствует о необходимости дальнейшего изучения квест-технологии в системе образования.

1. *Асмолов, А.* Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // Образовательная политика. № 2 (64). 2014.
2. Концепция развития дополнительного образования детей. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 года № 1726-р.
3. *Сокол, И.Н.* Классификация квестов // Молодий вчений. Изд. дом Гельветика. № 6 (09). 2014.
4. *Farreny J.A.* Webquests and Blogs: Web-based Tool for EFL Teaching [Электронный ресурс] : http://www.apac.es/publications/documents/Webquest_weblog_paper.pdf (Дата обращения : 15.05.2015).

А.Г. Косов

ПОНЯТИЕ ДОКУМЕНТНОГО ЖАНРА В СПЕЦКУРСЕ ПО ИСТОРИЧЕСКОМУ ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЮ

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 15-04-00412.

Ключевые слова: модернизация образования, компетенции, историческое лингвокраеведение, деловая письменность, документ, жанр, документный жанр, формуляр, трафарет.

Аннотация: В статье рассматривается специфика курса «Историческое лингвокраеведение» как комплексной дисциплины, в которой изучается методология исследования истории, этнографии, культуры края, его региональных лингвистических особенностей, региональной ономастики и литературы. Основной единицей анализа в спецкурсе по историческому лингвокраеведению выступает конкретный документ определенного жанра. Самоназвание является важнейшим признаком отдельного документального жанра и характеризует типовое отношение текста к действительности. Уяснение конкретного значения жанра в рамках деловой письменности можно получить на основе формулярно-содержательного анализа выделенных жанров.

Модернизация образования является в настоящее время ведущей идеей и центральной задачей российской образовательной политики. Модернизация образования – это комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни, при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования. Данной задачи подчинена и модернизация стандартов, затрагивающая все уровни образования.

Отличительной особенностью нового стандарта основного общего образования является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть. Требования к результатам обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования приоритетные личностные результаты освоения ООП должны отражать воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной.

Несомненно, что современное педагогическое образование должно откликаться на подобную смену парадигм основного общего образования. И в этой связи справедливо замечание Р.М. Асадуллина, который отмечает, что «современное профессиональное педагогическое образование ориентирует будущих учителей не только на усвоение предметного знания, но и на формирование способности быть субъектом развития системы общего образования. Следовательно, подготовка будущего учителя как полноценного субъекта модернизации школьного образования выступает основной задачей педвуза, решение которой, очевидно, предполагает совместную деятельность профессорско-преподавательского коллектива, студентов и работодателей с учетом заданных ФГОС ВПО целей, сформулированных на языке компетентностей, образовательных

возможностей каждого студента, контекстов реальной практики и результатов исследований профессионального педагогического образования» [1, 9].

В связи с этим возникает необходимость формирования у студентов педагогического вуза соответствующих компетенций, позволяющих им в будущем развивать у учащихся школ обозначенные личностные ориентиры. Подобные компетенции заложены в содержании современного филологического образования, в котором весьма актуален региональный компонент как дополнительные знания, связанные с особенностями социальной и духовной жизни региона. Большую роль в воспитании патриотических и интернациональных черт личности играет приобщение к литературно- и лингвокраеведческой работе.

Курс «Историческое лингвокраеведение» объединяет ряд разноплановых аспектов изучения языка определенной территории, соединяет в единое целое теоретические и практические изыскания о прошлом и настоящем языка в регионе; это комплексная дисциплина, в которой изучается методология исследования истории, этнографии, культуры края, его региональных лингвистических особенностей, региональной ономастики и литературы.

Предметом диахронического, или исторического, лингвокраеведения является язык локальной, чаще всего документальной письменности, начиная с самой ранней ее фиксации, с привлечением культурно-исторических сведений о времени, месте и обстоятельствах создания текстов. В данной дисциплине синтезируется проблематика лингвистического источниковедения, исторической диалектологии, истории русского языка, филологического краеведения, исторической стилистики.

Исторически деловой письменности отводилась особая роль. Она обслуживала не только собственно делопроизводство, но и различные сферы общественной жизни. Поэтому изучение деловых документов дает нам не просто обширную информацию о быте, нравах людей определенного исторического периода, но и о состоянии языка того времени, его роли в формировании национального литературного языка.

Основным материалом для спецкурса по историческому лингвокраеведению являются рукописные деловые документы местного делопроизводства XVIII в., хранящиеся в Государственном историческом архиве Республики Башкортостан (ГИА РБ), и печатные указы из «Полного собрания законов Российской империи».

Скорописные тексты ГИА РБ фиксируют сложную систему местного делопроизводства после введения государственной структуризации, повторявшей общероссийские модели. Исторические фонды ГИА РБ имеют достаточный набор официально-деловых документов различных жанров, заключенных в формулярную рамку.

Таким образом, главной единицей анализа в спецкурсе по историческому лингвокраеведению выступает конкретный документ определенного жанра.

Слово «документ» происходит от лат. *documentum*, что означает «доказательство, свидетельство». В русский язык слово «документ» вошло в Петровскую эпоху: документами стали называть деловые бумаги, имевшие правовую значимость. В дальнейшем у слова «документ» развились два новых значения:

1) узкое, бытовое – «паспорт, удостоверение личности»;

2) переносное, расширительное – «все то, что может свидетельствовать о чем-либо, подтверждать что-либо: произведение искусства, чертеж, фотография, магнитная запись и т. д.» [4, 5–6].

Наиболее точным, на наш взгляд, является определение Ю.В. Рождественского: «документы – это тексты, управляющие действиями» [5, 108]. Близко к этому определение, которое дает документам П.В. Веселов: «Документы являются основным управляющим текстом в государстве» [2, 4].

Отнесенность документа к конкретному жанру является важной особенностью при определении интенции делового текста, т.е. направленности текста на решение конкретной языковой задачи. Поэтому, прежде чем анализировать функциональные, структурные и языковые особен-

ности конкретных документов, необходимо выяснить объем основных понятий спецкурса: «жанр» и «документный жанр».

Понимание термина «жанр» как явления речи в принципе едино для риторики, поэтики, литературоведения, теории деловой прозы и частично для дипломатики частных актов и источниковедения. Жанром можно назвать класс произведений словесности. Жанровая форма, то есть формальное сходство, обычно является воплощением вполне сложившегося содержания. Жанровое содержание может быть мифологическим, национально-историческим, нравоописательным, романическим. Типы содержания и есть, по сути дела, различные виды проблемно-тематической сущности произведения в его отношении к действительности. Это значит, что смысловым признаком жанра является определенный тип отношения содержания к действительности, или модальность в широком смысле слова, модальность текста как внутренне единого произведения словесности. Модальность – это отношение текста к действительности, заданное ему говорящим и оцененное слушающим.

Изучение текстов делового письма и поиски принципов жанрового анализа документов началось уже в XIX веке. В исторических исследованиях середины XIX в. больше внимания обращается на **юридический смысл** документов или актов делового письма. Иными словами, историка в первую очередь интересует дело, фактическое содержание документов, его тематическая отнесенность.

Филолог же рассматривает документы в составе дел и по характеру контактов между документами восстанавливает систему делопроизводства и документооборота через сами тексты, внутри которых он выделяет жанры и их разновидности. Филологическое понятие жанра, нередко предметно совпадающее с понятием вида документа, в качестве одного из ведущих смысловых признаков имеет модальность, то есть отношение содержания документа к действительности. Так, *приказ* и *отчет* в современном документообороте – разные виды документов, ибо они обладают разным формуляром. С точки зрения филолога, эти разные виды документов относятся к разным жанрам, так как *приказ* определяет действие, которое еще не совершилось и неизвестно, будет ли совершено (ибо не все приказы выполняются), а *отчет* должен зафиксировать уже совершенное действие. Поэтому модальность этих двух текстов различна; различны и их возможности несовпадения, несоответствия действительности.

Естественно, что для историка не важна модальность документа. Под видом документа историк понимает собственное самоназвание документа или же название, присвоенное документу редактором или издателем, а под разновидностью – его тематическую ориентированность. Вид документа устанавливается по его основному названию: *грамота, запись, память* и др. Разновидность документа выражается определениями стержневого слова: *зазывная, мировая, льготная*. Кроме того, для историка понятие вида необходимо для поиска документа в канцелярии в составе дела.

Филолога, в первую очередь, интересует тип текста. Для филолога необходимо соотношение высказывания с действительностью. Таким же образом филолог оценивает и документ, считая его объемным высказыванием, в котором заключено определенное отношение к действительности, заданное ему автором и оцененное его получателем. Отношение к действительности выявляется через время, юридическую квалификацию коммуникантов, управленческую квалификацию (по иерархии), через источник текста (предшествующий документ или устную речь), через взаимное отношение текстов (выявляющееся, главным образом, по упоминаниям в документе других документов).

По мнению А.Н. Качалкина, «жанр есть способ выражения авторского отношения к действительности, к избранному предмету описания – через текст и реализуемый в конкретном самоназвании или наименовании документа. Жанр следует рассматривать как явление типологическое, когда можно говорить об известном единстве делового сюжета (содержания) и композиции (формуляра) между предшествующими и последующими жанровыми формами» [3, 72].

Различие между двумя понятиями: «жанр» и название» – формулируется А.Н. Качалкиным следующим образом: «Название – определенный знак вида документа, реализующего жанр. Однако полного тождества между *жанром документа* и *именем документа*, естественно, нет. Понятие *жанра* значительно шире понятия имени. Вместе с тем нематериальный жанр всегда воплощается в материальном имени. В отличие от жанра имя обычно зависит от идеологии общества данного периода его развития, а нередко и напрямую отражает ее» [3, 72].

В разное время и в разных канцеляриях могут образовываться близкие по модальному содержанию виды документов. Они обладают определенным сходством оформляющей и содержательной частей документа, что позволяет объединить виды документов разных канцелярий в один жанр: *грамота* и *приказ*, *память* и *предписание*, *роспись* и *список*, *жалобница*, *челобитье*, *прошение*, *заявление*.

Таким образом, документный жанр устанавливается по его основному названию: *сообщение*, *прошение*, *указ*, *доношение* и другими подобными словами. В развитом документообороте жанр документа может и должен иметь определенное название. **Самоназвание** является важнейшим признаком отдельного документального жанра и характеризует типовое отношение текста к действительности. Наличие имени у документа важно также и для того, чтобы данный документ упоминался в последующих или предыдущих документах. Название документа дает возможность «упоминать о документе, ссылаться на него, а не воспроизводить целиком, как это было, например, в практике русской канцелярии первой половины XIX века» [3, 71].

Как вид и разновидность, в разное время в разных канцеляриях название документа может меняться, но жанр, как тип, остается общим, единым в разные времена. Разные названия жанра, в разное время по-разному присваиваемые документу кнцеляристами, объясняются нормой, которую формулирует или исполняет канцелярия.

Еще одним важным признаком создаваемого делового текста является коммуникативное намерение автора, то есть интенция данного текста. Таким образом, интенция высказывания отражает авторское намерение в отношении адресата (и косвенных адресатов), а также все чужие интенции, которые повлияли на формирование этого намерения или легли в основу используемым автором чужих высказываний и чужих жанров.

Иными словами, интенция любого делового документа XVIII века, хранящегося в ГИА РБ, соотносится с интенциями предыдущих и последующих актов. Это проявляется в содержании и структуре документа. Интенция предшествующего акта выражена в структуре формулы ссылки на документ-основание:

*«вслед**ст**вие предписания вашегw высw/копревосходительства о**т** здешнегw/ каменданта гдна полковника/ демарина…»*

*«в силу полученного о**т** его превосходительства/ господина генаралъ майора и правителя/ наместничества пермскаго ильи васильевича/ колтавскаго предложения…»*

«по сообщению долматов/скаго нижняго земского суда/ от дворянского заседате/ля шихмеистера веселкова/ и уездного землемера чеме/зова»

«на доношеніе/ города чилябы троицкой церкви свя/щенника михаила кузнецова»

*«Сего июня 24 **го** ч: в реченное правленіе здъшняго заказа/ окуневского пригоро**д**ка крестово**з**движенской церкви прихожанэ/ поданнымъ доношениемъ о**б**явили…»*

«При указѣ ея императорскаго/ величества изъ уфимскои казеннои/ палаты...»

Интенция последующего документа, например, в *прошениях* выражается этикетными формулами просительной или констатирующей части акта, причем интенция данного документа проявляется в первой части акта:

*«имѣю я желание быть в горо**де** тоболске/ и явится его преосшенству дъля/ со**б**ственной моей надо**б**ности, ТОГО РАДИ/ челябинскаго дхвнаго правления нижаише/ прошу…»*

Самоназвание, или лексическую презентацию жанра, имеют большинство документов деловой письменности конца XVIII века, хранящихся в ГИА РБ Лексическая презентация жанра выражается термином в форме именительного падежа: *рапортъ*, *сообщеніе*, *указъ*, *прошение*, *пред-*

ложение, *доношение*, *билетъ*, *наставление*, *присяга* и др. Часто самоназвание жанра графически отделено от основного текста документа и вынесено на середину отдельной строки. В тех же актах, где отсутствует лексическая презентация жанра, принадлежность документа устанавливается по его коммуникативной направленности и структуре, то есть использованию устойчивых конструкций, характерных для данного жанра.

Связуя оформляющую и содержательную части, название документа наиболее ярко реализует модальное, жанровое значение текста в целом. Оформляющая часть документа (формула автора и формула адресата), способствуя движению документа по каналам документооборота, раскрывает его коммуникативную структуру. Содержательная (или основная) часть документа передает предметный смысл коммуникации. Через название документов модальное содержание текста становится способом представления предметного смысла адресантом документа его адресату.

Разработка жанров есть, по сути дела, дифференциация модальных значений и закрепление определенного модального значения за определенным видом или группой видов документов. В документах формуляр закрепляет модальные значения в определенных строгих формулах. В формуляре должно быть обозначено, кто является создателем документа, когда он написан, кому адресован. Тем самым оформляющая часть формуляра определенно называет участников речевого акта.

Различия типов текстов, или различия жанров, вызываются не только стилистическими, но и конструктивными различиями, то есть тем, какие структуры используются в том или ином тексте. Если же иметь в виду различия жанров в пределах одного функционального стиля, то они определяются прежде всего конструктивно-стилистическими приемами, приемами обработки и подачи содержания.

Уяснение конкретного значения жанра в рамках деловой письменности, то есть объяснение типа модальности, характеризующего документный жанр, можно получить на основе **формулярно-содержательного анализа** выделенных жанров, потому что именно в формуляре документа в конкретных формулах закрепляется модальное значение.

Формуляром обычно называют ту определенную оболочку (набор устойчивых и обязательных словосочетаний – предложений и формул), в которую облекалось содержание акта и которая отличала данный акт от иных, имеющих близкое или аналогичное содержание, но совсем другую коммуникативную цель. Описание структуры акта и его формуляра дает возможность выделить их постоянные, повторяющиеся из документа в документ части, определить набор специфических языковых средств – устойчивых предложений, штампов, клише, которые использовались при написании каждой такой части. То есть формуляр – это графическая схема документа, куда как бы вкладывалось переменное содержание. Каждая часть формуляра обладает своим содержанием, а сам формуляр в целом определяет состав требований к тексту. Отсюда формуляр есть наиболее общее воплощение смысла рукописного текста.

Ю.В. Рождественский отмечает: «Документы являются очень древним видом письменности. При раскрытии любой древней письменной культуры исследователи в первую очередь сталкиваются с документами. Но даже самые ранние документы, как показывает их сравнение, обладают формуляром с соответствующими реквизитами» [6, 177].

Подробная разработка и регламентирование формуляров документов связаны с тем, что документы – это наиболее строгий, с точки зрения выражения содержания, вид текста. Формуляры документов в XVIII веке устанавливались сложившейся практикой создания образцов, по которым составляются документы. Однако установить, что именно представляли собой формуляры документов, как происходило их образование и эволюция в истории делопроизводства, весьма непросто. Дело в том, что правила составления формуляра являются внутренним делом канцелярии, и сведений об этих правилах в фондах, относящихся, например, к XVIII веку, немного.

В целом разработка формуляра идет от практики к созданию образцов, затем – к созданию правил и завершается созданием стандартов.

Устойчивость делового стиля проявляется в использовании особых выражений, которые повторяются в определенных местах блоков документов и служат средством их оформления. Такие выражения принято называть **трафаретами**. Трафареты выполняли прежде всего формальную функцию в тексте делового документа рассматриваемого периода, служа показателем определенного вида документов. Часто они сообщают и необходимую для соответствующего документного жанра информацию: указывают на автора и адресата акта, на название жанра документа и на другую информацию.

Определенные выражения становились трафаретами в том случае, если они повторялись в соответствующем месте документов одного или близких жанров. В результате этого они, повторяясь в речи, в текстах, используются как готовые единицы языка для обозначения каких-либо предметов, явлений, действий.

Отдельные трафареты были свойственны преимущественно какому-то одному жанру документов или сходным по коммуникативной направленности жанрам. Поэтому для нас анализ устойчивых конструкций в деловой письменности конца XVIII в. важен с точки зрения выявления стандартного построения документных жанров, объединенных коммуникативным значением, а также с точки зрения обнаружения динамики в построении отдельных видов документов.

Таким образом, документного жанра **– выделяемый в рамках официально-делового стиля вид речевого произведения, характеризующийся определенным типом отношения содержания к действительности, единством конструктивного принципа, своеобразием композиционной организации материала и используемых стилистических структур.**

Поскольку жанр устанавливается по его основному названию и именно самоназвание, являясь важнейшим признаком отдельного документального жанра, характеризует типовое отношение текста к действительности, или модальность, то лексическую презентацию жанра, наряду с целеустановкой, модальностью текста, образом автора, образом адресата и формальной организацией, признаем еще одним жанрообразующим признаком текстов делового содержания XVIII века.

Уяснение конкретного значения жанра в рамках деловой письменности, то есть объяснение типа модальности, характеризующего документный жанр, можно получить на основе **формулярно-содержательного анализа** выделенных жанров, потому что именно в формуляре документа в конкретных формулах закрепляется модальное значение.

---

1. *Асадуллин, Р.М.* Вектор развития педагогического образования (август: мысли на марше) [Текст] / Р.М. Асадуллин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 4. – С. 7–13.

2. *Веселов, П.В.* Современное деловое письмо в промышленности [Текст] / П.В. Веселов. – М. : Изд-во Стандартов, 1990. – 160 с.

3. *Качалкин, А.Н.* Имя русского документа [Текст] / А.Н. Качалкин // Русская речь. – 2002. – № 1. – С. 71–76.

4. *Рахманин, Л.В.* Стилистика деловой речи и редактирование служебных документов [Текст] / Л.В. Рахманин. – М. : Высшая школа, 1988. – 238 с.

5. *Рождественский, Ю.В.* Введение в общую филологию [Текст] / Ю.В. Рождественский. – М. : Высшая школа, 1979. – 224 с.

6. *Рождественский, Ю.В.* Общая филология [Текст] / Ю.В. Рождественский. – М. : Фонд «Новое тысячелетие», 1996. – 326 с.

Ф.Ш. Мустафина

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДИКИ В ФАСИЛИТАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: фасилитация, коммуникативно-ориентированное обучение, языковой материал, эффективность обучения, мотивация.

Аннотация: Рассматриваются факторы, способствующие успешности овладения учащимися иностранным языком; выявляется фасилицирующий потенциал коммуникативной методики обучения иностранным языкам.

Основной целью изучения иностранного языка в общеобразовательной школе является обучение общению. Задача учителя – создать условия для успешного овладения учащимися иностранным языком в качестве средства коммуникации, то есть обеспечить фасилитацию (от англ. *facilitate* – помогать, облегчать, способствовать). В основе учебного процесса – труд с разделенной ответственностью: учитель предоставляет материал и облегчает его освоение, но прилагает усилия ученик. Суть фасилитации в том, чтобы превратить трудное обучение в интересное взаимодействие [1]. Учитывая, что современная коммуникативная методика обучения иностранным языкам обладает значительным фасилицирующим потенциалом, рассмотрим некоторые положения этой методики, приемы и формы работы, способствующие преодолению школьниками трудностей овладения иностранным языком.

Коммуникативная методика обучения иностранным языкам требует переосмыслить обучающую деятельность учителя иностранного языка. Создание стимулов, побуждающих учащихся к усвоению учебного материала, и определение уровня обученности – важный фактор в его работе, но учитель, прежде всего, – речевой партнер учащихся и доброжелательный помощник, наставник, на которого можно опереться. Другое обязательное условие реализации коммуникативной методики – создание на уроке психологически комфортной атмосферы, условий, при которых учащиеся испытывают чувство радости и удовлетворения от общения на иностранном языке с учителем и друг с другом. Приведем психолого-педагогические факторы, способствующие созданию психологически благоприятного климата в учебном процессе:

– уютная обстановка в классе, расположение мебели, позволяющее учащимся общаться лицом к лицу;

– обращение к учащимся по имени;

– определение речевых партнеров по желанию самих учеников;

– учет жизненного опыта, интересов и склонностей учеников при подборе дидактического материала;

– уважение к личности ученика, его мнению;

– неподдельный интерес к тому, что говорит ученик;

– положительное подкрепление учебной деятельности учащихся;

– демонстрация уверенности учителя в овладении учащимися иностранным языком;

– создание мотивации успеха путем использования достижений учащимся;

– применение учителем в большинстве случаев некатегоричных форм общения (просьба, совет, рекомендация, пожелание, предложение, приглашение и т. п.);

– использование юмора [2].

На создание и поддержание психологически благоприятной атмосферы и обеспечение успешности учащихся «работает» еще одно важное положение коммуникативной методики обучения иностранным языкам: коммуникативно-достаточный уровень владения иноязычной речью предполагает терпимое отношение к речевым ошибкам учащихся. Речь идет об ошибках, не нарушающих смысла высказывания, то есть не препятствующих ком-

муникации. Наличие некоторого количества речевых ошибок и погрешностей не мешает взаимопониманию в общении. Фасилитация здесь проявляется в том, что учитель понимает неизбежность ошибок и принимает их как элемент реальности [1]. При необходимости учитель исправляет ошибку, не вызывая отрицательных эмоций у ученика. Важно понимать, что на ошибках учатся, и расценивать их как временные неудачи, тогда это предупредит фрустрацию и неуверенность у учеников, не нарушит общения: учащиеся будут чувствовать поддержку учителя и общаться свободно и раскованно.

Известно, что особую трудность для учащихся в изучении иностранного языка представляет освоение нового языкового (фонетического, грамматического, лексического) материала; при этом уже на этапе его предъявления можно обеспечить запоминание. Основное правило для учителя – продемонстрировать учащимся его функциональность, для чего учитель, в соответствии с принципом коммуникативной направленности, раскрывает значение данного языкового явления, показывая, в каких ситуациях общения и какие речевые задачи решаются с его помощью. Учебный материал легко запоминается, если его подача сопровождается различными мнемоническими опорами – рисунками, действиями с предметами, жестами, яркими образами, ассоциациями, параллелями с родным языком учащихся и т. д.

Назовем также некоторые технологические приемы для различных аспектов изучения иностранного языка.

Одной из методических проблем при обучении фонетике является интерференция – уподобление воспринимаемых и произносимых звуков иностранного языка звукам, имеющимся в родном языке. Для смягчения интерференции необходимо применять специальные приемы введения, например:

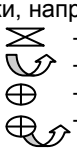
- использовать яркие сравнения, помогающие воспроизвести звук:
- [*h*] – дышим на руки, чтобы согреть их;
- [*w*] – задуваем свечку;
- [*ŋ*] – имитируем звучание колокола – *ding dong*;
- соотнести со схожим вариантом русской фонемы (ива – [*i:*]);
- дать описание артикуляции английского звука через русский:
- [*θ*] – поместить кончик языка между зубами и произнести русский звук [с];
- [*ð*] – поместить кончик языка между зубами и произнести русский звук [з].

Интересным приемом осознанной имитации является игра «Подражание английскому попугаю», заключающаяся в придании звучанию русских слов английского акцента. Так, учащиеся произносит русские слова и целые фразы с английскими звуками, например: [*d*] – ***d***ом, ***d***ача, ***D***има, ***d***ятел, ***d***оска; [*r*] – ***r***ыба, ***r***ак, ***r***ека**,** ***r***абота, ***r***оща.

В обучении лексике важной задачей является предотвращение забывания ранее изученных слов. Для этого используются методический прием порождения семантических ассоциаций, который реализуется в таких упражнениях, как «мозговой штурм» (*brainstorming*) и составление логико-смысловой карты (*mind map, semantic map*). В ходе этих упражнений учитель побуждает учащихся к поиску ярких, образных, метафорических аналогий, поощряет смелые догадки и интуитивные решения. Учащиеся совместными усилиями или индивидуально разрабатывают определенную тему или семантическое поле какого-либо понятия. В случае «мозгового штурма» высказанные идеи, мнения фиксируются бессистемно – отдельные слова, словосочетания, незаконченные фразы, короткие предложения – то есть стимулируется речемыслительная деятельность и актуализируется речевой опыт учащихся. Семантическая же карта представляет в графически упорядоченном и логически связанном виде основные понятия обсуждаемой темы или проблемы – то есть составление

такой карты способствует запоминанию слов и выражений, служит опорой для построения самостоятельных устных высказываний и создания письменных произведений.

В процессе обучения грамматика зачастую оказывается камнем преткновения. «Грамматика – наша вечная забота» – так Е.И. Пассов определил роль этого аспекта в обучении иностранному языку [3]. Действительно, грамматику называют самым трудным аспектом любого языка: именно она часто отбивает у учеников желание заниматься им. Особую сложность представляет видовременная система английского глагола. Как только учитель сообщает, что в активном залоге имеется 12 (!) форм глагола, которые надо выучить, у учащихся формируется антимотивация к изучению английской грамматики и английского языка в целом. Для преодоления этой трудности учителю следует разъяснить, что в английском языке, так же как и в русском, действие может быть отнесено к настоящему, прошедшему или будущему времени. Но для англичан важно дать ему дополнительную характеристику. Действие, с точки зрения английского языкового сознания, может быть определено как 1) регулярное, 2) длительное, 3) завершенное, 4) завершенно-длительное. Для осмысления этого материала рекомендуется на русском языке предлагать учащимся определенные речевые ситуации с целью распознавания в них английских аспектов. Затем учащиеся учатся соотносить каждый аспект с языковыми формами его выражения. Для того чтобы учащиеся прочувствовали суть каждого аспекта, целесообразно закрепить за каждым из них какой-либо условный жест, изображающий протекание действия. Приведем возможные варианты: несколько раз щелкнуть пальцами – *Simple*; плавное, волнообразное движение рукой – *Continuous*; раскрытая и поднятая вверх ладонь – *Perfect*; показать раскрытую и поднятую вверх ладонь (что-то уже сделано) и одновременно плавно двигать рукой (действие продолжается) – *Perfect Continuous*. Каждый аспект также можно изобразить графически, например:


– *Simple*;
– *Continuous*;
– *Perfect*;
– *Perfect Continuous*.

Эффективному закреплению материала способствует также сочетание речевой и двигательной активности. Выполнение многих видов коммуникативных упражнений предполагает свободное передвижение по классу и ротацию речевых партнеров. Примером такого упражнения может служить следующее. Каждый ученик получает карточку с индивидуальным заданием, которое начинается со слов: *«Найди кого-либо, кто...», например, «Find someone who has got too much to do this week», «Find someone who would like to have more hours in the day», «Find someone who has given something up recently», «Find someone who sometimes dreams in English»* и т. д. Задача каждого участника общения – опросить как можно больше учащихся, записать полученные данные и затем сделать обобщение. Возможны два варианта составления карточек. В первом случае все карточки включают задания, построенные на использовании какой-либо одной усваиваемой грамматической структуры, во втором – в карточках содержатся различные грамматические структуры.

Легкому усвоению языкового материала и созданию прочных речевых автоматизмов способствует упражнение под названием «Карусель». Учащиеся образуют два круга – внешний и внутренний, в каждом из которых по 5-6 человек. Внутреннее кольцо образуют стоящие неподвижно ученики, обращенные лицом к внешнему кругу, а внешнее кольцо формируют ученики, перемещающиеся по кругу через определенный промежуток времени (например, 30 секунд). Участники обращаются друг к другу, произнося соответствующие реплики. Задания могут быть самыми различными, в зависимости от темы и учебных задач, например:

-Tell each other what you are going to do after classes.

-Tell each other what you were doing at 12 o'clock yesterday.
-Tell each other when you saw your friend last.

Ценность этого приема заключается в том, что в короткий промежуток времени учащиеся мотивированно проговаривают и воспринимают на слух усваиваемую грамматическую конструкцию или лексическую единицу.

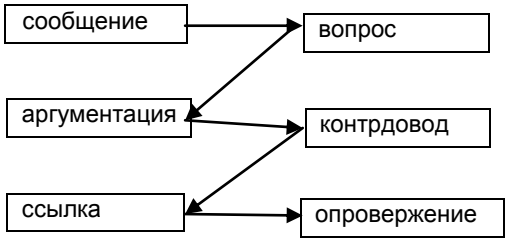
В соответствии с принципом коммуникативной направленности работа с текстами, предназначенными для чтения и аудирования, предусматривает специальный этап подготовки учащихся к восприятию текста, для чего предлагаются следующие задания:

- определение по заголовку текста его тематики, проблематики, ключевых слов;
- выявление ассоциаций, связанных с именем автора текста;
- высказывание предположений по поводу жанра текста, его персонажей, времени и места действия;
- прогнозирование содержания текста на основе имеющихся иллюстраций;
- прогнозирование содержания текста после просмотра текста/первого абзаца;
- ответы на предложенные вопросы до чтения текста;
- обмен учащимися друг с другом известной информацией по теме (проблеме), затронутой в тексте;
- формулировка учащимися вопросов, ответы на которые они хотели бы получить, прочитав (прослушав) текст;
- составление ассоциограммы основных понятий (ключевых слов, фраз) по теме текста.

На данном этапе предполагается также объяснение учителем новых слов, о значении которых трудно догадаться по контексту или словообразовательным элементам, необходимых для понимания основного содержания текста. Такая подготовительная работа создает предпосылки для осмысленного восприятия учащимися текста и значительно облегчает его понимание.

Одно из затруднений при обучении диалогической речи – использование учащимися преимущественно вопросно-ответных диалогических единств, не характерных для естественного общения. Для преодоления этого затруднения предусмотрены функциональные опоры [3], назначение которых состоит в том, чтобы помочь учащимся сделать речь вариативной и спонтанной. Функциональная опора содержит программу речевого поведения, включающую разнообразные коммуникативные типы диалогических единств. Приведем пример функциональной опоры с дифференцированными заданиями для партнеров.

Задание для первого партнера: «Объясни, почему ты не занимаешься спортом».
Задание для второго партнера: «Убеди друга, что заниматься спортом необходимо».



Рассмотрим еще один принцип, лежащий в основе коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам – принцип взаимного обучения (*peer-teaching*). Суть такого обучения заключается в следующем: один из учеников самостоятель-

но осваивает часть учебного материала, определенную учителем, и затем помогает одноклассникам изучить ее. В данном случае в обучении имеет место характерный признак естественного речевого взаимодействия, который заключается в различном объеме информации у партнеров по общению. Такая особенность коммуникации методически осмыслена, интерпретирована и нашла свое отражение в методических приемах преднамеренного создания информационного неравновесия (*information gap*), то есть различия в объеме имеющейся у учащихся информации [4]. Процесс обмена информацией в данном случае отличается тем, что вначале участники владеют лишь частью общего «банка информации», а в результате речевого взаимодействия каждый получает более полный объем информации. Предпосылкой для иноязычного общения является стремление восполнить информационные пробелы, получить недостающие сведения. Этот прием применяется, в частности, в упражнениях, в которых обмен информацией происходит по типу мозаики (*jigsaw activities*). Так, например, класс разбивается на группы по 3-6 человек; каждая группа получает определенный текст; участники группы вместе работают над этим текстом, помогая друг другу выявить содержащуюся в нем информацию. Далее учащиеся образуют новые группы таким образом, чтобы в каждой группе были представители прежних групп; учащиеся передают друг другу содержание изученных текстов и затем возвращаются в первоначально созданные группы, обмениваясь полученной информацией о других текстах. Ценность этого приема в том, что учащиеся могут изучить довольно большой объем материала при минимальных усилиях.

Коммуникативная методика обучения иностранным языкам предполагает активное использование песен. В методическом плане значение песен трудно переоценить. Использование песни – уникальный обучающий прием, позволяющий решать ряд учебных задач: расширение словарного запаса и активизация грамматического материала (так как включенные в них новые лексические единицы и грамматические структуры легко запоминаются благодаря многократному эмоциональному повторению); совершенствование слухопроизносительных навыков, при пении согласные звуки произносятся более отчетливо, что способствует переносу их четкого произношения в речь. Песня является основой для создания ситуаций, стимулирующих речемыслительную деятельность, а также прекрасным материалом для творческих видов заданий (например, инсценировка, поэтический перевод на родной язык, написание нового текста и др.); в учебном процессе она дает возможность переключиться на другой вид деятельности, снять усталость, напряжение, получить позитивный заряд и восстановить работоспособность. Особого внимания заслуживают песни, исполнение которых сопровождается жестикуляцией, отмечающейся в тексте (*action songs*), например, популярные песни «*If you are happy and you know it clap your hands...*» и «*This is the way we ride a horse/drive a car/sweep the floor/hammer a nail...*». Здесь имеет место рациональное совмещение речевой тренировки с физкультминутками; подобные песни создают полисенсорную среду, позволяющую школьникам с разным типом восприятия информации овладеть языковым материалом; параллельное поступление информации на сознательном и бессознательном уровнях во время разучивания песни значительно увеличивает объем и прочность запоминаемого материала [5].

Действенным инструментом в обучении иностранным языкам является игра, обучающий потенциал которой высок. Не случайно многие выдающиеся педагоги обращали внимание на эффективность использования игры в учебном процессе. Так, выполнение игровых упражнений всегда мотивировано, поэтому учебный материал запоминается быстрее и прочнее. Игра активизирует речемыслительную деятельность учащихся, создает условия для многократного повторения речевых образцов, тренировки в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанной речи. Игра способствует установлению контакта учащихся друг с другом и с учителем; созданию равенства в речевом партнерстве; разрушению барьера между учителем и учеником. Дидактическая

игра создает атмосферу увлеченности, непринужденного и доверительного общения. Фасилитация здесь проявляется в том, что игра превращает все задания в посильные и выполнимые, а также избавляет учащихся от боязни ошибок: даже слабый в языковой подготовке ученик может стать первым в игре, что обеспечивает мотивацию успеха. В качестве примера рассмотрим такой «серьезный» вид учебной деятельности, как диктант в игровой форме. Короткий текст в нескольких экземплярах развешивается в классе. Учащиеся подходят к тексту, запоминают предложение, возвращаются на свое место и записывают его. Работа продолжается до тех пор, пока весь текст не будет записан. По окончании выполнения задания каждый школьник сверяет свой вариант текста с оригиналом. Выигрывают те учащиеся, которые правильно и быстрее других выполнили задание. В отличие от традиционного вида диктанта, цель которого – осуществление контроля, этот вид диктанта носит ярко выраженный обучающий характер.

Одна из важнейших задач учителя иностранного языка – максимально приблизить учебный процесс к реальному общению, что облегчает последующее общение в естественных условиях. Такой тип учебного общения предполагает условия, когда ученик имеет возможность реализовывать собственные коммуникативные намерения, то есть высказываться от себя лично, то есть речь идет о проекции обсуждаемых проблем на собственный жизненный опыт учащихся. Напомним, что в учебном процессе должна создаваться такая ситуация, в которой употребление иностранного языка является естественным и свободным – таким, каким оно выступает в родном языке. Для реализации аутентичного общения используются подлинно-речевые упражнения, которые носят творческий, неформальный характер. Они не являются жестко управляемыми со стороны учителя, их цель – научить школьников связному высказыванию без опоры на образец. Так, учитель может моделировать различные жизненные ситуации, просить учащихся ответить на предложенные вопросы и прокомментировать свое поведение в каждой конкретной ситуации:

Embarrassment. *Do you get embarrassed…*

- *if you have to make a speech in front of a large group?*
- *when you are criticized?*
- *if you arrive very late for something important?*

Tears. Would you cry in the following circumstances?

- *You hurt yourself.*
- *You got a bad mark.*
- *In a very moving film – even if it ends happily.*

Silence. Would you stay silent if…

- *someone told you a joke you don't approve of?*
- *someone shouted at you?*
- *you had emotionally heart someone you loved?* [6]

Подобные упражнения учат самостоятельно переносить усваиваемые и усвоенные ранее знания, навыки и умения в новый контекст. Их выполнение стимулирует проявление собственной речевой активности учащихся, предоставляет большие возможности для индивидуального самовыражения.

Завершая изложенное, можно сделать вывод, что коммуникативная методика обучения иностранным языкам располагает обширным арсеналом приемов, способствующих созданию фасилитирующей атмосферы урока. Важный результат фасилитации – то, что учащиеся получают удовольствие от самого процесса овладения иностранным языком. Фасилитатором этого удивительного и увлекательного процесса является учитель, призванный формировать среду урока, облегчающую труд ученика и содействующую успешному овладению иностранным языком как средством общения и познания.

1. *Самарова, О.* Фасилитация. Легко учиться, легко говорить [Текст] / О. Самарова // Просвещение. Иностранные языки. – 2012 / 2013. – № 6. – С.23–36.

2. *Мустафина, Ф.Ш.* Методика обучения иностранным языкам и воспитания [Текст] : учебное пособие. – Уфа : изд-во БГПУ, 2015. – 284 с.

3. *Пассов, Е.И.* Урок иностранного языка. [Текст] : Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М., Ростов н/Д : Феникс; М. : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

4. *Колесникова, И.Л.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков [Текст] : И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – СПб. : изд-во Русско-Балтийский информационный центр «Блиц»; Cambridge University Press, 2001. – 224 с.

5. *Аитов, В.Ф.* Использование песенного материала в обучении английскому языку в 5–6 классах средней общеобразовательной школы [Текст] : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Аитов Валерий Факильевич. – Санкт-Петербург, 1993.

6. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка [Текст] : справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова.– Минск : Вышэйшая школа, 2003. – 522 с.

Т.Б. Загоруля

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, метапредметное обучение, метапредметный подход, метапредметные технологии.

Аннотация: В высшем образовании компетентностный подход реализуется в контексте метапредметного обучения, имеющего универсальные основания, позволяющие видеть мир в его целостности. Главный результат освоения учебных дисциплин в вузе автор видит в способности студентов действовать компетентно в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

Главная идея «высшего образования без границ» в плане перехода общества к модели устойчивого развития обусловила новую миссию университетов. Образование как один из ведущих институтов может дать позитивные результаты лишь при адаптации и интеграции высших учебных заведений на основе компетентностного подхода, введения двухуровневой системы подготовки, повышающей мобильность студентов и преподавателей. При этом значимыми являются положения Сорбоннской декларации (1998): «Мы вступаем в период крупных перемен в образовании и условиях труда, в период многообразия путей осуществления профессиональной карьеры, когда просто обязательным становится обучение и подготовка в течение всей жизни. Мы должны дать нашим студентам и обществу в целом такую систему высшего образования, которая обеспечивала бы наилучшие возможности для максимальной самореализации. Открытое европейское пространство высшего образования имеет серьезные перспективы, безусловно учитывающие наше разнообразие, однако требует постоянных усилий по устранению существующих барьеров, а также такой основы для преподавания и обучения, которая способствовала бы мобильности и еще более тесному сотрудничеству» [10]. Данные положения конкретизированы в Болонской декларации (1999) о создании единого образовательного пространства:

- принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе Приложения к диплому для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования;
- принятие системы, основанной на двух основных циклах – достепенного и послестепенного; для доступа ко второму циклу необходимо успешно завершить первый цикл обучения продолжительностью не менее трех лет; степень, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребованной на европейском рынке труда как квалификация соответствующего уровня, а второй цикл должен завершаться получением степени магистра и / или доктора, как это принято во многих европейских странах.
- внедрение системы кредитов по типу *ECTS* – европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости, как надлежащего средства поддержки крупномасштабной студенческой мобильности; кредиты могут быть получены также и в рамках образования, не являющегося высшим, включая обучение в течение всей жизни (если они признаются принимающими заинтересованными университетами);
- содействие мобильности путем устранения препятствий свободному передвижению, с акцентированием внимания на следующем – учащимся должна быть обеспечена возможность получения образования и практической подготовки, а также сопутствующих услуг; преподавателям, исследователям и административному персоналу должны быть обеспечены признание и зачет периодов времени, затраченного на проведение исследований, преподавание и стажировку в европейском регионе, без нанесения ущерба их правам, установленным законом;
- содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования путем разработки сопоставимых критериев и методологий;

- содействие европейским инициативам в высшем образовании по развитию учебных планов, межинституционального сотрудничества, механизмов мобильности, совместных программ обучения, практической подготовки и проведению научных исследований [2].

Вышеперечисленные положения направлены на создание Зоны европейского высшего образования и продвижение европейской системы высшего образования по всему миру; их реализация предполагает существование открытого общества. В настоящее время российское общество имеет все предпосылки для создания открытого образовательного пространства: студенты получили право доступа к университетскому образованию на любом этапе профессиональной карьеры и при любом уровне подготовки; возможность дальнейшего обучения по различным программам, включая подготовку по нескольким дисциплинам; изучение языков и новых информационных технологий. Более того, в Болонской декларации речь идет и о том, что системы высшего образования и научных исследований будут непрерывно адаптироваться к изменяющимся нуждам, запросам человека и социума, к необходимости развития научных знаний. Это ориентирует на формирование личности студента как носителя инновационной культуры в образовательном пространстве вуза, так как именно такая личность будет способна адаптироваться не только к изменяющимся потребностям, но и к инновациям в различных сферах жизнедеятельности общества.

Согласно «Федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования» по направлению подготовки 080200 «Менеджмент» – квалификация (степень) «бакалавр», бакалавр (по данному направлению) готовится к следующим видам профессиональной деятельности: организационно-управленческая, информационно-аналитическая и предпринимательская. При этом выпускник вуза должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями [8].

Обратимся к понятиям «компетенция» и «компетентность». Согласно словарю: «компетенция (от лат. *competo* – добиваюсь, соответствую, подхожу) – 1) круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2) знания, опыт в той или иной области» [3, 614].

В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» (1984) дается развернутое толкование компетентности как явления, состоящего из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга. Согласно Дж. Равену, одни компоненты относятся к когнитивной сфере, другие – к эмоциональной; компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения. Данный автор выделил тридцать девять компетенций; часто употребляя категории «способность», «готовность» для определения компетенции, а также подчеркивая такие психологические свойства личности, как «ответственность» и «уверенность»; использованы также «готовность к критическому мышлению», «способность к самоконтролю», «тенденция к более ясному пониманию ценностей», «личная ответственность» и др. [9, 178-207].

Согласно Дж. Равену, изучавшему компетентность в современном обществе, компетентное поведение человека зависит:

1) от мотивации и способности включаться в деятельность высокого уровня, например, проявлять инициативу, брать на себя ответственность, анализировать работу организаций или политических систем;

2) готовности включаться в субъективно значимые действия, например, стремиться повлиять на происходящее в своей организации или на направление движения общества;

3) готовности и способности способствовать поддержке и поощрению тех, кто пытается вводить новшества или ищет способы более эффективной работы;

4) адекватного понимания того, как функционируют организация и общество, где человек живет и работает; верного восприятия собственной роли и роли других в организации и в обществе в целом;

5) адекватного представления о ряде понятий, связанных с управлением организациями – риск, эффективность, лидерство, ответственность, подотчетность, коммуникация, равенство, участие, благосостояние и демократия.

Далее Дж. Равен рассматривает модель компетенции, которая включает значимые для человека типы поведения (три группы, выделенные Макклелландом в 1958 году): «достижение», «сотрудничество» и «влияние». В модель компетенции также входят компоненты эффективного поведения, наличие которых делает успешным завершение какой-либо деятельности [9, 253]. Эти компоненты компетентности включают когнитивные процессы (такие, как планирование или определение возможных препятствий на пути к достижению цели), аффективные процессы (использование эмоций – позитивных и негативных – для выполнения задачи) и привычное поведение (например, привычка к интенсивной работе). Более того, Дж. Равен приводит различные виды компетенций [9, 287], в числе которых и важные для актуализации свойств личности компетенции студента / преподавателя как носителя инновационной культуры: готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели; знание того, как использовать инновации; уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям.

Наряду с работами Дж. Равена, значимыми для нас являются исследования российских ученых по этому вопросу. Так, компетентностный подход рассматривается в отечественной науке как принципиально новый и требующий пересмотра отношения к позиции преподавателя, к обучению студентов; по мнению Е.Я. Когана, этот подход должен привести к глобальным изменениям – от изменения сознания до изменения методической базы [6].

Существует другая позиция: А.Г. Бермус считает, что компетентностный подход – это современный коррелят множества более традиционных подходов (культурологического, научно-образовательного, дидактоцентрического, функционально-коммуникативного и др.); применительно к российской теории и практике образования, он не создает собственной концепции и логики, но предполагает опору или заимствование понятийного и методологического аппарата из уже сложившихся научных дисциплин (в том числе, лингвистики, юриспруденции, социологии и др.) [1]. В этом случае мы видим сочетание традиционного и инновационного в образовании, с чем нельзя не согласиться.

Следующее определение компетентностного подхода – Д.А. Иванова, К.Г. Митрофанова, О.В. Соколовой – представлено как попытка привести в соответствие массовую школу и потребности рынка труда; как подхода, акцентирующего внимание на результате образования, который рассматривается не как сумма усвоенной информации, а как способность человека действовать в различных ситуациях [5].

Таким образом, существует множество определений компетентностного подхода, имеется также и множество примеров реализации его в высшем образовании. Но, в то же время, реализация компетентностного подхода в контексте метапредметного обучения в высшем образовании способствует, на наш взгляд, актуализации свойств личности студентов как носителей инновационной культуры. Рассмотрим понятие «метапредметный», где «мета (от греч. *meta* – между, после, через, над) часть сложных слов, означающая промежуточность, следование за чем-либо, переход к чему-либо другому [3]. Согласно Н. Громыко, «метапредметный подход в образовании и соответственно метапредметные образовательные технологии были разработаны для того, чтобы решить проблему разобщенности, расколотости, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов» [4] (технология метапредметного обучения разрабатывалась научной группой под руководством доктора психологических наук Ю. Громыко). Элементы метапредметного обучения присутствуют в ряде методик, подходов и технологий: развивающее обучение Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова; мыследеятельностная педагогика; коммуникативная дидактика; эвристическое обучение; логико-смысловое моделирование. Мы согласны с позицией А.В. Хуторского, в соответствии с которой «метапредметность – самоценная образовательная сущность, которая необходима в любой образовательной системе и в любом

типе обучения, ориентированном на фундаментальность и человекосообразность» [11]. Поэтому можно считать, что овладение студентами общекультурными и профессиональными компетенциями, конкретизированными в учебных программах всех изучаемых дисциплин, реализует концепцию метапредметного обучения в высшем образовании.

В качестве примера рассмотрим фрагмент рабочей программы дисциплины «Менеджмент», разработанной и читаемой автором в ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет». Так, в рабочей программе дисциплины «Менеджмент» (направление подготовки 080100. 62 «Экономика», профиль «Финансы и кредит», «Банковское дело») результат ее освоения – формирование у студентов следующих компетенций:

- ОК-1 – владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;
- ОК-4 – способен анализировать социально-значимые проблемы и процессы, происходящие в обществе, и прогнозировать возможное их развитие в будущем;
- ОК-6 – способен логически верно, аргументированно и четко строить устную и письменную речь;
- ОК-7 – готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе;
- ОК-8 – способен находить организационно-управленческие решения и готов нести за них ответственность;
- ПК-9 – способен на базе отечественных и зарубежных источников информации собирать необходимые данные, анализировать их и выполнять информационный обзор и / или аналитический отчет.

Перечисленные общекультурные и профессиональные компетенции метапредметны и интегративны по сути, так как проявляются в различных сферах жизнедеятельности человека: экономической, социальной, культурной и т. д.

Согласно позиции А.В. Хуторского, отметим, что «метапредметность характеризует выход за предметы, но не уход от них. Метапредмет – это то, что стоит за предметом или за несколькими предметами, находится в их основе и одновременно в корневой связи с ними. Метапредметность не может быть оторвана от предметности» [11]. В нашем случае, изучая предмет «Менеджмент», участвуя в семинарских занятиях, выполняя самостоятельную работу, студенты погружаются в метапредметное обучение, так как каждое задание направлено на освоение определенного вида профессиональных и общекультурных компетенций. В частности, методические указания по изучению дисциплины «Менеджмент» включают рекомендации по организации самостоятельной работы студентов; в соответствии с темой, студентам необходимо определить варианты самоподготовки, осуществить самооценку, затем проанализировать свой результат, включая требования к овладению соответствующими компетенциями и затем сравнить с оценкой преподавателя (табл.1).

Метапредметность, ориентированная на всеохватность, целостность, интегрированность, обнаруживается при аттестации по итогам освоения дисциплины, проводимой в форме экзамена. Студент, осуществляя подготовку к экзамену, не только аккумулирует знания, полученные по предмету «Менеджмент», но и проявляет общую эрудицию, восприимчивость к инновациям, самостоятельность в принятии решений, креативность, то есть свойства личности как носителя инновационной культуры. Покажем это на примере формулировки экзаменационных билетов (№1; №2). Каждый билет включает два теоретических вопроса, один кейс, одно креативное задание (табл. 2).

Таблица 1

Оценивание самостоятельной работы студентом / преподавателем

№ п/п	Тема	Компетенции	Самоподготовка	Самооценка	Оценка преподавателя (в баллах)
1.	Тема 1. Основные направления и школы менеджмента	ОК-1, ОК-4, ОК-6, ОК-7, ПК-9	• Изучение основной и дополнительной литературы по теме • Использование интернет-ресурсов • Составление опорного конспекта по теме	Степень осмысления прочитанной литературы определяется умением составить опорный конспект, обнаружением знания концепций ОП	3 балла
2.	Тема 2. Целенаправленность управления	ОК-1, ОК-4, ОК-6, ОК-7, ПК-9	• Применение алгоритма при разработке проекта • Подбор эмпирической и теоретической информации в рамках проекта	Рефлексия при представлении проекта, критический самоанализ	7 баллов

Таблица 2

Вопросы экзаменационных билетов с указанием компетенций

№ п/п	Теоретические вопросы	Кейс	Креативное задание	Компетенции
1.	1. Сущность менеджмента: предмет, метод, объекты и субъекты 2. Эффективность управления организацией (Т. Питерс, Р. Уотермен)	Кейс «Форд моторс» (Литвак Б.Г. Великие управленцы. М., 2003. С.481)	Составить этический кодекс сотрудника организации «Банк ВТБ24»	ОК-1, ОК-4, ОК-6, ПК-9
2.	1. Эволюция менеджмента: условия и предпосылки возникновения 2. Характеристики эффективного управления	Кейс «Мотивация поведения сотрудника в организации» (Кочеткова А.И. Введение в ОП. М., 2007. С. 541)	Опишите принципы организации труда, которые актуальны в наши дни (Ф. Тейлор, А. Файоль, Г. Форд – по выбору)	ОК-1, ОК-4, ОК-6, ПК-9

Для промежуточной аттестации используется балльно-рейтинговая система в соответствии с «Положением об академическом рейтинге» [7]. Разработаны следующие критерии оценки ответа студента на экзамене (табл. 3).

Таблица 3

Критерии оценки ответа студента на экзамене

№ задания	Критерии оценки	Кол-во баллов
1.	Теоретические знания: четкость и логичность формулировок, выделение главного, доказательность суждений	50
2.	Результаты кейса: умение анализировать, сопоставлять информацию, аргументировать выбор варианта решения	25
3.	Выполнение творческого задания: эвристический / герменевтический подход, умение критически оценивать ситуацию, креативно мыслить, принимать нестандартные решения	25
Общее количество баллов		00

Разработаны методические указания по подготовке к экзамену, зачету, тестированию: студентам необходимо выбрать соответствующую технику выполнения указанного вида деятельности, осуществить рефлексию, отметить результат (табл.4).

Таблица 4

Подготовка студентов к экзамену / зачету, тестированию

Мероприятие	Вид деятельности обучающегося	Техника выполнения	Результат
Экзамен / зачет	Подготовить материал к экзаменационным вопросам/вопросам к зачету с помощью схемы, рисунка	Техника запоминания посредством пиктограммы	Понимание материала, его воспроизведение
	Составить краткий конспект по экзаменационным вопросам / вопросам к зачету	Конспектирование	Запоминание, воспроизведение
	Решить кейс по изученным темам	Решить кейс по изученным темам. Решение кейса (по аналогии, поиск вариантов решения в учебнике, в интернете)	Умение использовать алгоритм решения кейса
	Выполнить творческие задания по изученным темам	Эвристический метод, герменевтический метод	Получение положительного результата
Тестирование	Изучить основную и дополнительную литературу	Осмысление прочитанной информации, собственная интерпретация текста	Запоминание, воспроизведение
	Повторить учебный материал по конспекту	Распределение повторяемого материала в определенные промежутки времени	Использование временного фактора, осмысление и повторение уже известного материала
	Использовать интернет-ресурсы при подготовке к тестированию	Быстрый поиск ответов на поставленные вопросы	Использование временного фактора, получение дополнительной, актуальной информации

Таким образом, реализация компетентностного подхода в контексте метапредметного обучения позволяет разрешить противоречия между требованиями к качеству высшего образования, предъявляемыми государством / обществом / работодателем, и его результатами.

1. *Бермус, А.Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос», 2005.
2. Болонская декларация 1999 г. [Электронный ресурс] // Сайт «Болонский процесс в России». Режим доступа : http://www.bologna.ntf.ru/p13aa1.html (Дата обращения : 20.12. 2014).
3. Большой энциклопедический словарь [Текст]. М., СПб., 1993. 1628 с.
4. *Громыко, Н.* Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов [Электронный ресурс] // Сайт «Учительская газета». Режим доступа : http://www.ug.ru/archive/36681 (Дата обращения : 10 декабря 2014).
5. *Иванов, Д.А., Митрофанов, К.Г., Соколова, О.В.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий [Текст] : учебно-метод. пособие. М. : АПКиПРО, 2003. 101с.
6. *Коган, Е.Я.* Компетентностный подход и новое качество образования [Текст] // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / под ред. А.В. Великановой. Самара : Профи, 2001.
7. Положение об академическом рейтинге [Электронный ресурс] // Сайт ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет». Режим доступа : http://unisrv.usue.ru:9000/portal/site/5141ec80-4b0d-4c1b-9931 (дата обращения : 14 декабря 2014).
8. Приказ Минобрнауки РФ от 20.05.2010 N 544 (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 Менеджмент (квалификация (степень) “бакалавр”)» [Электронный ресурс] // Правовой сайт «КонсультантПлюс».URL : http://base.consultant.ru/cons/cgi (дата обращения : 13.08.2013).
9. *Равен, Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. М. 2002. 396с.
10. Сорбоннская декларация 1998г. [Электронный ресурс] // Сайт «Болонский процесс в России». Режим доступа : http://www.bologna.ntf.ru/p13aa1.html (дата обращения : 20.12. 2014).
11. *Хуторской, А.В.* Метапредметное содержание образования с позиций человекосообразности [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. 02.03.2012г. Режим доступа : http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm (дата обращения : 17.03.2015).

П.И. Ковган

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИКИ ОТТАЛКИВАНИЯ ПРЫГУНОВ В ДЛИНУ С РАЗБЕГА: СПЕЦИФИКА ТРЕНИРОВОЧНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ

Ключевые слова: двигательная установка, биомеханические параметры, прыжок в длину, отталкивание, амортизация.

Аннотация: В статье представлены результаты исследований взаимосвязи педагогических установок и биомеханических параметров техники отталкивания в прыжках в длину. Цель исследования – на основе взаимосвязи двигательных установок, биомеханических параметров техники отталкивания и способов отталкивания в прыжках в длину с разбега обосновать направленность тренировочных воздействий в процессе технической подготовки прыгунов 15–17-ти лет в длину.

Совершенствование техники отталкивания прыгунов 15–17-ти лет в длину осуществляется в рамках многолетней профессиональной подготовки спортивного резерва на этапе углубленной специализации (табл. 1). В период углубленной специализации необходимо повысить уровень общей физической подготовленности прыгунов в длину с разбега и на этой основе, в свою очередь, повысить двигательный потенциал, необходимый для эффективной реализации системы движений спортсменов при выполнении основного соревновательного упражнения (прыжка в длину с разбега) [7]. В процессе технической подготовки совершенствуется техника прыжка в длину и, в частности, техника отталкивания в прыжках в длину с разбега. Повышение двигательного потенциала, исходя из программных требований, позволит увеличить скорость разбега прыгуна в длину перед отталкиванием, а также научит спортсмена эффективно использовать его (возросший двигательный потенциал) во время отталкивания.

Таблица 1

Возрастные границы этапов подготовки в легкой атлетике (прыжки) (по [7])

Этапы и периоды подготовки в легкой атлетике (прыжки)	Этап отбора и начальной подготовки	Этап специализированной подготовки		Этап достижений высшего спортивного мастерства
		период начальной специализации	период углубленной специализации	
Возраст	9–11	12–14	15–17	18–19

Техника отталкивания в прыжках в длину с разбега представляет собой систему движений, отличающуюся повышенной координационной сложностью и приложением больших усилий в короткий промежуток времени. Исследования в области техники легкоатлетических прыжков показали, что при выполнении отталкивания в прыжках в длину с разбега решаются задачи максимального сохранения скорости поступательного движения, полученного в разбеге, и придания общему центру массы тела (ОЦМТ) оптимального угла вылета. Основные потери горизонтальной составляющей скорости ОЦМТ происходят при амортизационных движениях, здесь же создаются и предпосылки для повышения скорости разгибания опорной ноги и создания большего угла вылета тела. Эффективные маховые движения способствуют решению задач отталкивания [1–6].

Большое влияние на эффективность техники отталкивания оказывают педагогические установки спортсменам перед выполнением прыжка в длину с разбега и в его процессе. Установлено, что в сознании спортсмена формируется двигательная установка, обладающая функцией регулирования движений. Согласно исследованиям [5; 10], сформированный в сознании спортсмена образ предстоящего двигательного действия способен заметно повлиять на эффективность решения им двигательной задачи.

Принято различать не менее четырех способов выполнения отталкивания в прыжках в длину с разбега с разными направлениями оптимизации систем движений, два из которых – это теоретически обоснованные системы движений, позволяющие при их реализации и при современном уровне развития двигательного потенциала ведущих спортсменов значитель-

но повышать достижения в этом виде спорта [9]. Однако в научной литературе не обнаружено исследований, связанных с выявлением связей между определенными способами отталкивания и различными двигательными установками, обладающими направленным регулирующим воздействием на систему движений прыгуна в длину при выполнении отталкивания. Известные исследования в этой области [5; 10] априорно основывались на положении, что спортсмены используют один и тот же способ отталкивания, при этом выявлялись двигательные установки, позволяющие повысить эффективность техники отталкивания и, как следствие, результат в прыжках в длину с разбега. Очевидно, что если спортсмены оптимизируют системы движений в разных направлениях (совершенствуют различные способы отталкивания), то и двигательные установки должны иметь однонаправленное регулирующее воздействие с оптимизацией соответствующих способов отталкивания. Подход, при котором спортсмен в процессе подготовки учится выполнять одну систему движений, а в ходе решения двигательной задачи, используя двигательную установку, выполняет другую систему движений, на наш взгляд, менее продуктивен по сравнению с подходом, когда и в процессе подготовки, и при использовании двигательных установок во время соревнований спортсмен стремится изменить систему движений в одном направлении и приблизить ее к оптимальным параметрам. Эта задача представляют большой научный и практический интерес, так как ее решение позволит повысить эффективность процесса технической подготовки прыгунов в длину с разбега.

В 2010–2011 годах был проведен опрос спортсменов (прыгунов в длину с разбега) и тренеров по разработанной нами анкете. Цель исследования – выяснить, какие педагогические установки используют спортсмены перед выполнением прыжков в длину с разбега и в процессе его выполнения; всего было опрошено 89 человек; также исследовалась научно-методическая литература по вопросу использования педагогических установок в процессе соревновательной деятельности прыгунов в длину с разбега.

В 2011 году было проведено исследование для определения особенностей взаимодействия прыгунов в длину с опорой во время отталкивания при использовании различных педагогических установок; в исследовании приняли участие 16 человек.

Участники исследования после проведения подготовительной части (разминки) выполнили по шесть зачетных прыжков с полного разбега. Перед выполнением и в процессе выполнения первого и четвертого зачетных прыжков спортсмены использовали педагогическую установку на сильное (акцентируемое) отталкивание; перед выполнением и в процессе выполнения второго и пятого зачетных прыжков – педагогическую установку на быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом; перед выполнением и в процессе выполнения третьего и шестого зачетных прыжков – педагогическую установку на выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости » и на быстрое отталкивание. При видеосъемке в кадр видеоизображения попадали последние три шага разбега, отталкивание и начальная часть фазы полета прыгуна в длину. Зачетная дальность прыжка определялась от места отталкивания (точнее, от линии, параллельной планке для отталкивания и проведенной через носок шиповки опорной ноги) до места приземления. В процессе проведения биомеханического анализа техники отталкивания прыгунов в длину на основе компьютерной обработки материалов видеосъемки определялись показатели, подобранные на основании имеющихся в литературе [1–6] сведений, касающихся их непосредственного влияния на результат в прыжках в длину с разбега (табл. 2).

Анализировались биомеханические параметры техники отталкивания одного более дальнего прыжка в длину при использовании каждой из названных педагогических установок; были также использованы результаты прыжков в длину с разбега. Результаты исследований обработаны с использованием методов математико-статистического анализа. На основании результатов исследований обоснована направленность тренировочных воздействий в процессе совершенствования техники отталкивания прыгунов в длину.

Анализ результатов анкетирования показал (табл. 1), что все спортсмены из числа опрошенных используют в процессе соревновательной деятельности (перед выполнением прыжков в длину с разбега и процессе выполнения прыжков) те или иные двигательные установки, а все тренеры рекомендуют использовать в процессе соревновательной деятельности определенные двигательные установки.

Таблица 2

Педагогические установки, используемые спортсменами в процессе соревновательной деятельности (перед выполнением прыжков в длину с разбега и процессе выполнения прыжков; n=89)

Педагогические установки	Количество от общего числа анкетируемых (%)
Глобальная установка на далекое приземление	8,9 %
Установка на сильное (акцентируемое) отталкивание	16,02 %
Установка на быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом	21,36 %
Установка на выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и на быстрое отталкивание	31,15 %
Иные установки	1,78 %

Отметим, что в большинстве случаев – 35 анкетируемых, или 31,15 % от числа опрошенных, предпочтение было отдано установке на выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и на быстрое отталкивание (табл. 1). Установке на быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом отдали предпочтение 24 анкетируемых, или 21,36 %; установке на сильное (акцентируемое) отталкивание – 18 анкетируемых, или 16,02 %; глобальной установке на далекое приземление – 10 анкетируемых, или 8,9 %; иным установкам – 2 анкетируемых, или 1,78 % (табл. 1). Оказалось также, что глобальную установку на далекое приземление используют только высококвалифицированные прыгуны в длину. Спортсмены 15–17-ти лет используют в процессе соревновательной деятельности три основные педагогические установки: на сильное (акцентируемое) отталкивание; на быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом; на выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и на быстрое отталкивание.

Биомеханические параметры техники отталкивания прыгунов в длину, использующих те или иные двигательные установки, представлены в таблице 3.

Таблица 3

Параметры техники отталкивания прыгунов в длину при использовании разных педагогических установок

Показатели техники отталкивания в прыжках в длину с разбега	Установка на быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом $\overline{\tilde{O}}\pm\delta$	Установка на выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и на быстрое отталкивание $\overline{\tilde{O}}\pm\delta$	Установка на сильное (акцентируемое) отталкивание $\overline{\tilde{O}}\pm\delta$
Время выполнения фазы амортизации, с	0,05±0,002	0,05 0,002	0,06 0,002
Время выполнения первой половины фазы амортизации, с	0,03±0,002	0,03 ±0,002	0,04 ±0,002
Время выполнения второй половины фазы амортизации, с	0,02 ±0,001	0,02 ±0,001	0,02 ±0,001
Время выполнения фазы отталкивания, с	0,08±0,003	0,08±0,003	0,08±0,003

Продолжение таблицы 3

Скорость ОЦМТ прыгуна в момент постановки ноги на опору, м/с	8,61 ±0,01	8,66 ±0,03	8.58±0,02
Потери горизонтальной составляющей скорости ОЦМТ в фазе амортизации, м/с	1,69 ±0,02	1,74±0,02	1,76±0,03
Скорость вылета ОЦМТ в момент отрыва от опоры, м/с	6,54±0,02	6,55 ±0,02	6,46±0,02
Угол вылета ОЦМТ, градусы (^{o})	21±0,3	21±0,3	21,8±0,3
Максимальная величина сгибания опорной ноги, градусы (^{o})	51±0,04	52±0,04	49,5±0,04
Угол постановки ноги на опору, градусы	68±0,4	69±0,4	67,4±0,5
Результат прыжков в длину с разбега (м)	6,62±0,01	6,65±0,01	6,60±0,01

При сравнении влияния двигательных установок на биомеханические параметры техники прыжков в длину с разбега, которые характеризуют эффективность выполнения отталкивания (потери горизонтальной составляющей скорости ОЦМТ в фазе амортизации; время выполнения первой половины фазы амортизации; время выполнения второй половины фазы амортизации; скорость вылета ОЦМТ в момент отрыва от опоры; угол вылета ОЦМТ) установлено, что разные педагогические установки оказывают на указанные биомеханические параметры различное по величине и направленности влияние.

Установка на быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом и установка на выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и на быстрое отталкивание однонаправлено влияют на названные биомеханические параметры техники отталкивания по сравнению с влиянием других педагогических установок. Отличия в биомеханических параметрах техники отталкивания при использовании исследуемых педагогических установок не являются достоверными, то есть по своей эффективности влияния на системы движений прыгунов в длину во время отталкивания они сравнительно равны.

При сравнении влияния педагогических установок на параметры техники прыжка в длину с разбега нами установлено:

а) время выполнения фазы амортизации при использовании установки на быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом и установки на выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и на быстрое отталкивание сравнительно меньше, чем при использовании установки на сильное (акцентируемое) отталкивание;

б) сокращение времени выполнения фазы амортизации произошло главным образом за счет сокращения времени выполнения первой половины фазы амортизации;

в) потери горизонтальной составляющей скорости ОЦМТ прыгунов в длину при использовании установки на быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом и установки на выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и на быстрое отталкивание сравнительно меньше, чем при использовании установки на сильное (акцентируемое) отталкивание;

г) скорость вылета ОЦМТ прыгунов в длину при использовании установки на быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом и установки на выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и на быстрое отталкивание сравнительно выше, чем при использовании установки на сильное (акцентируемое) отталкивание;

д) максимальная величина сгибания опорной ноги во время отталкивания меньше при использовании установки на сильное (акцентируемое) отталкивание по сравнению с другими установками;

е) угол вылета ОЦМТ прыгунов больше при использовании установки на сильное (акцентируемое) отталкивание по сравнению с другими установками;

ж) при использовании установки на сильное (акцентируемое) отталкивание скорость ОЦМТ прыгунов в момент постановки ноги на опору относительно меньше по сравнению с другими установками.

Использование установок на быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом, а также на выполнение разбега «бежать за планку не снижая скорости» и на быстрое отталкивание позволяет оптимизировать параметры системы движений в направлении снижения потерь поступательной скорости движения ОЦМТ (за счет уменьшения первой половины фазы амортизации при увеличении амплитуды сгибания опорной ноги), а также создания предпосылок для эффективного выполнения фазы отталкивания (за счет уменьшения времени растягивания мышц, участвующих в последующем разгибании опорной ноги). Таким образом, использование установки на сильное (акцентируемое) отталкивание позволяет оптимизировать параметры системы движений в направлении снижения потерь поступательной скорости движения ОЦМТ (за счет уменьшения угла сгибания опорной ноги), а также создания предпосылок для эффективного выполнения фазы отталкивания (за счет уменьшения времени растягивания мышц, участвующих в последующем разгибании опорной ноги) и создания большего угла вылета ОЦМТ прыгуна.

Влияние педагогических установок, используемых прыгунами в длину в процессе соревнований, на биомеханические параметры систем движений должно носить однонаправленный характер с процессом оптимизации систем движений, осуществляемым во время подготовки к соревнованиям: В случае, когда спортсмены оптимизируют системы движений в разных направлениях (совершенствуют разные способы отталкивания), двигательные установки должны иметь однонаправленное регулирующее воздействие с направлением оптимизации соответствующих способов отталкивания.

Выполненное исследование позволило получить пакет выводов прикладного характера.

1. Влияние используемых прыгунами в длину педагогических установок на биомеханические параметры систем движений должны носить однонаправленный характер с процессом оптимизации систем движений, осуществляемым во время подготовки к соревнованиям; в случае, когда спортсмены оптимизируют системы движений в разных направлениях (совершенствуют разные способы отталкивания), двигательные установки должны иметь однонаправленное регулирующее воздействие с направлением оптимизации соответствующих способов отталкивания.

2. Прыгунам в длину, использующим установку на сильное (акцентируемое) отталкивание, необходимо использовать тренировочные и соревновательные нагрузки, влияние которых будет однонаправленным с влиянием этой педагогической установки.

При совершенствовании системы движений фазы амортизации во время отталкивания воздействие нагрузок необходимо направлять на: а) уменьшение амплитуды движений в голеностопном, коленном и тазобедренном суставах опорной ноги, в коленном суставе маховой ноги, в локтевых суставах, а также ограничение изгибов позвоночного столба; б) на увеличение скорости выполнения действий в тазобедренном суставе маховой ноги, в плечевых суставах.

При совершенствовании системы движений фазы отталкивания во время отталкивания воздействие нагрузок необходимо направлять на: а) уменьшение амплитуды движений в тазобедренном суставе маховой ноги, в плечевом и локтевом суставах руки, одноименной опорной ноге; б) на увеличение скорости выполнения действий в голеностопном, коленном и тазобедренном суставах опорной ноги, в коленном суставе маховой ноги; в сочленениях позвоночного столба; в плечевом и локтевом суставах руки, одноименной маховой ноге.

При совершенствовании ритма отталкивания в прыжках в длину с разбега необходимо достичь максимальной скорости движения маховых звеньев (ноги и руки; опорной ноги) к моменту начала разгибания опорной ноги.

3. Прыгунам в длину, использующим установки на «быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом» и на «выполнение разбега “бежать за планку не снижая скорости” и на быстрое отталкивание» необходимо использовать тренировочные и соревновательные нагрузки, влияние которых будет однонаправленным с влиянием этих педагогических установок.

При совершенствовании системы движений фазы отталкивания во время отталкивания воздействие нагрузок необходимо направлять на: а) уменьшение амплитуды движений

в тазобедренном суставе маховой ноги, в плечевом и локтевом суставах руки, одноименной опорной ноге; б) на увеличение скорости выполнения действий в голеностопном, коленном и тазобедренном суставах опорной ноги, в коленном суставе маховой ноги; в сочленениях позвоночного столба; в плечевом и локтевом суставах руки, одноименной маховой ноге.

При совершенствовании ритма отталкивания в прыжках в длину с разбега (совершенствовании взаимосвязи между фазой амортизации и фазой отталкивания) необходимо достичь максимальной скорости движения маховых звеньев (ноги и руки, одноименной опорной ноге) к моменту начала разгибания опорной ноги.

Процесс совершенствования системы движений фазы амортизации у прыгунов в длину, использующих установку на «быстроту разбега и максимальную скорость выполнения прыжка в целом» и установку на «выполнение разбега “бежать за планку не снижая скорости” и на быстрое отталкивание» имеет свои методические особенности, обусловленные направленностью регулирующего воздействия этих педагогических установок на систему движений спортсменов. Установлено, что использование названных установок приводит к увеличению угла сгибания опорной ноги в фазе амортизации. Первую часть фазы амортизации прыгун выполняет несколько быстрее за счет действий, при реализации которых в момент постановки ноги на опору для отталкивания спортсмен активно не противодействует сгибанию опорной ноги. Процесс активного сопротивления сгибанию опорной ноги за счет действий в голеностопном, коленном и тазобедренном суставах этой ноги начинается немного позже. При равной амплитуде движений в коленном суставе опорной ноги в фазе амортизации соотношение амплитуды движения, когда спортсмен не оказывает активного сопротивления сгибанию, и амплитуды, когда прыгун в длину активно сопротивляется сгибанию опорной ноги, определяет эффективность выполнения фазы амортизации и техники отталкивания в целом: чем больше первая часть амплитуды сгибания опорной ноги в фазе амортизации, тем выше эффективность техники отталкивания. Такое заключение обосновывается двумя факторами: а) чем меньше сопротивление сгибанию в начале выполнения фазы амортизации, тем меньшие потери поступательного движения скорости ОЦМТ, полученной во время разбега; б) чем меньше времени спортсмен затрачивает на растягивание мышц во время активного сопротивления сгибанию, тем большую силу и мощность мышцы проявят при разгибании опорной ноги во время выполнения фазы отталкивания, увеличивая тем самым угол вылета и скорость вылета ОЦМТ.

1. *Александрова, О.* Разбег и скорость / О. Александрова, С. Сидоренко, И. Тер-Ованесян // Легкая атлетика. – 1978. – №6. – С. 6–7.

2. *Верхошанский, Ю.В.* Каким должен быть разбег // Легкая атлетика. – 1966. – №5. – С. 3–4.

3. *Верхошанский, Ю.В.* Программирование и организация тренировочного процесса. – М. : Физкультура и спорт, 1985. – 176 с.

4. *Донской, Д.Д.* Биомеханика: учебник для институтов физической культуры. – М. : Физкультура и спорт, 1979. – 264 с. ; ил.

5. *Еремин, Ю.С.* Исследование влияния различных двигательных установок спортсмена на структуру движений в спортивных упражнениях : автореф. … дис. канд. пед. наук. – М., 1967. – 19 с.

6. *Иориш, Ю.* 8.90. Феноменальный прыжок? // Легкая атлетика. – 1981. – №6. – С. 24–27.

7. Легкая атлетика (прыжки) : программа для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва. – Минск, 2005. – 169 с.

8. Легкая атлетика: учебник для институтов физической культуры / Н.Г. Озолин [и др.] ; под общ. ред. Н.Г. Озолина, В.И. Воронкина, Ю.Н. Примакова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Физкультура и спорт, 1989. – 671 с.

9. *Руденик, В.В.* Совершенствование двигательной структуры отталкивания у прыгунов в длину высокой квалификации : автореф. дис. … канд. пед. наук АФВиС РБ. – Минск, 1998. – 20 с.

10. *Скобликов, В.И.* Исследование влияния педагогических установок на спортивно-технический результат : автореферат дис. … канд. пед. наук. – Ленинград, 1973. –17 с.

Р.Ф. Фортеса Фернандес

К ВОПРОСУ О ФОРМЕ ВЫБОРА КОНТЕКСТНО-ОПОСРЕДОВАННОГО ЗНАЧЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ключевые слова: лексикограмматика, контекст, выбор формы иностранного языка, подход, исходные данные, прием, результат обучения.

Аннотация: Статья рассматривает подход к преподаванию лексикограмматики английского языка как к системе конструирования значений путем выбора форм, ограниченных языковым контекстом. Основой для разработки так называемого «контекст – форма – значение» (КФЗ) подхода послужили положения системно-функциональной лингвистики и теории В. Левельта, а также исследования в области психолингвистики и хорошие педагогические практики в преподавании грамматики. Подход КФЗ описывается относительно того, что делать во время этапов презентации, тренировки и употребления новых языковых форм на уроках иностранного языка; описание подхода сопровождается соответствующими упражнениями. В заключение приводится оценка целесообразности и эффективности применения этого подхода в изучении иностранного языка.

Introduction

Teaching English as a Foreign Language has become an unlimited market for materials that include all types and varieties of courses. Those that promise learning without effort and in a short period of time have markedly commercial character, whereas others show a serious effort on the part of the authors to tackle successfully such process. The advent of information technology, on the other hand, has made the task for both the teacher and the students much easier regarding access to real target language models and variety of approaches. Nevertheless, how to learn and use the L2 proficiently still poses a serious problem for the learner. In other words, language learning is and will always be difficult and effort-demanding.

According to Crystal [1; p. 472-473], “The language system is constituted by the phonological, grammatical and semantic systems.” Each of these is integral to the expression of meaning in communication and “accounts for all the semantically relevant choices in the language as a whole” [ibidem]. A pedagogical implication follows the above: though for teaching learning purposes the systems are usually separated, such process must also allow for opportunities to integrate them into meaningful language output.

On the one hand, grammar instruction not always results in improved accuracy in communication; this fact on which much has been written in the specialized literature is still an actual problem in language classrooms and accounts for precious time in language practice with no apparent solution. Language teaching only focused on grammar rules and usage with no, or very little, reference to context, compromises the potential of meaning-making learning for this deprives the learner of the chance to see how it integrates with the others and why one language form is preferred over another in relation to context. This leads , in Mannes’s words [9; p. 88], “… to the phenomenon known as ‘structured speech’, a pejorative term sometimes used to describe the output of learners who are structurally competent but communicatively incompetent.”

From a philosophical viewpoint, grammar is the empty meaningless form (i.e.: NP + VP + NP). The lexical system is the content which transforms such form into a meaningful expression: “*Roald Dahl is my favorite author”* which would only be possible if I am engaged in talking about writers. According to Grice’s maxim of quality for conversations, I could also say *he was a prolific, best-selling, British writer*—the choice of tense indicates he already passed away. In such a situation, all the adjectives collocate with Dahl as author. However, *published* and *anonymous* while also collocations of author would not be possible: the first would be a redundancy; the second, the veracity of the statement. Moreover, the information given does not yet justify why he is my favorite author; I would have to say why to comply with the British philosopher’s principle of quantity, and probably add some more things. In other words, the context constraints what I can say and how I say it.

As natural languages, English and Russian can express the same meanings to describe objective and subjective experiences; they, however, do it in different ways. For instance, the fact that Russian motion verbs revolve around the means of transport and the completion or not of an action give rise to imperfective and perfective verbs, both of which combine to express past, present and future, the only three tenses in the language pose great difficulties to the language learner when he realizes these notions are expressed differently in English. To make things worse, the Russian foreign language learner expects to be given very detailed grammar rules that they try and memorize—not always successfully--and apply to exercises, which is not bad at all, if they did not rely on translation as a means and as an end to learn, regardless of the student's language level. In class, these two problems combine and the following picture arises. The student after having done well in the practice section goes into communicative practice and produces kind of completely inaccurate, context-divorced Russian-like English. Therefore, the feasibility of teaching of vocabulary and grammar as a unique system of the English language was established as a possible approach to deal with the above problems.

The present article is aimed at reporting on a context-form-meaning (Henceforth CFM-approach) focused approach used for the teaching of lexicogrammar to cope with problems of choice vs. meaning in different Russian foreign language classrooms.

1. **Linguistic, Psycholinguistic and Pedagogical foundations of the CFM- approach**

Lexicogrammar is a level of linguistic structure where lexis, or vocabulary, and grammar, or syntax, combine into one. At this level, words and grammatical structures are not seen as independent, but rather mutually dependent, with one level interfacing with the other. The term is related to systemic functional grammar (henceforth, SFG), a theory of meaning as choice which interprets language as "networks of interlocking options: 'either this, or that, or the other', 'either more like the one or more like the other' and so on [3; xv]." The Australian scholar cited above also asserts: "The relation between the meaning and the wording is not, however, an arbitrary one; the form of the grammar relates naturally to the meanings that are being encoded [ibidem; xvii]."

From this perspective, an utterance first encodes an 'experiential' meaning in which the doers and receivers of actions either carry out or are the objects of actions. Second, such an utterance also comprises an 'interpersonal' meaning, which in turn describes the relationships between the participants in the exchange. Third, these meanings are organized as text, 'a textual' meaning, through the choices made in language to show how it fits with previous messages. Therefore, choice of form determines meaning, and "helping learners to integrate forms and meaning creates their [the students'] metalinguistic awareness, and increase the noticing capacity all of which … promote successful intake processing and ultimately language development (Doughty, 2003, quoted by Kumaravadivelu [6; p. 65])."

Eighty years ago Malinowski [8; p. 22] draw attention to the role of context in language when he wrote:

> Our task is rather to show that even the sentence is not a self-contained, self-sufficient unit of speech. Exactly as a single word is save in exceptional circumstances meaningless, and receives its significance only through the context of other words, so a sentence usually appears in the context of other sentences and has meaning only as a part of a larger significant whole. I think that it is very profitable in linguistics to widen the concept of context so that it embraces not only spoken words but facial expression, gesture, bodily activities, the whole group of people present during an exchange of utterances and the part of the environment on which these people are engaged.

Hasan puts it in the following way: "To explain why anyone says anything one has to appeal to the context which exerts pressure on the speaker's choice of meaning; and to explain why

these patterns of wording appear rather than any other, one has to appeal to the meanings which, being relevant to the context, activated those wordings." Immediately after, she adds, "Semantics is thus an interface between context and linguistic form [4; p. 170]." In teaching, all the above is particularly essential because "If learners are not given opportunities to explore grammar in context, it will be difficult for them to see how and why alternative forms exist to express different communicative meanings [11; p. 102-103]."

Look at from a psycholinguistic point of view, the CFM-approach has its foundations on Levelt's model of speech production (1989), whose processes fall into three broad areas called conceptualization, formulation, and encoding. From top-down, the process of *conceptualization* involves determining what to say while *formulation* translates this conceptual representation into a linguistic form. Two major components of formulation are: to select the individual words that we want to say; that is, **lexicalization,** and to put them together to form a sentence; that is, **syntactic planning**. Eventually, *execution* involves detailed phonetic and articulatory planning.

During the conceptualization phase, the speaker conceives an intention and selects relevant information from memory or the environment in preparation for the construction of the intended utterance; in other words, what the speaker is going to say is constrained by the context of situation; otherwise he would be out of co-text. The message level involves interfacing with the world, the speakers with whom he is interacting and with semantic memory.

From the pedagogical viewpoint in its design, the CFM-approach takes into consideration the criteria of good pedagogical practices in grammar teaching [9; p. 85]:

- truth: i.e., conforming to (and not contradicting) real English usage
- clarity: i.e., explaining and exemplifying in plain English and not obfuscating by unfamiliar metalanguage
- simplicity: i.e., revealing the critical features of a rule
- comprehensibility: i.e., within the learner's current competence
- process-oriented: i.e., the rule is capable of being uncovered by inductive means
- usefulness: i.e., having predictive value, as in, for instance, defining form meaning relationships

2. **The CFM-approach**

Consisting of four, recurring, inter-connected moments or steps in the grammar lesson, the CFM-approach has been used either in teaching grammar as subject matter in teacher and linguist education or English language courses with adolescent or adult students training for general English or international academic exams such as TOEFL or IELTS. These four moments correspond closely to the three phases into which a grammar lesson has traditionally been divided: **Presentation**, **Practice** and **Production**.

The approach functions as a cycle where the teacher does not go into the next phase until evidence in class confirms that the students can comfortably handle the learning material; that is, language output shows learning has taken place. In the first phase, the students become familiar with the content; in the second, they are able to reproduce it with or without a model; in the third, they can apply it to different situations; and finally, they can make use of it creatively. At any of these learning phases, language output may show problems in intake. In this case, it is necessary to provide feedback, either with the whole group or individually. The approach consists of actions conceived and implemented by the teacher to facilitate learning the lexicogrammar. This implies it is focused on learning rather than on teaching.

2.1 Setting the grounds and constructing the system

Objective: To familiarize the student with new lexicogrammar structures.

Traditionally new lexicogrammar is presented in the form of dialogs or written passages followed by exercises to ensure comprehension, treat new vocabulary and grammar. As most cours-

es today come with a teacher's book, it is the actual teacher who has to decide whether or not to follow, adapt or change the methodological guidelines offered to their particular classroom situation. This is reasonable for they are the only ones who really know what the students need.

Familiarization with the new lexicogrammar includes drilling whose main feature is that it has to be meaningful and varied. This means the students have to know what they are saying as opposed to mechanic drilling where they do not. Stressing the importance of knowing what one is saying is essential to connect language and thought in the L1. For instance, as all my students know my Russian is very limited, I tell them that if someone jokingly told me "измелать"[4] means "to get up early", I would be ready to ask questions "ты измелаешь каждый день?" or even talk about my parents "мои родители измелали рано всю свою жизнь", without knowing I was not communicating anything. Variety includes oral and written exercises in different types of situations whose main focus is accuracy in output.

A second feature of drilling is that comparison with the mother tongue without recourse to translation whenever possible may be very useful to show how the same meaning is expressed in Russian and what makes the two languages different for the same thing. Translation must be avoided for instead of fixing the lexicogrammar of the L2, the students will invariably think in Russian and try to translate the message into English.

The L1 must be used **judiciously** when teaching L2 new words, phrases or expressions as well as proverbs. If a word has a material representation in the form of an object, picture, a known synonym or antonym, or its meaning can be deduced from context, there is no need to translate it into the L1. Moreover, words function in collocations. Whereas English uses two verbs *do* and *make* as in *do a favor* and *make coffee*, Russian uses one *(с)делать*. However, presenting the meaning to the learner and making them internalize it are two different things. To internalize a word the student has to know its pronunciation, spelling, part of speech, meaning(s)—both literal and metaphorical as well as its derivations and inflections, and collocations.

A third characteristic of any drilling activity is that it must have a context. For instance, the new structure is the present perfect to refer to actions carried out at no specific point in the past. The students are already familiar with the past participle form of verbs. The vocabulary is that referring to travelling.

Situation .1: The teacher gives the students pictures of different places where they students supposedly might have been as tourists. The students are not to show their pictures to each other. This aspect creates an information gap where real communication is fostered. If one knows the answer beforehand, one rarely asks a question.

T.: "Where have you been lately?" St.1: "I've been to Egypt."

T.: "Where have you stayed" St.1: "I've stayed at the Hilton-Hurgada."

T.: Have you been there on your own?" St. 1: "No, I have gone there with my parents."

T.: (*Addressing the rest of the class*) "What can you tell me about St. 1 last trip?

Once the basics of the drill have been clarified, the teacher can switch the role becoming a participant and encourage the students to ask each other the questions.

A fourth feature is that drills focus on accuracy in the use of the lexicogrammar but at the same time on controlled communication. The same set of pictures above can be used, for example, to develop role plays or simulate interview for the school newspaper. The issue is avoiding boring mechanic repetition. The teacher is first a facilitator and then becomes a participant in the practice. His role as controller of language output is essential for it is the moment of making immediate corrections to language mistakes related or not to the main drill focus. The example bellows illustrates this idea.

In carrying out the same drill above, a student once said "I have been in an island for two weeks". The author immediately asked him: "What's the name of that island?" To which, he said

[4] An imaginary Russian verb

he thought it was Saetia. “So, you’ve been on Saetia Key in Cuba for two weeks.” After which an explanation of the use of *in* and *on* in reference to islands, keys and the like followed.

2.2 De-constructing the context

Objective: To understand how context mediates language structures

The teacher has to be aware that comprehension precedes production and even in cases when thorough comprehension has been achieved the student is not able to produce the new language items. Understanding the context in which the lexicogrammar item occurs enables the student to interiorize it and contributes to develop communicative competence. As communication is context-dependent, knowing not only dictionary/grammar meaning is nothing if the rules that determine the appropriateness or otherwise of utterances in context are neglected. For Hymes [5; p. 278]: “There are rules of use without which the rules of grammar would be useless.” These rules of use refer to appropriate use of language in context.

Ethnographically speaking and based on Hymes’ ideas on the categories of language events, the following questions may use to deconstruct and analyze a speech event, either a dialog or passage:

1. Who is the speaker/sender/addressor? Who is the receiver/audience/addressee? What is their relationship?
2. How does the communicative event take place? Is it a dialogue/monologue or a written text? How is the message delivered? In the spoken language as in a radio program or a conversation; or in writing in the form of advertising, a notice, or a newspaper article?
3. What is the situation/setting/scene? Where are the participants in the exchange? What are they doing? What for? Are they alone? How do you imagine the place?
4. What is the exchange about? What are they talking about? What is the content of the message?
5. Is the language formal, neutral or informal? Are they using any specific variety of English? How is this signaled in the language?
6. What are the purposes of the exchange/outcomes? Are there any other specific intentions? Are they arguing/narrating/describing/persuading/requesting/ordering?
7. How do 1-6 determine the lexicogrammar?

To deconstruct the system for meaning means to recreate the utterance’s context of situation. For instance, “*I have been teaching university level English since I finished college in 1980*” may very likely be the answer to:

i. “What do you do for a living?”
ii. “What’s your job?”
iii. “What have you been doing all these years?”
iv. “What could you tell me about your work experience?”

The first two questions may be just small talk between two persons who have just met; the construction of the third question suggests the participants in the conversation have not seen each other for a long time. Perhaps they have been friends since childhood, and may have even studied together but for some reason have not kept in touch with each other. The fourth is the kind of question one is asked at a job interview.

Looked at from a Pragmatics viewpoint, the answer comprises several intended meanings, all relevant and not easily perceivable at first sight. The first is that this person has been doing his job nonstop for quite a long period of time; second, *university level English* suggests his knowledge and proficiency in the English language are unquestionable and that he or she very likely has either a master’s or a Ph.D. degree. Nevertheless, the utterance sounds a little bookish. The context of situation for the first two questions (i-ii) suggests that “*I teach English*” is the most likely answer. For the third question (iii) “*I have been teaching English since 1980*” or simply

"*teaching*" are quite possible answers—the second more than the first-- unless this person is arrogant, in which case, "*university level English*" will not be omitted to boast about success. Therefore, the utterance, as presented initially, is the most likely the answer to question iv, which provides the necessary information the interviewer may need, allowing for all the interpretations stated above and suggesting further questions such as "Why should I hire you?"

The examples below illustrate this point further:

v. A: "*I heard you and Mary moved in together*."
B: "*Yes, now I live with the in-laws*." Or "*Yes, I am living with my in-laws*."

B's choice of the present simple indicates a permanent situation whereas the present continuous indicates that this is a temporary situation and, at least, he hopes to have his own place at some point in the future.

Situation: In a country house, the owner and two visitors are having dinner:

vi. A: "*Look! Seems it's going to rain*."
B: "*It might, yes, but it's been the same for all the week we've been here*"
C: "*Come on, city boys! Let's check the windows*."

Who is the host? How is A's opinion different from B's? Who is C? What does '*Let's check the windows'* mean? How and why do the visitors' opinions differ from that of their host? Why does A's utterance is without a subject? Why does he use '*seem'*? are just some of the questions the teacher could ask in class to illustrate contextual use.

From a psychological point of view, the learners need to take in new information and fit it into their pre-existing cognitive schemas, all of which entails two different connected processes: **assimilation** and **accommodation**. The first occurs when they encounter new or unfamiliar information and refer to previously learned information in order to make sense of it. The latter is the process of taking new information in one's environment and altering pre-existing schemas in order to fit in the new information, which is the aim of the next phase of the technique. In other words, the students may have understood how to build the new lexicogrammar in context; however, this amount of intake is not enough to enable the student to use it in communication.

2.3 Interiorizing the relationship

Objective: To interiorize the relationship between form and contextual meaning.

To do so, the students need plenty of opportunities to exercise in a variety of contexts. Completion with the correct form of a verb in parentheses and underlining the correct form from three or four different possibilities to complete sentences or matching sentences are the exercises textbooks generally suggest. Nothing is wrong with these exercises insofar as the focus is not only on the form, but also on its meaning through context deconstruction as advised above. The following are just instances of exercises to illustrate how this could be done in class.

vii. John was very hungry when he left the office. When he got home, his wife a) cooked b) was cooking c) had cooked dinner. What did John do in each of the cases?

viii. "*We shouldn't have bought a new car with a crisis on our doorstep."*
In which context may you hear such an utterance? Who is more likely to be saying that, the husband to the wife or the other way around? Is the person complaining about a situation, regretting something or praising another person? How do you imagine their economic situation? Is this their first car? Why do you think they bought a new one?

ix. Read the following newspaper headlines. What do you expect to read about in each piece of news?

a) President to sign new agreement with EU
b) Winter Olympic Torch travels the country
c) Floods killed thousands in the Philippines

x. There are many missing parts in the diary entry below. How would you complete it?

Dear Diary,

I want to tell you what happened yesterday at Mary's birthday party. When I arrived at the party,

_____. Her brother, who is just a couple of years older than I am, greeted me at the door and

_____, but I couldn't because I don't know how to dance. So I

_____.

I have always had a crush on him. This is never going to happen again. I'll talk to mum. I don't know how they are going to do it, but next week

_____

_____.

Once you have completed the entry. Answer the following questions:

a) Who is writing and to whom? Why?
b) Whose brother is the writer talking about?
c) Who are *they*? What does *it* mean?
d) What are the writer's future plans?
e) How would you describe the writer?

xi. What is wrong with these sentences? Correct them and say in which context(s) might they be possible?

a) He gave me and then went.
b) I can't have married a man who drinks sensibly.
c) It is legally forbidden to sell cigarettes and alcohol to the underage in our country.
d) Thousands were victims of terrorist attacks for the last two years.
e) Wait a minute! I taste the soup.

Teaching how to mean in speaking and writing and what others have meant when listening or reading is not a simple task. Context and shared knowledge as well language competence among other factors play a very important role, let alone imagination during interpretation. In other words, teachers only know if a language item has been learned if the student can put it into use. This is the aim of the last moment or step of the technique discussed so far.

2.4 Extending and giving feedback

Objective: To foster communication

Only through the production of new learned material in new situations after presentation and practice can the students polish what they have learned in class. The production stage also involves the professor's control over whether learning has been achieved or not and over decision making on adequate ways to provide feedback.

Extending implies giving the students the chance to use language meaningfully in and out of the classroom. Tasks combining receptive and productive skills fostering real communication are very beneficial for this purpose. After all, "[lexico]grammar[5] teaching involves any instructional technique that draws learners' attention to some specific [lexico]grammatical form in such a way that it helps them either to understand it metalinguistically and/or process it in comprehension and/or production so that they can internalize it [2; p. 7]." Therefore, extending does not mean doing more [lexico]grammar exercises about the same language item, as sometimes happens.

[5] The brackets are mine

Hitherto as the teacher has largely held the reins of the language used in class, the need to provide for independent use of the lexicogrammar arises. Therefore, it would be important to distinguish two phases of extending. The first moment (controlled communication) implies loosening such reins while still exercising some restrain on output for the teacher to know how much intake has been taken place to provide feedback. The second (free communication) presupposes it is the student who holds such reins and allows the teacher to provide more feedback. Both phases are discussed below.

Controlled-communication is defined as context specific interactive activities in response to some type of language stimulus. The key to controlled-communication is to interact with the student.

xii. Phrasal verbs

a) How do you **get along with** your boss? Why do you say so?

b) Do you know anyone who usually **shows off** at work? What do you think about this type of attitude?

c) How often and in what cases do you **look up for** words in a dictionary? What type of dictionaries do you have? What do you **focus on** when you consult a new word in a dictionary?

xiii. Question forms:

a) Which are some of the usual questions you may be asked in a job interview?

b) What are some you are not likely to be asked?

c) Have you ever been asked about unexpected topics?

d) Has someone ever asked you any extreme question in a job interview?

Activities in writing could be, among others, answering a letter or a mail, posting an advertisement to sale or buy something, writing a letter of complaint for a service received.

It is no use telling the student they have to read, watch films without subtitles or listen to the radio as well as find native speakers to talk to; in one word: **practice the L2**. They rarely do it, if at all. At the same time, historically most course books stop short at this stage of the L2 teaching learning process.

In-class free communicative activities, on the other hand, are absolutely essential in L2 environments for the compelling reason that it is usually only the classroom where the student may have the chance to engage in meaningful communication. The students, for instance, may criticize, praise, or recommend a film, a book, a university or evaluate the social, economic or political situation. They may be asked to write a blog, a classroom bulletin, a piece of news, or a letter to the major. In short, anything with real communicative purposes will turn formal learning into an open discussion forum. The success of in-class free communication depends on careful preparation on the part of both teachers and students.

A word on feedback

Feedback can be defined as any activity to correct the teaching learning process following evaluation or diagnosis.

Feedback is essential because classrooms are made up of particular individuals, each of which has their own personality as a result of their historic-cultural development, the outcomes of which have a strong influence on how they learn. On learning styles Mariani [10; p. 47] rightly asserts, “Each learner has a more or less general approach to learning, a consistent way of reacting to learning tasks.” This implies that if feedback is accommodated to the student’s learning style, it is more effective.

Giving feedback is an art. The crucial point of any type of feedback is assessing the particular situation. That is, is it necessary to focus on form or on meaning, accuracy or fluency? The *when* and *how* varies from classroom to classroom and from teacher to teacher. Another im-

portant question is the student's individual characteristics: is the student outgoing or shy? Does the mistake affect communication?

Feedback is usually given after performance in the presentation and practice stages because of their focus on accuracy whereas it is delayed during production to avoid interruption of fluency in communication. Some teachers prefer to correct the students' mistakes themselves while others prefer to engage the students in the process. It can be done with the whole group or individually. That is, is the mistake a problem the whole class has or is it the problem of an individual student? What is the nature of the mistake? Is it an incorrect generalization or overgeneralization? How will the individual student react to correction? In short, the best feedback is the one which best adapts to a particular teaching learning situation, not ready-made formulas.

As stated somewhere before, the CMF-approach resulted from the application of multidisciplinary theory and research and the author's expertise; notwithstanding, how effective it is in social practice is obviously the pertinent question at this point. Two factors have led the author not to test the approach validity on the assumption that positive changes in learning correlate positively with the use of the approach. The first is that though language achievement and proficiency tests are similar in construction, the former is based on a syllabus, and the later are applied for selection purposes and no syllabus bases. The second is that the approach has been put into practice with broad variety of students. However, practical evidence suggests it does influence the efficiency of the learning process.

Achievement tests applied at the end of two grammar courses taught at the Ural State Pedagogical University and English language practical courses developed at the Ural Federal University yielded positive results ($\overline{X}$ = 4.01 and $\overline{X}$ = 4.23) respectively. At the same time, three former students passed their academic proficiency exams for IELTS with satisfactory results and two are on their way to pass TOEFL.

Nonetheless, these by no means can be seen as conclusive results. Individual background such as L2 previous experience, motivation and learning style must have influenced the outcomes of the tests. The students who focused more on communication than on language forms performed better in their tests as well as the ones with integrative motivation. However, those with a strong instrumental motivation who sought direct, regular contact with the L2 performed almost as successfully as the former. Finally, among those who worried more about accuracy in speech, the ones who obtained the poorest marks were the ones who relied more on translation from the L1.

From a qualitative point of view, the CMF-approach seems to have a positive effect on learning by increased awareness of contextual factors and their effects on meaning leading to improved lexico grammatical accuracy in communication. This resulted in growing interest, and thus, motivation in how the L1 and L2 differ as well appropriating how the L2 is used in real life situations.

Conclusions

Though separated for linguistic analysis the lexicosemantic and morpho-syntactic systems are psycho-linguistically realized as one in the form of choices within each system and as such are learnt and ought to be taught. At the same time, language is only meaningful in the context it is produced. Therefore, contextual constraints as lexicogrammatical choice regulators become a must in the language classroom.

Resulting from the above multi-disciplinary point of view in the application of theory and research as well as expertise achieved through classroom practice, the CFM-approach for the teaching of English lexicogrammar fills in the existing gap between the intake of the L2 forms and how they are actually put into meaningful-focused communication. To achieve such outcome the learner is to be given enough opportunities to touch and feel the new items before being led to interiorize, produce and finally fit them into their cognitive schemas creating their own interlanguage. In all this process, feedback plays different roles and takes different forms, each of

which is determined by the particular assimilation level, individual student and classroom situation. The CMF-approach seems to be a feasible tool to improve in language teaching. However, it must undergo the necessary natural transformations and adaptations to the ever-changing teaching environments in which it put into practice.

References

1. *Crystal, D.* (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (6th ed.). Oxford: Blackwell.
2. *Ellis, R.* (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SL Perspective. *TESOL QUARTERLY, 40 (1), 84.*
3. *Halliday, M.A.K.* (1985). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd ed.). London: Arnold.
4. *Hasan, R.* (2009). *The place of context in a systemic functional model.* In Halliday, M.A.K. & Webster, Jonathan. J. (Eds.), *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics* (pp. 166-189). London: CIPG.
5. *Hymes, D. H.* (1971). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. London: Penguin.
6. *Kumaravadivelu, B.* (2006). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod.* NJ: LEA.
7. *Levelt, W.J.M.* (1989). *Speaking: From intention to articulation.* Cambridge, MA: MIT Press.
8. *Malinowski, Bronislaw.* (1935). Coral Gardens and Their Magic. Volume 2. London: Allen and Unwin.
9. *Mannes Bourke, J.* (2009). The grammar we teach. *Reflections on English Language Teaching, 4, 85–97.*
10. *Mariani, L.* (1995). Learning styles: an approach to individual differences. Retrieved from http://www.learningpaths.org/papers/stylesanddifferences.pdf
11. *Nunan, D.* (1998). Teaching grammar in context. *ELT Journal, 52(2), 101-109.*

Т.И. Политаева

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ НОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Ключевые слова: инноватвность, педагогическое мышление, социокультурная среда, воспитательная работа.

Аннотация: В статье рассматриваются педагогические аспекты решения проблемы формирования инновативности студентов педагогического вуза; уточняется сущность понятия «новое педагогическое мышление»; раскрываются педагогические условия и технология формирования инновативности в воспитательной работе педагогического вуза.

Современная стратегия высшего педагогического образования ориентирована на подготовку специалистов с высоким уровнем компетентности, которая – залог успешности в профессиональной деятельности, востребованности на рынке труда. Приоритетное направление – интеграция образования, науки и менеджмента; стирание границ между образованием и бизнесом, заимствование лучших практик из бизнеса, обучение «в деле», а не за партой; обучение различным типам мышления и обучения в плане асинхронности и вариативности – все это позволяет рассматривать современные образовательные процессы с позиций педагогической инноватики как «деятельности, подразумевающей единство процессов создания, освоения и применения педагогических новшеств» [8, 39]. Именно педагогическая инноватика обеспечивает создание технологий и способов воздействия на личность, обеспечивающих баланс между социальными и индивидуальными потребностями, и, благодаря саморазвитию, готовность личности к реализации собственной индивидуальности и к изменениям общества.

Применение педагогических новшеств требует нового педагогического мышления студентов, составляющими которого являются самостоятельность, инициативность, критичность и самокритичность, гибкость и вариативность, рефлексивность. При этом самостоятельность мышления выражается в умении ставить новую проблему и находить инновационные пути решения. Инициативность – постоянное стремление к поиску и нахождению оригинальных способов решения задачи. Критичность и самокритичность проявляются в умении видеть сильные и слабые стороны своей деятельности (и деятельности других), объективно оценивать предметы и явления, подвергать сомнению известные концепции и ранее принятые решения. Гибкость и вариативность мышления заключается в умении находить новые возможности решения поставленных задач, в том числе при изменении условий, социокультурных обстоятельств и других факторов. Рефлексивность мышления присуща самостоятельному, контролируемому и самоорганизующемуся мыслительному процессу.

Представляется очевидным, что приведение данных параметров нового педагогического мышления в некоторую иную систему выявило новое качество личности, направленное: на познание современной объективной реальности; развитие творческих способностей личности; способность к адаптации идей вне существующей системы и использование их в своей деятельности; развитие новых продуктов деятельности и умение презентовать эти идеи в обществе. Решающим фактором в данном случае выступает *инновативность*. Инновации становятся стилем жизни, а инновативность, как важнейшее качество личности, превращается в фундамент прогресса человечества. В связи с этим особое значение приобретает профессиональная подготовленность будущего учителя, поскольку именно от того, насколько успешной, инновационной будет его профессиональная деятельность, зависит, каким будет подрастающее поколение, будущее государства. [И, между тем, создание инновационного общества становится наиболее значимой стратегической целью развития общества в XXI веке. Это подчеркивалось и в решении саммита *G8* «Образование для инновационных обществ в XXI веке» в Санкт-Петербурге (16 июля 2006 года):

«…формирование глобального инновационного общества посредством развития и интеграции всех трех элементов “треугольника знаний” (образование, исследования и инновации), крупномасштабного инвестирования в человеческие ресурсы, развития профессиональных навыков и научных исследований, а также путем поддержки модернизации систем образования, с тем чтобы они в большей степени соответствовали потребностям глобальной экономики, основанной на знаниях» [13].] Поскольку образование не только культурный феномен, но и социальный институт совершенствования профессиональных навыков и генерации новых идей, то оно – залог развития человеческого капитала и основной движущей силы политического и экономического роста. Отметим, что в разработанной в 2011 году Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года одной из приоритетных задач указывается развитие кадрового потенциала в сфере науки, образования, технологий и инноваций. Для ее решения необходима адаптация системы образования с целью формирования у населения необходимых для инновационного общества и инновационной экономики знаний, компетенций, навыков и моделей поведения [11]. То есть, усиление инновативной направленности образования является фактором обеспечения международной конкурентоспособности страны в долгосрочной перспективе.

На философском уровне большинством ученых «инновативность» понимается как способность к адаптации новых идей и использование их на практике, развитие новых продуктов [2; 3; 9; 14]. Для нас особую значимость представляет трактовка инновативности как способность субъекта искать идеи вне существующей системы и привносить их в нее, а также умение эффективно презентовать эти идеи [3, 426]. С этой точки зрения, формирование инновативности предполагает перенос акцентов с обучающей деятельности преподавателя на самостоятельную продуктивную учебную работу студента; обучение не в режиме передачи знаний, а в режиме самоопределения и саморазвития обучающегося.

Выявление и изучение инновативности как качества, важного для инновационного развития общества, инициирует активное исследование составляющих элементов: так, В.Е. Клочко и Э.В. Галажинский определяют инновативность как интегральную характеристику, включающую две основные составляющие, обусловливающие инновационное поведение – инновационный потенциал личности и мотивационную готовность к инновационному поведению, которое опосредовано тремя факторами: возможности человека, среда, отвечающая этим возможностям, готовность человека реализовать свои возможности. Инновационный потенциал предстает как «личностный ресурс, который при соответствующих условиях может проявить себя в качестве базального основания для инициации инновационного поведения» [7, 235], предполагающий выход человека «за пределы» устоявшихся норм, традиций, стереотипов и т. д. При этом трудно определить, какими факторами обусловлена мотивационная готовность к инновационному поведению. Можно только предположить, что в феноменах инновационного поведения проявляет себя особая, только человеку присущая форма перехода возможности в действительность (так заявляет о себе процесс саморазвития человека).

Мы полагаем, что способность к инновациям является основным качеством учителя: это свойство его личностной ментальности, его социокультурная специфика. Главное условие формирования инновативности у будущих педагогов – это создание культурной среды педагогического вуза, в которой социализируется и обучается студент. Важнейшей частью образовательной системы педагогического вуза является внеаудиторная воспитательная работа, отражающая основные признаки социокультурной воспитательной среды, обеспечивающей обновление целей, содержания воспитания и его технологического сопровождения, формирование отношений и позиций субъектов этого процесса, обеспечивающих в конечном итоге развитие профессиональной компетентности будущего выпускника.

Социокультурная воспитательная – это все то, что окружает обучающегося и влияет на воспитание, образование и развитие личности. Она ориентирована на целостное разви-

тие личности, ее интеллектуальной, коммуникационной, эмоционально-нравственной сфер, на организацию успешной жизнедеятельности студента; задает гибкую динамику его познавательной деятельности и преобразует интеллектуальную активность в личностную культуру. Культура личности включает уровень развития и реализации сущностных сил человека, его способностей и дарований; совокупность компетенций: информационных, мировоззренческих, социальных, политических, нравственных, поведенческих и др. [6, 226]. Исходя из этого, воспитательная работа в педагогическом вузе должна быть направлена на реализацию следующих педагогических условий формирования инновативности студентов: выстраивание индивидуальной образовательной траектории; создание экспериментальных творческих, культурных, научных и социальных проектов; создание научно-сетевой образовательной и воспитательной систем. Их реализация в воспитательной работе со студентами в Институте педагогики Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы связана с реализацией Программы воспитательной работы «Стратегия и тактика формирования студента XXI века», направленной, прежде всего, на непрерывное личностное и профессиональное развитие студентов.

Современный студент – активный и ответственный субъект образовательного процесса, движимый целенаправленной внутренней активностью, регулируемой его собственной общественно ценной мотивацией. Будущую профессию учителя он рассматривает не только как средство социального, профессионального развития, но и как средство личностного саморазвития, что позволяет «сформировать себя» путем образования и самообразования, саморазвития и самоусовершенствования. Разрабатывая образовательную траекторию, студент формулирует осознанный заказ к обучению на основе собственных интересов, представлений об образовательных ресурсах педагогического вуза, приобретаемого опыта самостоятельной деятельности, а также личной ответственности за свое дальнейшее профессиональное образование [1]. Организация индивидуальной образовательной траектории в системе воспитательной работы представляет собой процесс и результат индивидуального выбора студентом содержания, уровня и пути получения профессионального педагогического образования, при целенаправленной осуществляемой педагогической поддержке такого выбора. Ее построение связано с осуществлением будущим специалистом выбора, осознанием личной ответственности за свой выбор, формированием установки на собственное развитие как специалиста [12]. Такая индивидуальная образовательная программа представляет собой разработанный специально для студента в соответствии с его индивидуальными особенностями индивидуальный образовательный маршрут, путь достижения образовательного стандарта. Данный путь ставит студента в позицию выбора, разработки, реализации образовательного стандарта при осуществлении преподавателями, педагогами дополнительного образования, студентами-старшекурсниками, выступающих в роли тьюторов, и оказывающих педагогическую поддержку профессионального самоопределения и самореализации будущего учителя. В связи с этим в БГПУ имени М. Акмуллы в рамках дополнительной образовательной программы организована «Школа тьюторов БГПУ им. М. Акмуллы», которая входит в систему студенческого самоуправления.

Выбор индивидуального образовательного маршрута студентом осуществляется уже на первом курсе. В дальнейшем он конкретизируется и изменяется по мере необходимости, в зависимости от потребностей и индивидуальных способностей, возможностей студента, а также динамики его профессионального развития.

Выделяют следующие формы индивидуального образовательного маршрута [10]:

- маршрут адаптивного типа – образование используется для подготовки к современным профессиональным, социоэкономическим и культурным реалиям;

- маршрут развивающей направленности – характеризуется широким развитием возможностей, способностей и творческого потенциала человека;

- маршрут созидательной направленности – подразумевается не только развитие особенностей и возможностей, но и целенаправленное их использование для преобразования, построения себя – собственного образования, карьеры, жизни.

В соответствии с Программой воспитательной работы «Студент XXI века», реализующей данные образовательные маршруты, воспитательная работа со студентами первого курса строится в соответствии с маршрутом адаптивного типа. Целью воспитательной работы является развитие компетенций, связанных с личной эффективностью, социальным взаимодействием: адаптация выпускников школ к условиям образования в вузе, создание условий для их вхождения в корпоративную среду; развитие навыков коммуникации, эффективного взаимодействия, работы в команде, толерантности, уважения к личности участников совместной деятельности; формирование навыков социального проектирования. Программа работ включает также адаптивный тренинг, тайм-менеджмент, основы деловой коммуникации, самопрезентацию и технику публичных выступлений, публичную защиту индивидуального портфолио за первый год обучения.

Воспитательная работа со студентами средних курсов (второй и третий курсы бакалавриата, второй, третий и четвертый курсы специалитета) имеет развивающую направленность – формирование комплексной системы непрерывной практической подготовки студентов, получение ими опыта менеджерской работы в студенческой среде, а также профессиональной деятельности в образовательных учреждениях. В связи с тем, что, начиная со второго курса, в образовательных стандартах осуществляется переход от дисциплин общеобразовательного цикла к общепрофессиональным и специальным дисциплинам, на данном этапе формируется индивидуальный стиль, увеличивается профессиональный опыт, приобретаются навыки организационного управлении, в том числе и личной карьерой.

Программа по работе со студентами средних курсов включает основы проектной деятельности, стресс-менеджмент и конструктивное поведение в конфликте, защиту курсовых работ по материалам реализованных проектов, студенческие конференции, публичную презентацию реализованных проектов.

Воспитательная работа со студентами выпускных курсов имеет созидательную направленность. Цель – достижение высокого уровня профессиональной и личностной компетентности, повышение уровня личностной эффективности и межличностного взаимодействия. Программа включает следующие формы: проектная деятельность, школа профессионального успеха, защита выпускных квалификационных работ по материалам реализованных проектов.

Организаторами программы, наряду с преподавателями, выступают студенты старших курсов – в качестве инструкторов, тьюторов, экпертов; они показывают пример, мотивируют и оценивают младших студентов, демонстрируют более высокий уровень сформированности общекультурной и профессиональной компетентности.

Рассматривая второе педагогическое условие реализации воспитательной работы со студентами – создание экспериментальных творческих, культурных, научных и социальных проектов, – отметим его направленность на формирование инновативности студентов в процессе их включения в активную самостоятельную творческую, культурную, научную и социальную деятельность, в процесс самообразовательного развития личности.

Процесс проектирования преследует цель опережающего или профессионального саморазвития личности студента. Продуктом проектной деятельности является творческий, культурный, научный или социальный проект, который можно рассматривать как самостоятельное развернутое решение, принимаемое будущими специалистами. Проект включает разработку объективного плана действий, уточняемого в ходе выполнения проекта. При этом студент осваивает профессиональные знания и умения, учится находить объекты для применения их на практике. В таком процессе знания из цели и становятся средством, помогают овладеть культурой нового педагогического мышления.

Необходимыми формами реализации второго педагогического условия становятся: обсуждение проблемных вопросов в клубах дискуссионных, научных, тематических или по интересам; участие в студенческих научных внутривузовских, межвузовских, республиканских, всероссийских и международных, конференциях и семинарах; участие в творческих фестивалях и конкурсах; организация корпоративных мероприятий педагогического вуза; а также создание экспериментальной новаторской группы студентов-активистов, совета обучающихся Института педагогики и педагогического вуза в целом.

Третьим педагогическим условием формирования инновативности студентов в воспитательной среде вуза является создание научно-сетевой образовательной и воспитательной системы. Институт педагогики как структурное подразделение БГПУ имени М. Акмуллы – ресурсного центра подготовки профессионалов в области социальной инженерии, обеспечивающих преобразование и повышение социально-гуманитарного потенциала организационных структур региона [4, 25]; готовит студентов тех профилей и специальностей, которые отвечают требованиям рынка труда, приобретающим в настоящее время ярко выраженную социально-профессиональную и социокультурную направленность. Главным же для института было и остается выполнение миссии системообразующего звена в развитии направления «Педагогическое образование». Внедряются такие социально-образовательные инициации, как «Образование для всех», «Доступная среда», «Образование без границ», «Электронное обучение» и др. Такая реальная практика потребовала изменения ценностных установок развития университета (и многих других вузов), модернизации содержательных и технологических составляющих педагогического образования в рамках международного сотрудничества.

Создание соответствующей научно-сетевой образовательной и воспитательной системы обусловливает следующее:

- создание системы академической мобильности студентов вуза с целью приобретения мирового опыта в сфере научно-исследовательской и образовательной деятельности;
- развитие системы воспитательной деятельности путем формирования у студентов социально и профессионально одобренных паттернов поведения, моделирование профессиональных и гуманистических отношений будущих специалистов;
- создание профессионально формирующей среды, вовлечение студентов в самоуправление через различные формы спортивно-массовой, клубной работы и др.;
- включение студентов в воспитательный процесс и привитие студенческой молодежи навыков организации воспитательной работы в образовательных учреждениях;
- активизацию развития самоуправления студентов, авторитета общественных объединений, целенаправленное обучение будущих специалистов управленческой деятельности и умению организовывать рабочие места.

Таким образом, в контексте современной стратегии высшего педагогического образования инновативность выступает ведущим качеством будущего учителя, обеспечивающим высокий уровень его подготовленности, способность экспериментировать и использовать новые идеи в различных формах организации учебного процесса, а ведущими условиями формирования инновативности являются формирование индивидуальной образовательной траектории студента; создание экспериментальных творческих, культурных, научных и социальных проектов; создание научно-сетевой образовательной и воспитательной системы.

1. *Асадуллин, Р.М.* Подготовка учителя: технологическая модернизация [Текст] / Р.М.Асадуллин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2012. – №2 (39). – С. 5–8.

2. *Богомаз, С.А., Баланев, Д.Ю.* Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека [Текст] / С.А.Богомаз, Д.Ю.Баланев // Сибирский психологический журнал. – Томск : Изд-во ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский университет», 2009. – №32. – С. 23–28.;

3. *Голдырева, В.А.* Взаимосвязь культурных ценностей и отношения к инновациям [Текст] / В.А.Голдырева // Российский гуманитарный журнал. – СПб. : Социально-гуманитарное знание, 2013. – №5. – С. 426–433.

4. *Исламова, З.И.* Модернизационные процессы развития вуза в контексте интеграции, информатизации и интернационализации профессионального образования [Текст] / З.И.Исламова // Педагогический журнал Башкортостана. – Уфа : Изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2014. – № 1 (50). –С. 24–33.

5. *Каменский, Е.Г., Боев, Е.И., Черкашин, М.Д.* На пути к инновационному обществу: постиндустриальность и цивилизационные вызовы современности [Текст] / Е.Г.Каменский, Е.И.Боев, М.Д.Черкашин // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. – Белгород : Изд-во БГНИУ, 2011. – №14. – С. 37–43.

6. *Коджаспирова, Г.М.* Педагогика [Текст] / Г.М.Коджаспирова : учебник. – М. : Гардарики, 2007. – 528 с.

7. *Клочко, Е.В., Галажинский, Э.В.* Психология инновационного поведения [Текст] / Е.В. Клочко, Э.В. Галажинский. – Томск : Томский гос. ун-т, 2009, 240 с.

8. *Курбушко, П.Ф., Назарова, Л.И.* Педагогическая инноватика : теория и практика [Текст] / П.Ф. Курбушко, Л.И. Назарова : учебно-практическое пособие. – М., 2011. – 40 с.

9. *Лебедева, Н.М.* Имплицитные теории инновативности : межкультурные различия [Текст] / Н.М.Лебедева // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т.9. – №1. – С. 23–40.

10. Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса : метод. материалы. – СПб. : Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2007. – 121 с.

11. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. Режим доступа : http://innovation.gov.ru/sites/default/files/documents/2014/5636/1238.pdf.

12. *Сытина, Н.С.* Формирование индивидуальной образовательной траектории студента как условие профессионального развития будущего педагога [Текст] / Н.С.Сытина // Педагогический журнал Башкортостана. – Уфа : Изд-во БГПУ им.М.Акмуллы, 2012. – № 3. – С. 67–71.

13. *Чапчиков, С.Ю.* Инновационному обществу инновационные образовательные технологии [Текст] / С.Ю. Чапчиков // Право и управление. XXI век. – М. : Изд-во МГИМО МИД РФ, 2009. – №3. – С. 10–14.

14. *Щедровицкий, П.Г.* Инновационный потенциал профессионального сообщества. Режим доступа : http://www.shkp.ru/lib/archive/methodologies/prof/34.

Т.А. Цквитария, Т.В. Лобода

ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО В ОБУЧЕНИИ: АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Ключевые слова: непрерывное образование, обучающийся взрослый, андрагогика, технология портфолио, образовательные технологии, психологизация образования, психологические особенности, познавательная сфера.

Аннотация: В статье анализируются психологические особенности познавательного развития в период взрослости; подходы к использованию специфических методов и средств в образовании взрослых. Предлагается использовать технологию портфолио в системе дополнительного профессионального образования как современную образовательную технологию представления результатов работы в учебно-познавательной деятельности обучающихся, позволяющую «самореализующейся личности» осуществить рефлексию профессиональных достижений – оценить результаты и определить перспективу карьеры, сформулировать долгосрочные цели, самоанализ и самооценку «Я-концепции».

Современные тенденции в развитии российского образования прослеживаются в разработке технологий организации индивидуально ориентированного образовательного процесса, новых форм, средств и методов комплексной оценки учебных и иных достижений обучающихся в логике компетентностного подхода. Самопрезентация компетентностей на рынке труда, творческая самореализация, выстраивание траектории карьерного роста – все это актуально для современного специалиста и обусловливает необходимость поиска новых способов развития качеств личности. Одним из таких способов, на наш взгляд, могут стать образовательные технологии, которые все более ориентируются на потребителя образовательных услуг. Обучающийся перестает быть пассивным реципиентом информации, а преподаватели становятся более консультантами, наставниками и посредниками, задача которых – помочь обучающемуся сформировать свое образование и осознать личную ответственность за это. Таким образом, утверждается приоритет личной мотивации, развития критического мышления и формирования умения учиться. Заметим, что обозначенные тенденции актуальны не только для всех уровней профессионального образования, но и для дополнительного профессионального образования, входящего в систему непрерывного образования и обеспечивающего возможность реализации права на обновление знаний и навыков на протяжении жизни. Непрерывное образование становится основополагающим принципом образовательной системы и участия в ней человека на протяжении всего непрерывного процесса его учебной деятельности. Как верно отмечалось на заседании круглого стола Центра изучения проблем профессионального образования, концепция «обучение в течение всей жизни» (*lifelong learning*) значима для всего общества – это не только возможность пополнять собственные знания на протяжении всей жизни, но и «ключ к построению новой экономики», важный инструмент формирования человеческого капитала для инновационной экономики [6]. Субъектом данной концепции является обучающийся взрослый, а характерная тенденция исторических изменений в образовании взрослого – усиливающееся содержательное и организационное обособление путем расширения сети учреждений, предназначенных исключительно для взрослого населения, и увеличения разнообразия предлагаемых ими программ. Подтверждение сказанному – новый Федеральный закон «Об образовании в РФ», согласно которому система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных и различных дополнительных образовательных программ; предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования [7].

В разработанных документах ЮНЕСКО также отмечается, что приоритетной задачей образования взрослых является обеспечение комплексом знаний и умений, необходимых для активной творческой и приносящей удовлетворение жизни в современном динамично развивающемся обществе [3]. Данное положение актуально в современных условиях. К настоящему времени сложились определенные взгляды на роль образования взрослых в достижении прогресса личности и общества, на подходы к выбору путей его обновления. В нашем обществе, к сожалению, все еще существует социальный стереотип восприятия образования как «чего-то для других», для внешнего предъявления. Но на самом деле происхождение (этимология) слова подска-

зывает, что это путь создания собственного неповторимого образа. Задачей номер один, по выражению одного из крупнейших теоретиков и практиков образования взрослых, М.Ш. Ноулза, стало «производство компетентных людей», способных применять свои знания в изменяющихся условиях, чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни. Дело обучения (*resstudiorum*) становится еще более сложным и трудоемким. Возрастает роль андрагогики – науки, основные позиции которой заключаются в следующем:

– обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (потому он не обучаемый);

– взрослый обучающийся стремится к самореализации, самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым;

– взрослый обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег;

– взрослый рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств;

– учебная деятельность обучающегося в значительной степени детерминируется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения;

– процесс обучения взрослого организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах – диагностики, планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции [4].

Обозначенные особенности обучения взрослого учитывались нами при выборе технологии обучения слушателей на циклах повышения квалификации, так как преподавателю системы дополнительного образования (андрагогу) необходимы также знания психологических особенностей познавательного развития в период взрослости. Приведем результаты комплексных исследований психофизиологической эволюции взрослого человека Б.Г. Ананьева:

- в возрасте после 26-ти лет происходит специализация психофизиологических функций, которая достигает кульминации с 30-ти лет; эту особенность связывают с приобретением жизненного опыта и профессионального мастерства;
- неравномерность в развитии вербально-невербальных компонентов интеллекта – в возрасте от 18-ти до 25-ти лет развитие психических функций усиливается (фронтальный прогресс – конструктивные положительные сдвиги в развитии внимания, памяти, мышления); в период 33–35 лет наблюдается стабилизация психических функций, в 35–40 лет отмечается снижение развития внимания, памяти, мышления, в 41–50 лет отмечается статистически значимое снижение уровневой оценки мышления (по сравнению с возрастом 36–40 лет); средний максимум творческой активности различен для разных специальностей; пик творческих достижений зафиксирован у математиков, физиков, химиков в возрасте от 30-ти до 34-х лет, у медиков – в 35–39 лет, у философов, психологов, политологов – в 40–55 лет;
- большое значение для сохранения познавательных функций имеют ценностные ориентации взрослых – активное стремление к новому, поиск информации, желание не останавливаться на достигнутом; установка на совершенствование профессиональной квалификации способствует развитию вербально-логического мышления; в 51– 55 лет на развитие различных видов мышления, качества внимания и памяти (особенно смысловой) влияет познавательная активность в профессиональной сфере и вне ее;
- наблюдается качественное преобразование структуры интеллекта взрослого человека: обобщение на словесном материале; возможна новая стадия развития интеллекта – способность самостоятельно ставить проблемы [1].

Принципы андрагогики, которые ориентируют на учет социального, профессионального опыта обучающихся в системе непрерывного образования, на учет присущих взрослым людям особенностей развития их психических и личностных сфер в процессе обучения должны применяться совместно с принципом психологизации содержания обра-

зования [8]. На наш взгляд, введение данного принципа не просто позволит обеспечить процесс обучения, а приведет к формированию и развитию необходимых качеств и свойств личности, развитию его индивидуальности благодаря развитию всех сфер психики. Учет психологических особенностей познавательного развития в период взрослости выражается в использовании нетрадиционных подходов, форм и методов дополнительного обучения.

Обладая определенным опытом и субъектной позицией в образовании, современный взрослый способен оценить и выбрать способ и формы обучения, поэтому педагогу системы повышения квалификации необходима ориентация на восприятие / самовосприятие взрослого человека в ситуации обучения. Обычно взрослый человек довольно осторожно относится к роли «обучающегося»: он предпочитает организацию образовательного процесса, при которой будут востребованы другими его опыт и отношения. Не меньше, чем учебная информация, взрослым бывают интересны преподаватели и соученики в личностном и индивидуальном плане, поэтому их обучение предполагает создание атмосферы партнерства, взаимопомощи и поддержки. Также необходимо учитывать, что обычно взрослый человек обучается в ситуации дефицита личного времени, соответственно необходима четкая регламентация, учитывающая индивидуальные пожелания и возможности.

С позиции андрагогического подхода, технология портфолио позволяет построить процесс обучения с учетом психологических особенностей взрослых обучающихся. Так как портфолио – современная образовательная технология представления результатов работы обучающихся, то оно может использоваться для демонстрации, анализа и оценки образовательных результатов, развития рефлексии, повышения уровня осознания, понимания и самооценки результатов образовательной деятельности. [В образовательной практике используется несколько видов портфолио: учебное, портфолио достижений, рефлексивное, портфолио документов. Учебное портфолио выполняет функцию информационного поиска, систематизации информации, изучения нового научного направления, освоения инновационных подходов к профессиональной проблеме. Тематическое портфолио, как вид учебного, используется при повышении квалификации и включает в себя материалы, которые отражают процесс и результат изучения учебной темы, решения познавательной проблемы или освоения учебного модуля. Портфолио может использоваться в образовательной практике как отчет по процессу обучения о том, что узнал обучающийся, как проходил процесс обучения, как он думает, анализирует, синтезирует, создает, как взаимодействует на интеллектуальном, эмоциональном и социальном уровнях.]

Для обучающихся на курсах повышения квалификации по теме «Педагогика и психология в системе высшего образования» нами предложена следующая структура портфолио: в соответствии с дополнительной образовательной программой, включающей разделы или модули, даются задания по каждому модулю с целью изучения учебных тем, выполнения проблемных заданий, составления глоссария, обзора литературы или научных статей по определенной тематике (табл. 1).

Таблица 1

Структура учебного портфолио для обучающихся на курсах повышения квалификации

Название раздела портфолио	**Задание**
Введение	Цели составления портфолио
Модуль (раздел) 1. «Педагогика»	Составить глоссарий из 10–15-ти терминов
Модуль (раздел) 2. «Психология профессионального образования»	Написать реферат на выбор из предложенных тем (в соответствии с программой ПК.
Модуль (раздел) 3. «Педагогические технологии профессионально-ориентированного обучения»	1. Составить план-конспект практического занятия с применением индивидуальных и групповых форм работы (в конспекте отразить элементы технологии проблемного обучения). 2. Разработать 2-3 учебных кейса для реализации в рамках технологии контекстного обучения.
Модуль (раздел) 4. «Современные информационные технологии в образовании»	1. Составить обзор научных статей по тематике модуля. 2. Составить презентацию к учебному занятию по преподаваемой дисциплине в соответствии с требованиями.
Заключение	Рефлексивная часть

Выполнение заданий и составление портфолио позволяет взрослому обучающемуся реализовать стремление к самоуправлению учебной деятельностью, к самореализации, самостоятельности, поскольку он выполняет задания в индивидуальном темпе, в удобное время, в предпочтительном формате. При этом формируются не только профессиональная, но и методическая компетентность, навыки оформления результатов собственного интеллектуального труда. Портфолио способствует организации обучающимся учебной деятельности и развитию навыков самообучения, а также оценке перспективы профессионального роста, самоанализу процесса обучения, выявлению трудностей в усвоении учебного материала.

На курсах повышения квалификации для преподавателей нашего университета мы предлагаем формировать портфолио достижений как своего рода «индивидуальную папку», в которой зафиксированы их личные достижения в педагогической и профессиональной деятельности в непрерывном процессе образования в течение всей жизни. Этот вид портфолио оформляется как набор работ, документов о повышении квалификации, тематическом усовершенствовании, прохождении сертификационных курсов, профессиональной переподготовки, участия в научно-практических мероприятиях и связывает отдельные аспекты деятельности преподавателя в более полную картину. В этом случае портфолио выступает в качестве способа фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений специалиста в определенный период его образовательной или профессиональной деятельности и позволяет «самореализующейся личности» (Г. Олпорт) [5] произвести рефлексию профессиональных достижений: оценить результаты и определить перспективу карьеры, сформулировать долгосрочные цели, осуществить самоанализ и самооценку «Я-концепции».

Анализируя андрагогические подходы к обучению взрослых, психологические характеристики обучающихся в системе непрерывного образования и функциональные особенности образовательного портфолио, мы пришли к выводам, что использование технологии портфолио в системе повышения квалификации перспективно, что портфолио может стать одним из способов формирования ключевой компетентности специалиста – самоменеджмента. То есть портфолио – это еще и форма оценивания, позволяющая радикально изменить философию определения, оценивания и измерения результатов образовательной деятельности.

1. *Ананьев, Б.Г.* Избранные психологические труды [Текст] : в 2 т. / Б.Г. Ананьев. Т.2. Развитие и воспитание личности. М., 2000.

2. *Анциферова, Л.И.* Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования [Текст] // Психологический журнал. 1980. – С. 52–60.

3. Гамбургская декларация об обучении взрослых. 1997 г. – Режим доступа : http://www.znanie.org/docs/Hdecl.html (Дата обращения : 05.06.2015г.).

4. *Змеев, С.И.* Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых [Текст] / С.И. Змеев. М., 2007.

5. Олгорт, Г. Структура и развитие личности [Текст] // Становление личности : избранные труды. М., 2002.

6. Тема обучения в течение жизни касается всего общества. Материалы круглого стола «Lifelong Learning – актуален ли европейский тренд для России?» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.rian.ru (Дата обращения : 05.06.2015г.).

7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 31.12.2014, с изм. и доп., вступ. в силу с 31.03.2015) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649/?frame=1 (Дата обращения : 04.06.2015г.).

8. *Чмырева, М.Я.* Принцип психологизации содержания образования в системе непрерывного профессионального образования : дис. …канд. пед.н. Калининград, 2004.

О.А. Шамигулова

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРЕПОДАВАЕМОГО ПРЕДМЕТА

Статья подготовлена при поддержке РГНФ (грант – № 15-16-02012).

Ключевые слова: метапредметные умения, подготовка учителя обществознания, федеральные государственные образовательные стандарты, качество предметной подготовки

Аннотация: Статья посвящена проектированию вариативной части основной образовательной программы высшего образования по направлению бакалавриата «Педагогическое образование» с учетом концептуальных положений ФГОС высшего образования и ФГОС общего образования, в частности в области достижений метапредметных результатов. Ключевое положение – о метапредметности как одном из важнейших итоговых результатов современного образовательного процесса. Достижение данного результата во многом определяется готовностью учителя к реализации развивающего потенциала конкретной предметной области: на этапе подготовки в педагогическом вузе это скоординированность дирекции основной образовательной программы, работодателя, руководителей практик, педагогов-наставников. Предложения могут быть использованы при разработке и реализации вариативной части основной образовательной программы по профилизации подготовки.

На современном этапе развития в любой сфере деятельности необходимы постоянные пересмотр, обновление и корректировка производственного процесса. Адекватное восприятие обновления, рефлексия имеющегося опыта, объективная оценка достигнутых результатов и самостоятельное выстраивание программы решения задач в личностной или профессиональной сферах требуют метапредметных умений и метамышления.

Метамышление – способность уточнить концепцию, осознать механизм собственного мышления, рефлексировать свои действия. Сформированность метапредметных умений позволяет адекватно оперировать приобретенными знаниями не только в условиях определенности, но и в условиях неопределенности; осваивать новые знания [1]. Сформированность метапредметных умений у выпускника школы – один из главных результатов образования, что требует специальной подготовленности учителя, понимания роли и специфики того или иного учебного предмета в достижении метапредметных результатов. Особого внимания заслуживает вопрос о ключевых ориентирах, методологии разработки и методики реализации вариативной части основной образовательной программы (в нашем случае – бакалавриата по направлению «Педагогическое образование»). Нормативная основа проектирования целей и содержания подготовки – ФГОС ВО, профессиональный стандарт педагога и ФГОС общего образования. Нормативные требования дополняются при изучении состояния предметного образования, перспектив развития отдельного учебного предмета, а также пожеланий работодателя. Документом прямого действия для учителя, с правовой точки зрения, остается ФГОС общего образования; профессиональная обязанность учителя – выполнение требований стандарта [2]. О сложности ситуации в условиях развития независимой оценки качества образования свидетельствуют результаты ГИА школьников по предмету. Остановимся на важности изучения ФГОС общего образования в проектировании вариативной части основной образовательной программы бакалавриата по направлению «Педагогическое образование». Алгоритм предполагает анализ следующих факторов:

- методологические и концептуальные основы ФГОС [3];
- требования к результатам;
- образовательный потенциал учебного предмета в достижении обобщенного результата общего образования;
- требования к структуре и условиям реализации основной образовательной программы (далее – ООП);
- содержание (фундаментальное ядро содержания образования) [4].

В логике преемственности образовательных стандартов высшего образования и общего образования метапредметность является одним из важнейших итоговых результатов освоения программы общего образования. Метапредметные результаты формируются на всех трех ступенях общего образования (начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование) и всех учебных предметах, обеспечивая обобщенный результат на выходе – портрет выпускника – будущего гражданина России. Таким образом, формирование метапредметных умений, позволяющих управлять своей деятельностью, и развитие универсальных учебных действий – первостепенная задача учителя, который должен не только сам обладать метамышлением, но и понимать значение преподаваемого предмета, его методические особенности для формирования и развития у обучающихся следующих метапредметных умений:

1) самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях;

2) конструктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, успешно разрешать конфликты;

3) владеть навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, разрешения проблем; быть готовым к самостоятельному поиску методов решения практических задач, использованию различных методов познания;

4) выполнять самостоятельную информационно-познавательную деятельность; ориентироваться в различных источниках информации; критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников;

5) использовать средства информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) при решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач в соответствии с требованиями эргономики, техники безопасности, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности;

6) понимать назначение и функции различных социальных институтов;

7) самостоятельно, с учетом гражданских и нравственных ценностей, взвешивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения;

8) владеть языковыми средствами – уметь логично и доходчиво излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства;

9) владеть навыками познавательной рефлексии совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований; осознавать границы знания / незнания [3].

Многоаспектность понятия «метапредметные умения» заключается в том, что они формируются в процессе обучения всем предметам; необходимы для дальнейшего успешного усвоения учебного материала и умения учиться; необходимы для социализации личности; имеют свою специфику формирования способов освоения содержания каждой конкретной области знаний.

На примере учебного предмета «Обществознание» можно видеть, что его универсальная, метапредметная роль в достижении результата общего образования, в частности на ступени основного общего образования, заключается в создании возможностей овладения обучающимися методами учебного познания, развития познавательной самостоятельности и способности к «самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников» [2] (это объясняется особенностями социально-гуманитарного знания в целом). Учебный предмет «Обществознание» призван формировать у обучающегося представления о человеке, его развитии, обществе, роли и месте человека в социуме, поведении людей в обществе, ценностях, социальных нормах, правах и обязанностях; способствовать осмыслению значимости социальных

событий и явлений как исторических, так и насущных. Главная проблема изучения историко-обществоведческих знаний – установление истинности знаний, суждений о фактах, явлениях, участниках событий, их поступках. Поэтому задача учителя – «вооружение» школьников научными способами познания; научение исследовать, мыслить самостоятельно, оценивать различные факты. Ученик должен овладеть методами познания социальных объектов окружающего мира и формирования целостных представлений об обществе и человеке. Один из таких методов – изучение источников: нормативно-правовых актов, исторических документов, текстов, материалов СМИ, плакатов, произведений искусства и других. Для организации работы обучающихся с источниками учитель должен быть специально подготовлен: иметь представление о способах и средствах изучения социально-гуманитарных наук, о многообразии источников и их значении в познании социальных событий и явлений; об отборе источников для изучения конкретных тем в соответствии с дидактическими и методическими требованиями учебного предмета; владеть методическими приемами организации познавательной деятельности обучающихся на основе работы с источниками в учебной и внеучебной деятельности; понимать механизм декомпозиции метапредметных результатов и использовать соответствующие приемы формирования конкретного результата – знаний и умений (табл. 1).

Таблица 1

Метапредметные результаты	Формируемые знания и умения	Приемы в обучении обществознанию	Виды внеучебной работы по предмету, направленные на достижение метапредметного результата
Готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников	Представления о видах источников информации Представления об особенностях социального познания Умение различать суждения и факты Умение извлекать необходимую информацию из текстовых, визуальных и др. источников	Многоуровневый анализ документа Кластерный анализ текста Прием различения фактов и оценочных суждений Чтение с маркировкой «Толстые» и «тонкие» вопросы (и др.)	Социальное проектирование Круглые столы Создание веб-квестов (и др.)

Анализ метапредметных результатов общего образования позволяет существенно пополнить набор профессиональных компетенций будущего учителя; учесть при проектировании вариативной части ООП подготовки требования к результатам подготовки учителя ФГОС ВО (направление бакалавриата «Педагогическое образование») [5]; требования профессионального стандарта педагога [6] и требования к результатам общего образования, предполагающим решение учителем соответствующих профессиональных задач (табл. 2).

Таблица 2

Результаты сопоставительного анализа требований профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО, профессионального стандарта педагога (п. 3.2.3.) и требований ФГОС общего образования

Трудовые действия, необходимые умения и знания по профессиональному стандарту педагога	Профессиональные компетенции (ФГОС ВО)	ФГОС общего образования (формулировка профессиональных задач учителя-предметника)
Формирование общекультурных компетенций и понимания места предмета в общей картине мира	Готовность реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1); способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3)	Формировать «гражданскую позицию как активного и ответственного члена российского общества, осознающего свои конституционные права и обязанности, осознанно принимающего национальные и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности»
Формирование универсальных учебных действий	Способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения средствами преподаваемого предмета (ПК-4)	Обеспечивать достижение метапредметных результатов средствами предмета
Умение разрабатывать и реализовывать проблемное обучение, обсуждать актуальные события современности	Способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения средствами преподаваемого предмета (ПК-4)	Реализовывать программу воспитания и социализации обучающихся

Проектирование вариативной части учебного плана в контексте компетентностного подхода предполагает отбор содержания на основе экспликации компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых функций и соответствующих действий. Наиболее последовательно основные направления перестройки образования в парадигме компетентностного подхода представлены в работах О.Е. Лебедева [7]: предполагается структурирование содержания в свете определенных проблем, отобранных по определенным основаниям (что и требует полной перестройки процесса обучения). В работах других авторов – Л.Н. Боголюбова и А.В. Хуторского – предложена иная точка зрения, в соответствии с которой обеспечение компетентностного подхода требует совершенствования содержания и усиления практико-ориентированности обучения. Реализация данной идеи на переходном этапе позволяет сохранить системность содержания подготовки учителя и его фундаментальность. При этом содержание вариативной части профессиональной подготовки необходимо соотносить с основными содержательными линиями школьного учебного предмета (фундаментальное ядро содержания общего образования) [3] и методическими особенностями его предъявления, с возможными линиями взаимосвязи предметного содержания и формируемых метапредментых умений.

Понятно, что процесс подготовки будущего учителя к формированию метапредметных умений у обучающихся затруднительно осуществить только в учебной аудитории, для этого требуется реальное производственное пространство: общение с опытными коллегами эффективно дополняет теоретические занятия [8]. Предусмотренные основной образовательной программой профессиональные компетенции и трудовые действия развиваются только в условиях, приближенных к реальной практике – они создаются на основе расширения форм взаимодействия с базовыми школами-филиалами, с помощью средств ситуационного обучения, путем формирования специальных дидактических материалов; все это позволяет моделировать различные фрагменты учебных и внеучебных ситуаций, транслировать и обсуждать уроки учителей в режиме реального времени, совместно определять степень готовности к реализации требовании ФГОС общего образования. При этом особое место в реализации ООП занимает сетевое взаимодействие «вуз – школа», которое включает не-

сколько направлений, обеспечивающих подготовку педагогических кадров к реализации требований ФГОС общего образования, а также совершенствование мастерства учителей-практиков и преподавателей вуза (в том числе обратную связь со школьной жизнью). Перечислим необходимое для реализации ООП бакалавриата по направлению «Педагогическое образование», профиль «Обществознание и профиль по выбору» (История, Право).

1. Научно-методическое сопровождение внедрения ФГОС общего образования: научно-практические семинары, мастер-классы, консультационные площадки и круглые столы для учителей права и обществознания (День учителя обществознания и права в БГПУ имени М. Акмуллы). Несмотря на то, что качество обществоведческого образования фактически измеряется только результатами ЕГЭ, на данных встречах необходимо акцентировать внимание учителя на метапредметной функции курса.

2. Организационно-практическое направление на основе открытия базовых школ-филиалов:

- создание условий для включения студентов в профессиональную деятельность учителя обществознания и права;

– организация круглогодичной «Правовой школы» для обучающихся, в которой тьюторами и преподавателями являются студенты-магистранты и бакалавры;

– организация выездного правового десанта на базе филиалов кафедры совместно с представителями работодателя;

– организация тренингов и консультационных площадок для обучающихся в рамках проведения Всемирного дня правовой помощи детям и другие.

3. Тьюторское направление: освоение новых подходов для достижения метапредметных результатов, развития самостоятельности и инициативности школьников и студентов, обеспечения хорошего взаимодействия на уровне «студент – школьник» и «школьник – студент»; в том числе каникулярная очная школа «Олимпионик», дистанционные тематические олимпиады, конкурсы научно-исследовательских работ (руководители – студенты), например, ежегодный открытый конкурс эссе «Взгляд молодежи на изменчивый мир», объединяющий студентов и школьников, и другие.

При проектировании вариативной части ООП необходимо учитывать состояние практики преподаваемого предмета в массовой школе, что предполагает постоянный его мониторинг, определение ключевых проблем в работе учителя и готовность его к реализации ФГОС общего образования. В нашем примере – это взаимодействие с работодателем и практикующими учителями обществознания и права, ежегодные опросы и проведение круглых столов в рамках специально-организуемых мероприятий (конференций, семинаров) по актуальным вопросам гражданско-правового образования в школе. Индикатором состояния обществоведческого образования служат и ежегодные аналитические отчеты ФИПИ о результатах государственной итоговой аттестации обучающихся по обществознанию в основной и старшей школе, анализ работы республиканской предметной комиссии по проверке заданий с развернутым ответом ОГЭ и ЕГЭ по обществознанию. Выявленные проблемы будут свидетельствовать о недостаточной готовности учителя к реализации новой функции оценки результатов; к выбору адекватных форм, методов, приемов и технологий достижения результата, в том числе – метапредметных результатов. Вероятные проблемы обусловлены разрывом между тем, чему учили в институте, и тем, что необходимо в практике реализации федеральных государственных стандартов общего образования.

Полагаем, что в данной ситуации именно педагогический вуз обладает необходимым потенциалом для перестройки модели подготовки будущего учителя и научно-методического сопровождения в реализации ФГОС общего образования действующему учителю, корректируя вектор его методического мышления. Отметим, что действующий учитель далеко не всегда понимает новые функции ФГОС общего образования; всю иерархию результатов, достижение которых должна обеспечить школа; роль конкретного учебно-

го предмета в формировании метапредметных умений обучающихся и так называемых УУД, в обеспечении главного результата. Сложность подготовки выпускника вуза в том, что далеко не каждый современный учитель способен выступить в роли и наставника, и методиста. Если выпускник педагогического вуза готовится к работе в соответствии с требованиями ФГОС ОО, то, перед учителем, работающим много лет, стоит более сложная задача – переосмысление своей деятельности, отказ от существующих стереотипов и выработанных механизмов деятельности, например, таких как оценивание устных ответов на «5» за четкость и выразительность речи, правильное воспроизведение текста, заученные определения, использование объяснительно-иллюстративного метода. Учителю необходимо осознать, что предметные результаты – всего лишь инструмент для решения учебно-практических и учебно-познавательных задач; что решению как учебных, так и жизненных задач должны способствовать сформированные у школьника метапредметные умения.

Для действующих учителей, курирующих также прохождение педагогической практики, формой обсуждения и подготовки к реализации ФГОС общего образования являются интерактивные семинары, вебинары, тренинги и мастер-классы, проводимые в рамках ежегодных предметных конференций. При этом, в зависимости от формата мастер-класса, учитель примеряет на себя роль ученика и может проанализировать собственный результат сформированности конкретных УУД в завершении занятия; либо остается в роли учителя и проводит самоанализ сформированности профессиональных умений. Эффективны интегрированные (бинарные обучающие мастер-классы), когда сначала учителю предлагается побывать в роли ученика и выполнить соответствующие задания, а затем, на основе осмысления собственного результата, самостоятельно выстроить алгоритм поэтапного формирования УУД или спроектировать фрагмент учебного занятия, применив соответствующие приемы формирования УУД. Тематическими направлениями таких занятий с учителями могут быть: составление технологической карты урока; составление карты оценки учебных достижений, в частности метапредметных результатов; проектирование процесса формирования УУД средствами учебного предмета; освоение технологии достижения планируемых результатов; разработка и применение оценочных средств по освоению предмета; создание тематических обучающих кейсов, тематических веб-квестов, направленных на развитие метапредметных результатов.

Резюмируя изложенное, отметим, что выход на работодателя, системное взаимодействие с учителями базовых школ филиалов, обеспечение практикоориентированного образования и развитие метамышления в условиях, приближенных к реальной профессиональной практике, – должны стать неотъемлемой частью реализации ООП. Но, необходимо учитывать и рассмотренные риски, постоянно расширяя и адаптируя формы взаимодействия. При этом алгоритм планирования и организации взаимодействия может иметь следующую структуру.

- Анализ нормативных и программных документов, регламентирующих преподавание предмета.
- Анализ существующих в практике учителя трудностей в реализации инструктивных положений по внедрению ФГОС общего образования.
- Выбор формата научно-методического сопровождения реализации ФГОС общего образования (тематические конференции, круглые столы, вебинары, интерактивные проекты, тренинги, мастер-классы).
- Задействование механизма сбора и анализа лучшего педагогического опыта в преподавании предмета (сотрудничество с инновационными школами, анализ ППО; разработка авторских мастер-классов).
- Презентация дидактических материалов и лучших образовательных продуктов для учителя-практика.
- Организация системы обратной связи.

1. *Кашапов, М.М.* Надситуативность мышления как основа развития творческой деятельности педагога // Ананьевские чтения 2012 : Психология образования в современном мире : материалы науч. конф. 2012.
2. *Янгирова, В.М.* Образовательный стандарт как педагогическая проблема // Психолого-педагогические проблемы введения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения: Материалы Всероссийской научно-педагогической конференции с международным участием. Министерство образования и науки РФ, БГПУ им. М. Акмуллы. 2010. С.12–19.
3. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (утверждены приказами Минобрнауки России от 06.10.2009 г. № 373, от 17.12.2010 г. № 1897, от 17.05. 2012 г. № 413) [Электронный ресурс]. – URL : http://минобрнауки.рф/документы.
4. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред.В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4- изд., дораб. М : Просвещение, 2011. С.- 28.
5. Приказ Минобрнауки РФ от 17.01.2011 N 46 (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) “бакалавр”)» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 22.03.2011 N 20228). - [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru.
6. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550). – [Электронный ресурс]. – URL : http://base.consultant.ru.
7. *Лебедев, О.Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. С.3–10.
8. *Асадуллин, Р.М.* Сетевое взаимодействие вузов: опыт региона // Педагогический журнал Башкортостана. 2015. № 2 (57). С. 7–9.

А.Ч. Талыпова, О.Г. Калашникова

ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ключевые слова: праксеология, эффективность учебного процесса, проектно-исследовательская деятельность, младшие школьники, функционально-динамическая модель, уровни сформированности исследовательских умений.

Аннотация: Рассмотрены современные тенденции повышения эффективности проектно-исследовательской деятельности младших школьников; сформулированы основные положения теории формирования проектно-исследовательской деятельности на основе праксеологического подхода; позиция авторов ориентирована на достижение результата обучения в начальном образовании, отвечающего ФГОС, познавательным потребностям и способностям школьника.

В настоящее время повышение эффективности деятельности является социально значимой задачей; подготовка же человека к выполнению социальных функций, как известно, начинается со школы. Начальная школа – важнейший этап образования, и от того, насколько грамотно организован процесс обучения и воспитания на этой ступени, зависит успешность каждого ученика [7]. Учителя начальных классов понимают ответственность и важность своей работы, не останавливаются на достигнутом, а ведут поиск новых, эффективных форм преподавания. Подтверждение тому – растущий интерес к проектной деятельности и востребованность ее в современной школе. В связи с этим необходимо уточнить вопросы, связанные с эффективностью учебного процесса и признаками, определяющими его влияние на развитие личности [1].

Данные проблемы рассматриваются праксеологией – наукой, устанавливающей нормы, принципы и законы эффективной деятельности, продуктивной работы, результативности труда. Термин «праксеология» был впервые использован французским социологом А. Эспинасом в 1890 году; с этого времени термин все чаще встречается в литературе [8]. Появление и становление праксеологии необходимо рассматривать как реализацию идеи эффективной, рациональной и в конечном итоге совершенной деятельности. Рассматривая праксеологию как методологию эффективной деятельности, представители польской школы – Т. Котарбиньский, Т. Пщоловский и Я. Зеленевский – считают предметом этой науки органическое соединение теоретического движения мысли и практического действия [3]. Именно это сочетание, по мнению О. Ланге и Н.Я. Сацкого, определяет успешную реализацию потенциальных возможностей человека как главной производительной силы [9; 11].

Опираясь на праксеологию, в нашей стране проблему эффективности обучения, ее психолого-педагогические аспекты рассматривали Ю.К. Бабанский, В.Н. Блинов, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Г.И. Щукина; повышению эффективности работы школ посвящены работы В.П. Беспалько, С.Г. Вершловского, А.М. Землянского, П. Мортимора, У. Глассера и др.; проблема эффективности образования рассматривалась в исследованиях Л.Ф. Колесникова, В.Н. Турченко, Л.Г. Борисова и др. [4].

Изучение основных положений праксеологии, исследование феномена эффективности в философском, реабилитационно-восстановительном, психолого-педагогическом и методическом аспектах позволяет уточнить теоретические основы эффективного обучения, поскольку праксеология – наука, исследующая нормы, принципы, структуру и закономерно-

сти организации эффективной деятельности людей, решающая следующие основные задачи:

– выявление факторов, позволяющих повысить эффективность деятельности человека;

– использование критериев эффективной деятельности, выраженных величиной или количеством;

– социально-деятельностное приспособление (адаптация) и активное изменение среды в интересах личности;

– изменение субъекта деятельности с целью актуализации, саморегуляции, самосовершенствования;

– органическое соединение теории и практических действий субъектов деятельности [4; 12].

Данные факторы влияют на эффективность деятельности и субъектов обучения проектно-исследовательской деятельности в начальной школе [6; 10]. Для этого в праксеологии используются следующие принципы, пригодные и для теории эффективной проектно-исследовательской деятельности младших школьников: минимальной затраты средств или рационального (экономного) использования ресурсов; индивидуальной и социальной значимости деятельности; осторожных решений; гуманного поведения; оптимального взаимодействия социальных систем с внешней средой. Проведенный анализ позволил сформулировать теоретические основы эффективной деятельности субъектов обучения. Для достижения позитивного результата обучения проекно-исследовательской деятельности основное внимание необходимо уделять субъектно-целостному, праксеологически-процессуальному и эффективно-методическому аспектам.

Повышение эффективности обучения предметно-исследовательской деятельности возможно при реализации принципов ориентации на образовательные потребности школьников; диагностичности цели учебно-познавательной деятельности; взаимосвязи и расширенного взаимодействия субъектов обучения; значимости полученных результатов и др. В этом случае учитывается следующее: зависимость качества результатов обучения от способа приобретения знаний и умений; зависимость уровня школьного образования от характера взаимодействия (взаимосвязи основного и дополнительного образования); зависимость результатов обучения от познавательной самостоятельной активности школьников и др. Теоретические положения эффективного обучения проектно-исследовательской деятельности младших школьников на основе праксеологического подхода представлены в таблице 1.

Мировые тенденции в развитии образования свидетельствуют, что прогнозирование перемен, которые могут произойти при жизни одного поколения, оказывается практически невозможным. В этой ситуации школа должна готовить учащихся к жизни, о которой сами учителя не имеют ясного представления. Поэтому возрастают требования к реализации целей обучения, которое поможет адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни, подготовиться к конструктивной деятельности в окружающей среде и создать условия для жизненного благополучия. Требования к целям эффективного обучения представлены в таблице 2.

Таблица 1

Теоретические основы повышения эффективности обучения проектно-исследовательской деятельности (ПИД) младших школьников

Теоретический и эмпирический базис	Ядро теории	Следствие		Практические приложения
1. **Концептуальные основы праксеологии:** личностно-социальная значимость эффект. деятельности; ее экономическая целесообразность; целостность и гармоничность компонентов деятельности. **2. Тенденции методики обучения проектно-исследовательской деятельности в начальной школе:** гуманизация обучения; личностно ориентированный подход; диверсификация и дифференциация обучения. **3. Результаты методических исследований.** **4. Опыт** работы учителей	**1. Идея:** повышение **эффективности** обучения на основе рациональной организации деятельности субъектов обучения и экономного использования ресурсов окружающей среды. **2. Принципы** праксеологического подхода к организации процесса обучения: - ориентация на потребности обучающихся; - диагностичность целей и результатов учебной познавательной деятельности; - взаимосвязи субъектов обучения; - значимость полученных результатов для жизнедеятельности обучаемых и др. **3. Закономерности:** зависимость качества обучения от способа приобретения знаний и умений, от уровня взаимосвязи основного и дополнительного образования; зависимость результата образования от характера взаимодействия субъектов обучения и др. **4. Границы применимости теории:** выделение условий эффективного обучения	**1. Модель деятельности учителя** по созданию методической системы, повышающей эффективность обучения проектно-исследовательской деятельности в начальной школе **2. Требования** к элементам методической системы, отвечающие праксеологическим принципам. **3. Определение результата обучения** проектно-исследовательской деятельности в начальной школе как системы взаимосвязанных ее компонентов (обученности, обучаемости и адаптации к окружающей среде). **4. Критерии** для определения уровня сформированности проектно-исследовательской деятельности	→ ←	1. **Рекомендации по:** - использованию метод. системы повышения эффективности проектно-исследовательской деятельности в начальной школе; - различных форм продуктов проектно-исследовательской деятельности (Web-сайт, выставка, газета, журнал, игра, коллекция, костюм, макет, модель, оформление кабинета, пакет рекомендаций, праздник, прогноз, статья, сценарий, учебное пособие, чертеж, экскурсия; - критериев оценки эффективности проектно-исследовательской деятельности. 2. **Программы и содержание** экспериментальной подготовки учащихся. 3. **Диагностические задания** для определения уровня сформированности проектно-исследовательской деятельности младших школьников. 4. **Пособия** для учителей по повышению эффективности обучения проектно-исследовательской деятельности в начальной школе

Таблица 2

Требования к целям обучения

Требование	Осознание содержания требования учителем	Принятие (понимание) сущности требования учеником
Потенциальная значимость	Убеждение в том, что значение цели для процесса обучения проектно-исследовательской деятельности в начальной школе должно быть стратегично: она должна быть значима не только для ближайших, но и для последующих этапов обучения	Понимание значимости цели для последующего обучения и дальнейшей жизнедеятельности
Активизируемость	Мобилизация и реализация потенциальных возможностей учащихся, раскрытие ресурсов для достижения цели	Повышение заинтересованности, включение механизмов самоактивизации
Диагностичность	Использование разработанных показателей и критериев, позволяющих проверить степень и качество достижения цели	Уточнение цели учения. Анализ соответствия выдвинутым критериям. Оценка возможности осуществить диагностирование выполнения цели
Дифференцированность	Постановка различных целей для учащихся с неоднородным составом класса, осуществление принципа гуманизации	Уменьшение тревожности и осознание возможности достижения успеха в обучении
Реальность	Дифференциация целей с учетом подготовленности учащихся к выполнению поставленной цели (знания, возрастные и психические особенности и т. д.; учет временного фактора, наличие оборудования для выполнения лабораторных работ и демонстраций; наличие методического обеспечения)	Осознание и учет ресурсного обеспечения, сопоставление требуемого и реального. Ограничение цели или отказ от некоторых целевых элементов для обеспечения ее реальности
Временная определенность	Четкий учет времени, отводимого на реализацию этапов достижения цели, сопоставление реального и запланированного времени выполнения цели. Корректирование времени прохождения этапов с учетом обязательной детальной реализации обобщающего этапа	Осознание ограниченности времени достижения цели и результата промежуточных этапов. Формирование умений сосредоточиться на главных факторах выполнения задания, сопоставить реальное время выполнения о запланированным, интенсифицировать отдельные этапы, выделить время для заключительного этапа

Следует отметить, что проектная деятельность в начальной школе может быть реализована только в том случае, если учащиеся подготовлены к ней, сформированы не-

обходимые навыки и умения. То есть необходима особая готовность, «зрелость», характеризующаяся следующим.

1. Сформированность коммуникативных умений, лежащих в основе эффективного социально-интеллектуального взаимодействия в процессе обучения, к каковым относятся:

- умение спрашивать (выяснять точки зрения других учеников; делать запрос учителю в ситуации «дефицита» информации или способов действий);
- умение управлять голосом (говорить четко, регулируя громкость голоса в зависимости от ситуации, чтобы все слышали);
- умение выражать свою точку зрения (понятно для всех формулировать свое мнение, аргументированно его доказывать);
- умение договариваться (выбирать доброжелательно самое верное / рациональное / оригинальное решение / рассуждение).

Данные навыки формируются с первых дней в школе, когда дети совместно с учителем в учебных ситуациях «открывают» и доступно для себя формулируют необходимые правила общения, регулирующие как внешнюю сторону – построение высказываний, так и внутреннюю сторону – содержание высказываний.

2. Развитие мышления учащихся, определенная «интеллектуальная зрелость»:

- развитые аналитико-синтетические действия;
- сформированность алгоритма сравнительного анализа;
- умение вычленять существенный признак, соотношение данных, составляющих условие задачи;
- умение выделять общий способ действий;
- способность переноса общего способа действий на другие учебные задачи.

При этом качественными характеристиками развития всех составляющих обобщенности умственных действий у учащихся начальной школы являются широта, мера самостоятельности и обоснованность, что необходимо для преемственности дошкольного и начального школьного образования [5]; к «интеллектуальной зрелости» младших школьников также относятся гибкость, вариативность и самостоятельность мышления.

Целенаправленное формирование обобщенности умственных действий и названных качеств мышления осуществляется с 1-го по 4-й класс в процессе становления у учащихся центрального психического новообразования – теоретического мышления с помощью особого учебного теоретического содержания, активных методов и приемов обучения, диалоговых форм взаимодействия учителя с учениками и учеников друг с другом.

3. Опыт развернутой, содержательной, дифференцированной самооценочной и оценочной деятельности, которая способствует формированию у детей следующих необходимых умений: адекватно оценивать свою работу и работу одноклассников; обоснованно и доброжелательно оценивать решение учебной задачи с акцентом на положительное; указывая на недостатки, высказывать конструктивные пожелания, замечания.

Формирование перечисленных показателей готовности учащихся начальной школы к проектной деятельности – необходимое условие становления субъектности младшего школьника в процессе обучения. Работа по подготовке учащихся к проектированию и включению их в такую деятельность должна быть тщательно продумана и спланирована учителем. Нами разработана схема функционально-динамической модели ПИД (рис.1).

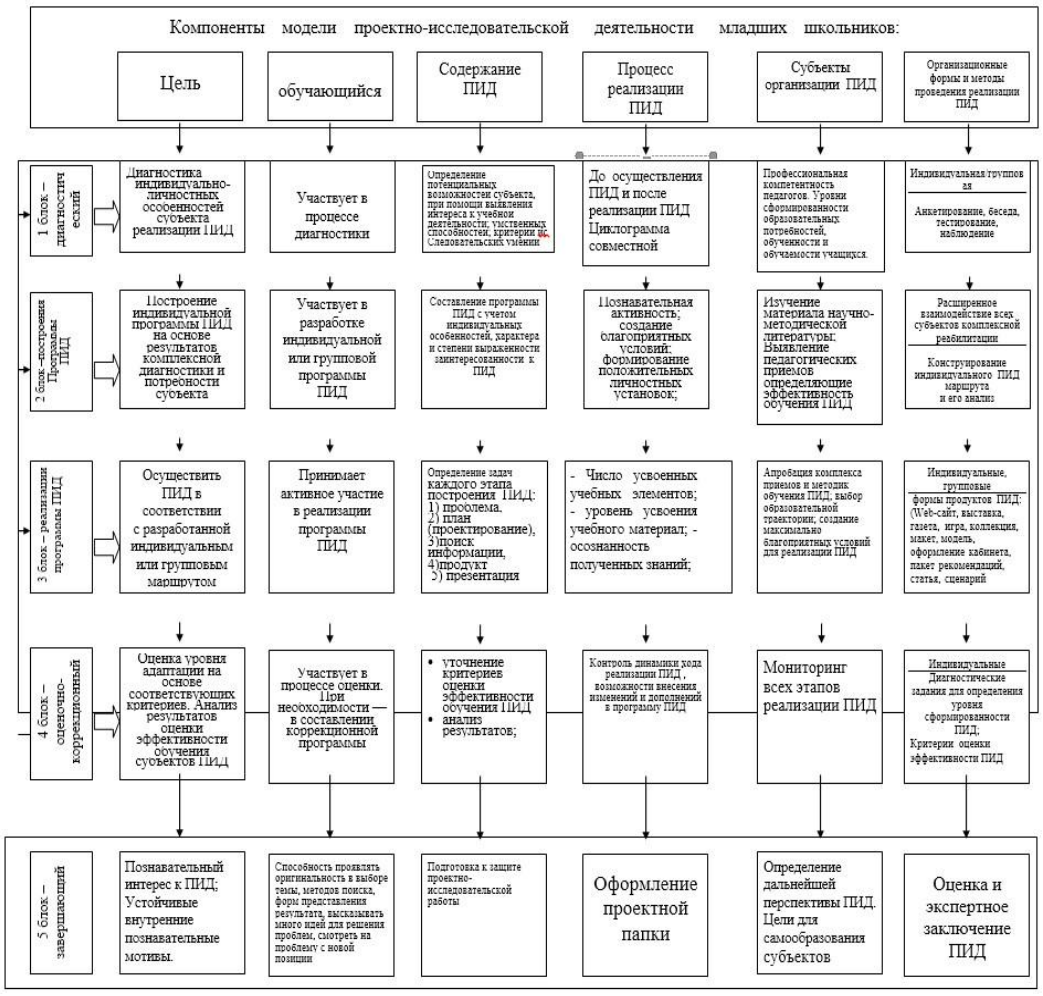


Рис. 1. Схема функционально-динамической модели
проектно-исследовательской деятельности младших школьников

Авторская модель проектно-исследовательской деятельности учащихся младших классов отображает содержание работы учителя по включению учащихся 2–4-х классов в данный процесс с учетом их мотивации, познавательного интереса и способностей. Функционально-динамической модель состоит из пяти взаимосвязанных блоков (рис.2).

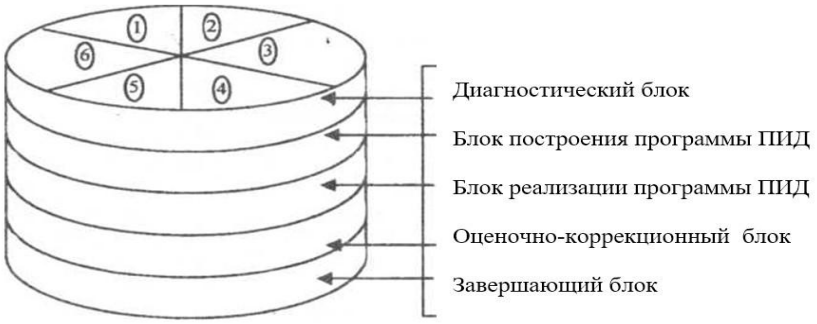


Рис. 2. Структура функционально-динамической модели ПИД младших школьников

Также определены основные компоненты модели ПИД:

1) *Цель* (создание оптимальных условий для формирования исследовательских умений младших школьников; требования к целям эффективного обучения представлены в таблице 2).

2) *Обучающийся* (ученик младших начальных классов и его познавательная активность).

3) *Содержание ПИД* (введение, способы мыслительной деятельности, этапы работы в рамках исследования, самостоятельные исследования, защита результатов самостоятельных исследований).

4) *Процесс реализации* (организация ПИД – составление плана работы; выбор методов и порядок использования; циклограммы и методическая поддержка совместной деятельности).

5) *Субъекты, организации ПИД* (образовательное учреждение, количество младших школьников, педагоги, родители, научные руководители).

6) *Организационные формы и методы реализации ПИД* (типовые занятия – объяснение и практические работы, уроки-тренинги, групповые исследования, игры-исследования, творческие проекты).

Каждый блок направлен на решение задач обучения ПИД младших школьников и состоит из разнообразных методов и приемов, направленных на достижение позитивного результата. К каждому компоненту модели ПИД можно сформулировать требования, реализация которых повышает эффективность ПИД младших школьников. В частности, в первом блоке предложены варианты диагностирования по всем компонентам модели.

Во втором блоке –построение программы ПИД – внимание акцентируется на постепенном нарастании активности младших школьников, создании положительных личностных установок, на выработке новой линии поведения, укреплении уверенности учащихся в своих силах.

Построение программы ПИД основывается на учете психолого-педагогических, социальных и культурологических данных, установленных в результате диагностики, в частности таких, как содержание учебного / научно-познавательного материала, межличностное общение, ценностные ориентации, мотивация на данный вид деятельности.

Третий блок – реализация программы ПИД – выполнение проекта – предусматривает несколько последовательных этапов:

I этап. Погружение» в проблему (выбор и осознание проблемы).

II этап. Сбор и обработка информации.

III этап. Разработка собственного варианта решения проблемы – актуальность и важность данной проблемы; анализ разнообразной информации; программа действий; разработка варианта реализации своей программы.

IV этап. Реализация плана действий (проекта).

V этап. Подготовка к защите проекта – оформление портфолио проекта; подготовка к защите проекта.

VI этап. Презентация проекта.

VII этап. Рефлексия (самоанализ и самооценка проделанной работы; личные впечатления).

Следует отметить, что реализация оценочно-коррекционного (четвертого) блока требует постоянного контроля за динамикой деятельности личности; динамикой эмоционального состояния школьника, его чувств и переживаний в процессе реализации ПИД. Контроль за ходом реализации ПИД, в свою очередь, предполагает выполнение диагностических процедур на всем процессе организации обучения ПИД, что позволяет вносить необходимые коррективы в задачи й программы обучения ПИД младших школьников; своевременно изменять и дополнять методы и средства проектно-исследовательского взаимодействия участников; осуществлять корректировку деятельности самих школьников в процессе ПИД. Результаты диагностики могут быть использованы для анализа и оценки эффективности результатов обучения ПИД; корректировки деятельности субъектов обучения для достижения поставленной цели; создания маршрутов обучения, соответствующих познавательным потребностям школьников.

Большое значение в достижении позитивного результата имеет деятельность самого учащегося. С этой целью в работе рассмотрена структура деятельности младшего школьника в процессе обучения его ПИД и на основе праксеологического подхода разработаны критерии оценки эффективности при анализе каждого элемента структуры деятельности (табл. 3).

Таблица 3

Критерии оценки повышения эффективности деятельности

Компонент деятельности	Критерий
Потребность	- уровень заинтересованности в ПИД; - изучение учебного материала в свободное время; - высокая познавательная активность на уроках; - стремление постоянно исследовать, экспериментировать, анализировать и т. д.
Мотив	- устойчивость мотива; - тенденция к его повышению; - повышение активности и инициативности школьника
Цель	- диагностичность; - потенциальная значимость; - реальность; - определенность во времени
Средство	- соответствие цели обучения; - соответствие индивидуальным особенностям субъектов; - соответствие возможностям школы
Действие	- адекватность цели; - организованность; - логичность и последовательность; - рациональность и экономичность
Результат	повышение: • уровня обученности; • уровня обучаемости; • степени адаптации к социальной и природной среде
Оценка	выявление эффективности процесса обучения по следующим качествам: • экономичности; • социальности; • комплексности

Предложенная схема функционально-динамической модели ПИД на основе праксеологического подхода создает теоретические предпосылки реализации программы обучения ПИД и разработки критериев объективной оценки эффективности обучения:

1. Практичность в реализации исследования.

2. Мотивированность исследовательской деятельности.
3. Проявление креативности в исследовательской деятельности.
4. Самостоятельность в осуществлении исследовательской деятельности.

На основе предложенных критериев представлена интервальная шкала определения уровней сформированности исследовательских умений младших школьников (табл. 4).

Таблица 4

Уровни сформированности исследовательских умений младших школьников

Критерий / уровни	Практичность в реализации исследования	Мотивированность исследовательской деятельности	Проявление креативности в исследовательской деятельности	Самостоятельность в осуществлении исследовательской деятельности
Исходный	Нет знаний и конкретных умений	Низкая	Действия по аналогии	Только под руководством
Начальный	Первоначальные знания и элементарные умения	Преобладают внешние процессы	Коллективное творчество	Частичная индивидуальная самостоятельность
Продуктивный	Умения, связанные с определением темы, поиском информации в книгах, умения работать с текстом, выделять главное; умения представлять результаты учебного исследования	Внешние и внутренние мотивы к исследованию	Способность выбрать оригинальную тему, интересно представить результаты	Некоторые этапы учебного исследования может осуществлять самостоятельно
Креативный	Умения, связанные с определением темы, цели, задач учебного исследования, использованием доступных методов, поиском информации в библиотеке и Интернете, приемами ее фиксации и обработки, составлением графиков, схем, рисунков, представлением результата исследования, его анализом и оценкой	Устойчивые внутренние познавательные мотивы	Способность проявлять оригинальность в выборе темы, методов поиска, форм представления результата, высказывать много идей для решения проблем, смотреть на проблему с новой позиции	Практически все этапы учебного исследования может реализовать самостоятельно

В заключение отметим, что совершенствование проектно-исследовательской деятельности субъектов обучения не только практически значимая задача, связанная с повышением эффективности обучения младших школьников, но и задача повышения уровня подготовки школьников к выполнению основных жизненных функций (познавательной, трудовой, гражданской и др.). Праксеология как основу создания теории эффективного обучения проектно-исследовательской деятельности младших школьников в настоящее время еще нельзя рассматривать как целостную и достаточно формализованную теорию, так как она находится в процессе становления. Однако ее основные положения, закономерности и принципы уже успешно применяются в исследованиях фундаментального и прикладного характера [2]. Использование праксеологического подхода в обучении проектно-исследовательской деятельности дает возможность по-новому раскрыть сущность эффективности обучения, состоящую в переходе от когнитивного представления процесса обучения к целостному, когда познавательная деятельность субъектов обучения включает в сложное пространство социальной, профессиональной и личностной самореализации человека. В таком контексте проектно-исследовательская деятельность младших школьников обретает собственный индивидуальный смысл для каждого из них; деятельность же учителя заключается в создании условий для овладения этим смыслом, что и позволяет повысить эффективность обучения проектно-исследовательской деятельности. Полагаем, что данный подход созвучен современным педагогическим представлениям о процессе обучения младших школьников.

1. *Асадуллин, Р.М.* Еще раз о модернизации педагогического образования // Педагогический журнал Башкортостана. №6 (49). 2013. – С.7–12.

2. *Асадуллин, Р.М.* Реконструкция педагогического образования: соединение фундаментального и прикладного знания // Педагогический журнал Башкортостана. №2 (51). 2014. – С.7–12.

3. *Зеленский, Я.* Организация трудовых коллективов. Введение в теорию организации и управления [Текст] / пер. с пол. Г.Э. Селезингера. М., 1971. – 230 с.

4. *Зуев, П.В.* Теоретические основы эффективного обучения физике в средней школе (праксеологический подход) [Текст] : монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2000.-153с.

5. *Исхакова, Г.Т.* Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста [Текст] : монография / Г.Т. Исхаков. – Бирск, 2013. – 161 с.

6. *Калашникова, О.Г.*Формирование технологической культуры младших школьников в процессе проектного обучения : автореф. дис. … на соиск. учен. степ. канд. пед.н. : Спец. 13.00.01 / Олеся Геннадьевна Калашникова ; [Удмурт. гос. ун-т]. – Ижевск : 2003. – 18 с.

7. *Калашникова, О.Г., Талыпова, А.Ч., Ценева И.К.* Профилактика оптической дисграфии у младших школьников с помощью графо-моторных навыков // Педагогический журнал Башкортостана. №6 (55). 2014. – С.93–100.

8. *Колесникова, И.А.* Педагогическая праксеология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М. : издат. центр «Академия», 2005. – 256 с

9. *Ланге, О.* Оптимальные решения. Основы программирования [Текст]. М., 1967. – 174 с.

10. Проектирование в начальной школе : от замысла к реализации [Текст] : программа, занятия, проекты / авт.-сост. М.Ю. Шатилова [и др.]. – Волгоград : Учитель, 2010. – 169с.

11. *Сацкий, Н.Я.* Методы и проблемы деятельности менеджеров и бизнесменов. Белая Церковь, 1993. – 124 с.

12. *Талыпова, А.Ч.* Комплексная реабилитация лиц с нарушениями голосообразования после резекции и удаления гортани [Текст] : автореф. дис. … на соиск. учен. степ. канд. пед. наук (13.00.03) / Аида Чингизовна Талыпова ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2001. – 23 с.

ДЕБЮТ В НАУКЕ

Т.А. Слободчикова, А.С. Розенфельд

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ С ПОМОЩЬЮ СИТУАТИВНЫХ ЗАДАЧ

Ключевые слова: профессиональная рефлексия, профессионализм, ситуативные задачи, правоохранительные органы, участковые уполномоченные полиции.

Аннотация: В работе рассматривается профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов, в частности участковых уполномоченных, которые являются первым звеном в деле профилактики, предупреждения и искоренения правонарушений. Предполагается, что формирование профессиональной рефлексии с помощью ситуативных задач, используемых в учебном процессе ведомственных вузов МВД России, является необходимым элементом профессиональной подготовки будущих специалистов. Профессиональная рефлексия участкового уполномоченного полиции, в понимании авторов, представляет собой способность анализировать происходящие события, мысленно прогнозировать ситуацию и оценивать собственные действия в соответствии с обстановкой и действующим законодательством.

Современное реформирование системы МВД России является закономерной реакцией руководства страны на происходящие в обществе события. Анализ общественного мнения показывает, что потребности в безопасности и защите населения не могут удовлетворить гражданское сообщество. Сложившаяся ситуация обусловлена тем, что реально ни отдельная личность, ни социум в целом не ощущали себя субъектами, на защиту интересов которых в полной мере направлена деятельность сил правопорядка. Естественно, что Федеральный закон «О полиции» нуждался в изменении подходов к организации деятельности всей системы органов внутренних дел, и новый закон подвел итог многомесячному общественно-политическому обсуждению, закрепив законодательную основу деятельности полиции.

Предполагалось, что реализация закона будет способствовать возвращению взаимного доверия сотрудников правоохранительных органов и населения; в его рамках акцентировалось формирование партнерской модели взаимоотношений «общество – полиция»; предусмотрен ряд разделов и статей, где детально регламентируются эти отношения. В их числе: общественный контроль за деятельностью органов полиции, их должностных лиц; формирование системы оценки работы подразделений полиции на основе общественного мнения и уровня удовлетворенности граждан правоохранительными услугами; обеспечение четкого соблюдения полномочий, предоставленных сотрудникам полиции.

В целом предполагается, что закон обеспечит условия для решения широкого круга политико-правовых проблем, связанных со снижением уровня преступности и правонарушений, повышением уровня защищенности личности и качества услуг, оказываемых населению правоохранительными органами [8]. Реформа предполагала инфраструктурную модернизацию кадрового потенциала путем последовательного омоложения системы органов внутренних дел на всех уровнях; создания эффективных механизмов выдвижения талантливой и высокопрофессиональной молодежи, воспитанной в лучших традициях служения Отечеству, профессионального долга и офицерской чести. И здесь большая роль принадлежит ведомственной образовательной системе, которая будет готовить специалистов нового типа. Однако предпринимаемые попытки модернизации сталкиваются с рядом противоречивых положений. В частности, сокращение штата полиции более чем на 20 % неизбежно осложнило работу уголовного розыска, патрульно-постовой

службы, участковых инспекторов, некоторых подразделений. Кроме того, закрытие части ведомственных учебных заведений привело к снижению численности высококвалифицированных специалистов. В этой ситуации уменьшение штатного контингента приводит к увеличению объема служебной нагрузки, при этом к сотруднику предъявляются повышенные требования в плане эффективности служебной деятельности, профессиональной этики и личностно-компетентностного совершенствования.

Сложившаяся ситуация осложняется еще и тем, что сотрудники органов внутренних дел при возросшем объеме и плотности нагрузки должны действовать в рамках правовых норм и в соответствии с законом Российской Федерации (правовую основу составляют Конституция Российской Федерации, федеральные законы «О полиции», «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации», а также другие законодательные акты и нормативные документы МВД [8; 9]). Все это в конечном счете грозит ростом профессиональных ошибок и, при повышенной ответственности, – эмоционально-аффективным срывом.

Необходимо отметить, что профессиональная деятельность полицейского связана с решением многообразных сложных и разноплановых задач: по обеспечению личной безопасности граждан, охране общественного порядка, предупреждению и пресечению преступлений и административных правонарушений, оказанию помощи гражданам и должностным лицам в осуществлении их прав и законных интересов. Следует подчеркнуть, что преступная деятельность постоянно модифицируется, появляются новые виды правонарушений, способы их совершения и маскировки; меняется ментальность людей, их отношение к законам и к правоохранительным органам. Все это формирует особенности профессиональной деятельности полицейского, которая характеризуется: ограниченным лимитом времени и дефицитом информации при принятии ответственных решений; наличием элементов внезапности и возникающими опасностями происходящих событий. Соответственно, повышение эффективности выполнения оперативно-служебной деятельности является на сегодняшний день достаточно сложной задачей, для эффективного решения которой в системе МВД существует целый ряд подразделений, в которых работают специалисты узкого профиля: оперуполномоченный уголовного розыска, следователь, дознаватель, криминалист, сотрудник патрульно-постовой службы и т. п.

В нашей работе мы делаем акцент на подробном рассмотрении профессиональной деятельности участковых уполномоченных, которые являются первым звеном в деле по профилактике, предупреждению и искоренению правонарушений. Именно к участковому обращаются люди, когда случается несчастье или юридические затруднения. Одной из основных функций участкового является взаимодействие с гражданами, установление с ними доверительных отношений, позволяющих получать необходимую информацию, которая помогает принимать меры по предотвращению противоправных действий. В отличие от сотрудников иных подразделений, решающих, как правило, узкоспециальные задачи, участковые работают по разным направлениям, вплоть до оказания содействия должностным лицам и властным структурам: органам федеральной службы безопасности, таможенным органам, учреждениям здравоохранения, ветеринарного надзора, природоохранительным органам, миграционным службам и т. д. Отсюда следует комплексность, многоуровневость и многофункциональность деятельности участкового, что предъявляет множество требований, среди которых главное – высокий профессионализм.

По мнению Г.А. Зорина, профессионализм – это высокая подготовленность человека к выполнению профессиональных задач, а также наличие знаний, навыков и опыта, позволяющих системно, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в разнообразных условиях [3]. Профессионализм полицейского предполагает: образованность; умение анализировать свою деятельность и оценивать ее возможные последствия; управлять своим эмоциональным состоянием; владеть методами профессиональной деятельности в нестандартных ситуациях; принимать решения в соответствии с правовыми нормами и зако-

ном и т. п. Все это указывает на то, что данной профессии (участковый уполномоченный полиции) присуща значительная когнитивная составляющая, связанная с профессиональной рефлексией. Прежде чем говорить о профессиональной рефлексии, рассмотрим понятие «рефлексия».

Дефиниция «рефлексия» связана с именем английского философа Дж. Локка, который понимал под рефлексией «наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности» [6]. И. Кант трактовал рефлексивную деятельность несколько по-иному: «…рефлексия есть сознание отношения данных представлений к различным нашим источникам познания…» [4]. По Гегелю, «…рефлексия есть движение мысли, выходящее за пределы изолированной определенности и приводящее ее в отношение и связь с другими определенностями так, что определенности хотя и полагаются в некоторой связи, но сохраняют свою прежнюю изолированную значимость…» [2].

Анализируя взгляды основоположников философской мысли, можно видеть, что рефлексия – способность мышления преодолевать частные способы понимания некоторых явлений и процессов, соотносить их, устанавливать необходимые связи и давать определенную оценку. Различные авторы, анализируя соответствующее понятие, представляют свою точку зрения по данной проблематике. В таблице представлены наиболее значимые, на наш взгляд, авторские позиции в определении содержания понятия «рефлексия».

А.П. Огурцов	Форма теоретической деятельности общественно-развитого человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов; деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека
Г.А. Новокшонова	Процесс самопознания личностью своего внутреннего состояния, умение представлять себя на месте другого человека, мысленно проигрывать ситуацию за него
О.С. Анисимов	Процесс коррекции способа действия путем реконструкции хода действия и причин затруднений. Рефлексия обусловлена потребностью действующего преодолеть затруднение с помощью анализа действия
Э.Н. Вайнер, С.А. Кастюнин	Форма сознательной деятельности человека, направленной на осмысление своих собственных действий и поступков и причин, приведших к их возникновению
С.В. Кондратьева, В.А. Кривошеев, Б.Ф. Ломов	Рефлексия является гарантом позитивных межличностных контактов, определяя такие партнерские личностные качества, как проницательность, отзывчивость, терпимость, безоценочное принятие и понимание другого человека
Б.З. Вульфов	Внутренние сомнения, обсуждение с самим собой, вызванные возникающими в жизни трудностями; поиск вариантов ответа на происходящее или ожидаемое
Г.П. Щедровицкий	Рефлексия является связкой между опытом человека и той ситуацией, которая представлена в тексте как предмет для освоения
С.Л. Рубинштейн	Особый способ существования человека, его отношения к миру
К.Я. Вазина	Осознание отношения внутреннего опыта к опыту внешнему, способов построения собственного действия. Способность человека осознавать собственную деятельность, видеть в ней успехи и ошибки, исправлять последние и, таким образом, производить культурные ценности; определять свое место в мире, знать свои возможности
В.А. Сластенин	Самопонимание и понимание другого; самооценка и оценка другого; самоинтерпретация и интерпретация другого
М.А. Розов	Способность саморегулируемой системы описывать собственные поведение, деятельность и использовать это описание в качестве средства управления поведением, деятельностью. Деятельность человеческого мышления, направленная на осмысление знания, анализ его содержания и методов познания; осмысление своих и чужих действий; самопонимание и понимание другого

Обобщая видение отечественными исследователями понятия «рефлексия», можно сделать вывод о сложной интегративной природе данной дефиниции. Ученые представляют рефлексию в разных контекстах: как форму теоретической (сознательной) деятельности, способность человека и процесс самопознания. Мы придерживаемся позиции М.А. Розова и

К.Я. Вазиной, которые определяют рефлексию как способность человека осознавать собственное поведение, деятельность, анализировать их и принимать решение.

В современном аспекте исследований рефлексии многие авторы – И.Н. Степанов, С.Ю. Семенов, А.В. Карпов, А.Б. Холмогорова, И.С. Россохин и другие – определяют ее виды, функции и формы. Существующие подходы к исследованию разновидностей рефлексии отличаются широтой взглядов и вариативностью. Например, А.В. Карпов различает три вида, в которых критериями для классификации является временной признак (при анализе полифункциональности труда участкового отмечается, что все три вида рефлексии находят отражение в его профессиональной деятельности) [5]:

– перспективная рефлексия – включает в себя размышления о ходе предстоящей деятельности, планирование и выбор наиболее эффективных способов ее осуществления, а также прогнозирование возможных результатов;

– ситуативная рефлексия – выступает непосредственно в момент осуществления деятельности; позволяет оценивать и анализировать свое поведение и мысли, вырабатывать различные пути решения проблемы, а также обеспечивать самоконтроль за поведением в реальной ситуации;

– ретроспективная рефлексия – служит для анализа уже выполненной деятельности и событий, имевших место в прошлом.

Мы предполагаем, что первостепенную роль при выполнении оперативно-служебных задач играет ситуативная рефлексия, определяющая поведение сотрудника в конкретной непредвиденной и конфликтной ситуации. Как правило, такие ситуации возникают одномоментно: например, при проверке документов, удостоверяющих личность, правонарушитель может развернуться и убежать; извлечь из кармана вместо паспорта оружие и угрожать сотруднику полиции – в таких случаях от сформированности ситуативной рефлексии зависит правильность принимаемого решения (а соответственно, и эффективность профессиональной деятельности).

Впоследствии, при анализе событий и своих действий, у участкового уполномоченного формируется ретроспективная рефлексия, которая способствует формированию профессионального опыта, позволяет избегать ошибок и рационально решать проблемы, помогает прогнозировать вероятный исход событий. Большое значение в формировании профессиональной рефлексии принадлежит составлению письменного отчета о произошедшем событии (протокол задержания и т. п.). В этот период происходит мысленное воспроизведение произошедшего события с соответствующим анализом и выводами. Можно предположить, что ситуативная и ретроспективная рефлексия становятся необходимой базой для формирования перспективной профессиональной рефлексии – более высокого уровня осмысления предстоящих событий и поиска эффективных форм их решения. Такое рефлексивное триединство формирует когнитивные предпосылки профессиональной компетентности участкового уполномоченного полиции. Напомним, что рефлексия понимается как способность личности к исследованию своего «Я», а соответственно и своего поведения, действий, путей достижения результата, и внедрение их в процесс профессионального саморазвития. Профессиональная рефлексия участкового уполномоченного полиции представляет собой способность сотрудника анализировать происходящие события, мысленно воспроизводить ситуацию и осознавать собственные действия в соответствии с действующим законодательством.

Особый интерес представляет эволюция взглядов на профессиональную рефлексию в подготовке будущих специалистов. В современной научной литературе широко представлен поиск эффективных технологий, обеспечивающих формирование профессиональной рефлексии. Так, проблемой профессиональной рефлексии занимались: в педагогике И.Г. Бессонова, М.В. Романова и Л.А. Кунаковская; в психологии – С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов и Е.П. Варламова; в медицине – В.О. Раздорская; рассматривали рефлексию:

сотрудников правоохранительных органов – О.Е. Лисова, Т.В. Седанкина, Н.Л. Романенко; менеджеров – В.Е. Спиваковский; специалистов МЧС – Н.Г. Винокурова, С.В. Марихин и др., – столь широкий спектр исследований обусловлен тем, что рефлексивные процессы включены в регуляцию практически всех сфер человеческой деятельности.

Разработка концепции профессиональной рефлексии сотрудников правоохранительных органов связана с именами Р.С. Белкина, А.Р. Ратинова, Г.А. Зорина. В одной из своих работ Г.А. Зорин пишет: «Технология применения метода рефлексии состоит в том, что криминалист как бы занимает позицию участника следственного действия и с этой точки зрения рассматривает самого себя, весь процесс общения, анализирует прошлое и прогнозирует перспективу развития действия» [3]. Если в деятельности криминалиста или следователя рефлексия носит более когнитивно-психологический характер: имеются время и место (кабинет) для размышления, а профессиональное занятие можно представить как «игру умов» следователя – правонарушителя. В практической же работе участкового рефлексия носит динамический характер – мгновенное реагирование на какие-либо действия правонарушителя (время ограничено; события могут происходить на улице, лестничной площадке и т. д.). Естественно, эффективность труда участкового нуждается в создании в образовательных учреждениях МВД организационно-педагогических условий, способствующих формированию профессиональной рефлексии высокого уровня, в том числе в активном внедрении в учебный процесс инновационных технологий обучения.

Заметим, что современные педагогические концепции предусматривают использование ситуативных задач как эффективного средства формирования знаний и умений. В частности, использование ситуативных задач в обучении исследовали Д.Ш. Маткаримова, Е.И. Трубицина, И.Л. Ландау, Е.К. Павленко и Т.О. Болтянская. Е.К. Павленко под ситуационной задачей понимает «методический прием, включающий совокупность условий, направленных на решение практически значимой ситуации с целью формирования компонентов содержания школьного образования» [7]. Т.О. Болтянская считает, что ситуативная задача – это «объект мыслительной деятельности, содержащий вопросную ситуацию, включающий в себя условие, функциональные зависимости и требования к принятию решения» [1].

В зарубежной педагогике технология решения ситуационных задач носит название «кейс-метода». Суть его заключается в следующем: для организации обучения используются описания конкретных ситуаций (от английского «*case*» – случай). Учащимся предлагают изучить образовательную ситуацию, которая отражает какую-либо практическую проблему, проявив при этом определенный комплекс знаний, умений и навыков для принятия решения.

Для участкового уполномоченного ситуативная задача представляет собой практическую модель его оперативно-служебной деятельности. Применение ситуативных задач как средство развития рефлексии дает возможность формировать у них:

- умение правильно оценивать создавшуюся ситуацию; маскировать свои действия и использовать промахи противника; умело и быстро применять тот или иной прием / действие;
- способность эффективно применять технику задержания; иметь хорошую физическую и морально-волевую подготовку; владеть юридическими знаниями; накапливать опыт пресечения правонарушений;
- способность к межличностному взаимодействию с криминальными элементами и взаимодействию со средой преступности;
- способность саморегуляции эмоциональных состояний – выдерживать длительное эмоциональное напряжение; преодолевать чувство страха, неуверенности, неопределенности; осознавать невозможность делиться своими сомнениями с родственниками;

- способность к интенсивной мыслительной активности – анализ непрерывно меняющейся оперативной информации, удержание в памяти большого количества фактов, принятие решений в условиях лимита времени и информации;

- навыки поведения и общения с гражданами, основывающиеся на соблюдении профессионально-этических норм.

То есть, использование ситуативных задач в образовании – своеобразный катализатор профессионализма, обладающий рядом достоинств:

- помогает связать теорию с практикой, усиливая профессиональную направленность обучения;

- инициирует процесс критического осмысления обучающимися профессиональной деятельности сотрудников полиции;

- позволяет формировать рефлексию, требующую постоянного напряжения мышления, критического взгляда на вещи, импровизации.

Таким образом, рассмотренные в работе следующие виды рефлексии – ситуативная, ретроспективная и перспективная – становятся необходимой базой перспективной профессиональной рефлексии, как более высокий уровень осмысления предстоящих событий, эффективного и скорого их решения. Подобное рефлексивное триединство создает когнитивные предпосылки совершенствования профессиональной компетентности участкового уполномоченного полиции, а формирование рефлексии средствами ситуативных задач – важный элемент профессиональной подготовки будущих специалистов правоохранительных органов.

1. *Болтянская, Т.О.* Ситуативные задачи как средство формирования финансово-экономического мышления студентов техникума [Текст] : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.О.Болтянская. Екатеринбург, 2006. 230 с.

2. *Гегель, Г.В.Ф.* Энциклопедия философских наук. Т. 1. [Текст] : Наука логики. Москва, 1976. 206 с

3. *Зорин, Г.А.* Криминалистическая рефлексия в процессах расследования, обвинения и защиты [Текст] : учеб. пособие / Г.А.Зорин. Гродно : Гродненский гос. ун-т им. Я. Купалы, 2003. 109 с.

4. *Кант, И.О.* Критика чистого разума. [Текст] Москва: Мысль, 1994. 592 с.

5. *Карпов, А.В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики [Текст] / А.В. Карпов // Психологический журнал. 2003. Т.24. № 5. С. 45–47.

6. *Локк, Дж.* Опыт о человеческом разумении (1689) [Текст] / Дж. Локк // Сочинения : в 3 т. Москва : Мысль, 1985. Т. 1. С. 185.

7. *Павленко, Е.К.* Ситуационные задачи в школьном географическом образовании [Текст] / Е.К. Павленко // География в школе : теоретический и научно-методический журнал. 2012. № 7. С.39–42.

8. *О полиции:* федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ. [Текст]. Москва : Проспект, 2011. 80 с.

9. *О службе в органах внутренних дел* Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: федеральный закон от 30 ноября 2011 г. № 342-ФЗ. [Текст]. Екатеринбург : Ажур, 2013. 100 с.

Ю.В. Ергин

ВОСТОЧНО-РУССКОЕ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНОЕ ОБЩЕСТВО В УФЕ (1916–1919)

Ключевые слова: Первая мировая война; общественные организации; Андрей, епископ Уфимский и Мензелинский; Восточно-русское культурно-просветительное общество.

Аннотация: Статья написана на основе подлинных документов о деятельности Восточно-русского культурно-просветительного общества, возникшего по инициативе епископа Уфимского Андрея (А.А. Ухтомского) в Уфе в 1916 году и прекратившего свою деятельность летом 1919 года – после окончательного утверждения в городе Советской власти.

Интерес к личности епископа (позже – архиепископа) Андрея, в миру – князя Александра Алексеевича Ухтомского (1872–1937), ревностного просветителя и миссионера, активного сторонника восстановления соборного начала в жизни Русской церкви, канонизированного в 1918 году Русской Православной Церковью за рубежом, пробудился у российских исследователей лишь в начале 1990-х годов. Если до этого его имя поминалось только недобрым словом в связи с бурным контрреволюционным прошлым («*видный деятель колчаковщины, колчаковский прислужник*»), то после распада Советского Союза он попал в число либеральных деятелей «новой России образца 1917 года», открыто выступивших против большевистской власти. И только в последнее время архиепископ Уфимский Андрей, выдающийся архиерей Российской Православной Церкви, по праву стал рассматриваться как один из ярких деятелей церковно-общественной жизни первой половины XX столетия, в трудах которого сфокусировались актуальные и в настоящее время проблемы Русской Церкви [1–5].

Анализируя духовное служение и миссионерскую деятельность Андрея, епископа Уфимского и Мензелинского (с 22 декабря 1913 по 1921 год)[1], убежденного сторонника системы инородческого просвещения Н.В. Ильминского[2], в [1–5] в лучшем случае лишь упоминается о том, что он был инициатором учреждения в Уфе в 1916 году Восточно-русского культурно-просветительного общества (ВРКПО; далее – Общество), а также основателем издаваемых при этом Обществе журналов «Заволжский летописец», «Народ-хозяин», «Уфимский церковно-народный голос», «За родную землю». Имеются несколько публикаций Н.П. Зиминой [6–8], уфимской исследовательницы истории Русской Православной Церкви в период ее гонений, в которых Общество при кратком изложении его деятельности представлено в основном как детище Преосвященного Андрея, одного из столпов Русского Православия, принявшего мученическую смерть в кровавом 1937 году.

Используя подлинные сохранившиеся документы о деятельности ВРКПО, включая отчеты Общества за 1916 [9], 1917 и первую половину 1918 года [10], а также протоколы общих собраний Общества, разбросанные по страницам «Уфимских епархиальных новостей», сменившего их с 1 января 1918 года «Уфимского церковно-народного голоса», «Заволжского летописца» и местных газет – «Уфимская жизнь» и «Уфимский вестник», расскажем об Обществе более подробно, с его создания в феврале 1916 года и до прекращения его деятельности в июне 1919 года, когда в Уфе, после освобождения ее от колчаковских войск, окончательно установилась Советская власть.

Непосредственным поводом к возникновению Общества явилась необходимость попечения о сорока тысячах беженцев, оказавшихся на территории Уфимской губернии к концу 1915 года. 30 сентября 1915 года на заседании Уфимского епархиального комитета о

попечении беженцев находившийся там представитель Западно-русского общества[3], приехавший в Уфу по делу о беженцах, ознакомил присутствующих с задачами этой организации. Именно тогда у Преосвященного Андрея возникла мысль создать в Уфе не просто национально-русский комитет помощи беженцам, а Восточно-русское просветительное общество с Уставом по образцу Западно-русского общества: *«Просто обидно за русского человека. Все национальности в России сорганизовались, все дружными корпорациями и дружно отстаивают свои интересы. Одни русские люди представляют вполне дезорганизованную толпу. А еще удивляемся тому, что русских людей не уважают. Если русские люди хотят сохранить свою национальную физиономию, если они дорожат своим русским именем и своей культурой, то и они должны объединиться и дружно заявлять свою волю в тех случаях, когда это требуется их интересами… Если на Западе организовалось Русско-западное общество для содействия развитию духовных и материальных сил русской народности на этой окраине, то такую же задачу своевременно поставить на Востоке России»* [9, 2].

Большинство уфимцев, с которыми Владыка поделился этими соображениям, отнеслись к ним с пониманием, но были и инакомыслящие. Они попытались отговорить Преосвященного от создания нового Общества: для этого в Уфе нет ни сил, ни средств; новое общество, дескать, скорее всего разделит участь других культурно-просветительных обществ, уже проявивших слабую активность. Владыка, однако, не внял этим предсказаниям и приступил к реализации своего проекта. По его просьбе разработку проекта Устава Восточно-русского общества взял на себя инспектор Оренбургского учебного округа действительный статский советник М.А. Миропиев[4].

В конце января 1916 года проект Устава нового Общества был разработан, и 2 февраля того же года, состоялось учредительное собрание, в работе которого приняли участие 200–250 человек: высшие губернские чиновники, служащие Оренбургского учебного округа, учащие светских и духовных учебных заведений и многочисленная публика. Об этом собрании сначала сообщили местные газеты – «Уфимская жизнь» [11] и «Уфимский вестник» [12], а 15 февраля 1916 года в «Уфимских епархиальных новостях» со статьей «Об основании Русско-восточного общества» об учредительном собрании нового Общества, *«имевшем целью обсудить вопрос о необходимости открытия на восточной русской окраине такого общества, которое всесторонне изучило бы потребность русского дела в крае и своевременно приходило бы на помощь русским людям в их нуждах»* выступил сам Владыка [13].

На учредительном собрании Общества были заслушаны программные речи самого Владыки, священника Кафедрального собора Николая Концевича и попечителя Оренбургского учебного округа тайного советника А.Н. Деревицкого[5]. Священник Николай Концевич изложил принципиальные идеи о национальных задачах, стоящих перед Обществом, и, следуя идеям известного русского философа-богослова Вл. Соловьева[6], говорил о безнравственности принципов узкого национализма и космополитизма, о необходимости развития в русских людях любви к Родине и Православию. Профессор А.Н. Деревицкий в своей речи говорил о том, что *«многочисленные науки, которыми нынче наши юноши наполняют свои головы, не дают им полного мировоззрения. Поэтому люди, получившие диплом об окончании среднего учебного заведения, очень часто не могут разобраться в том материале, который ежедневно выбрасывается на книжный рынок, а люди даже с высшим образованием часто страдают отсутствием убеждения в такой степени, что бывают бессильны защитить свою родную русскую землю от вторжения в нее всяких иноземных влияний… Нужно дать нашей школе, и низшей, и высшей, патриотическую окраску: нужно привить молодому поколению любовь к жизни, к ее великим задачам, к борьбе за великие нравственные принципы. Школьный космополитизм – это начало разложения общества и государства».* Самое хорошее впечатление на всех присутствовавших произвел старообрядец К.А. Лаптев из Уфы, который горячо приветствовал *«зарождающееся Общество как совершенно необходимое той вопиющей пустоте, которую не замечает только русская административная близорукость».* Острая дискуссия возникла при обсуждении Устава Общества. Так, кафедральный протоиерей Евграф Еварестов высказался против того, чтобы допустить в Общество не только инородцев, но и старообрядцев, а также против издания Обществом каких-либо материалов на татарском языке. Ему вторил А.Н. Деревицкий, который настаивал на том, что членами Совета Общества могут быть только православные, что допускать в Общество ни поляков, ни инородцев нельзя: *«русская культура почти повсеместно отступает перед татаризацией, а мелкие инородцы – чуваши, черемисы, вотяки, мордва уже отатарились целыми уездами».*

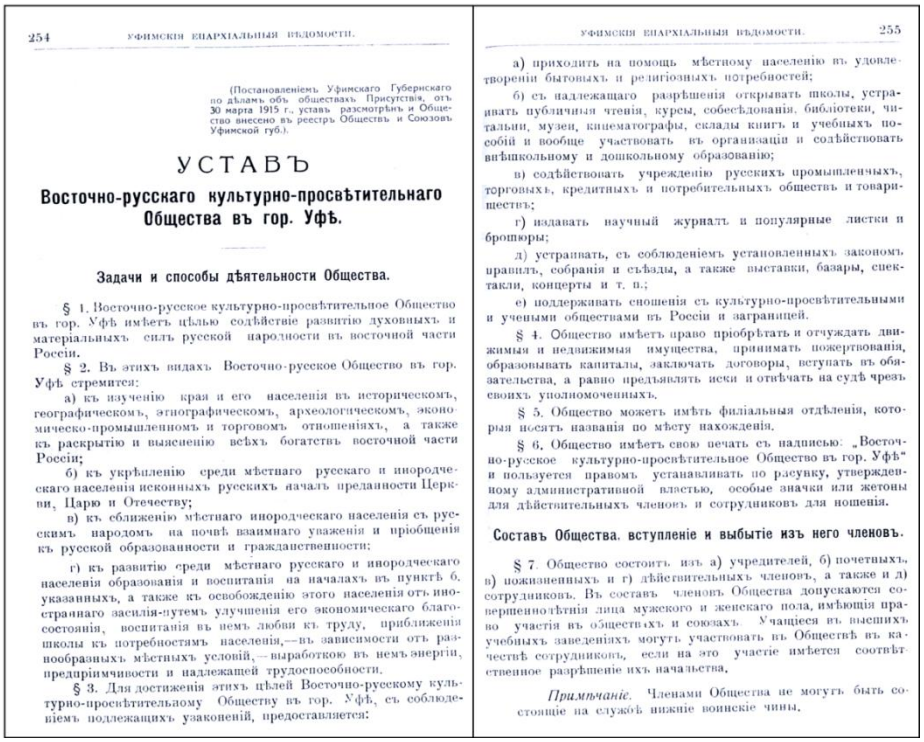
Однако ни Владыка, ни большинство присутствовавших на Учредительном собрании не поддержали подобного рода идеи, и в окончательную редакцию Устава Общества не вошли никакие ограничения по национальному и религиозному принципам. Официально членами-учредителями нового Общества стали 145 человек: из них 24 составили духовенство, 5 были сотрудниками епархиальных учреждений, а остальные (около 80 %) представляли интеллигенцию [14].

Вскоре после Учредительного собрания Владыка обратился с особым Письмом к священникам Уфимской епархии с просьбой включиться в просветительную деятельность Общества, особо подчеркнув, что *«деятельность Восточно-Русского общества распространяется не на одну Уфимскую губернию, а по крайней мере на все Приуралье».*

30 марта 1916 года Уфимским губернским по делам об обществах присутствием был утвержден «Устав Восточно-русского культурно-просветительного общества в г.Уфе» [15-16], целью которого являлось *«содействие развитию духовных и материальных сил русской народности в восточной части России»*, а его задачами были заявлены *«изучение края и его населения в историческом, географическом, этнографическом, археологическом, экономически-промышленном и торговом отношениях, а также в раскрытии и выяснении всех богатств восточной части России; укрепление среди русского и инородческого населения исконных русских начал преданности Церкви, Царю и Отечеству; сближение местного инородческого населения с русским народом на почве взаимного уважения и приобщения к русской образованности и гражданственности; развитие образования и воспитания среди местного русского ти инородческого населения…»*.

Торжественное открытие Общества состоялось 15 мая 1916 года в здании Уфимского реального училища, в котором с 1908 года после перевода из Оренбурга находилось и Управление Оренбургским учебным округом. Сохранились два подлинных документа: Акт об открытии Общества и Журнал первого общего собрания Общества [17], которые в деталях позволяют восстановить всю процедуру этого события.

В 6 часов вечера в церкви Реального училища было отслужено торжественное молебствие: молебен служил Преосвященный Андрей, епископ Уфимский и Мензелинский, в сослужении представителей духовенства г. Уфы. Пел хор певчих Кафедрального собора. На молебствии присутствовали: градоначальник губернии тайный советник П.П. Башилов, попечитель Оренбургского учебного округа действительный статский советник А.Н. Деревицкий, вице-губернатор граф А.П. Толстой, другие члены-учредители Общества, а также лица, сочувствующие его целям и задачам – всего около пятисот человек. После молебна собравшиеся разместились в зале Реального училища; Уфимский губернатор объявил о внесении Восточно-русского культурно-просветительного общества в Реестр обществ и союзов Уфимской губернии, и с этого момента Общество стало считаться открытым. Председателем первого Общего собрания членов Общества единогласно был избран Преосвященный Андрей, открывший работу Собрания речью на тему о настроениях в русской жизни, о средствах и способах устранения их и о роли в этом деле открываемого Общества[7]. Вторым на тему о тех основах, на которых должны будут сосредоточиться жизнь и деятельность Общества, выступил окружной инспектор действительный статский советник М.А. Миропиев[8]. Третьим с речью от имени русской деревни выступил священник о. Алексей Кулясов, приветствовавший открывшееся Общество как насущную необходимость и выразивший те светлые надежды, которые он возлагает на Общество как представитель простого русского деревенского народа.



254 УФИМСКІЯ ЕПАРХІАЛЬНЫЯ ВѢДОМОСТИ.

(Постановленіемъ Уфимскаго Губернскаго по дѣламъ объ обществахъ Присутствія, отъ 30 марта 1915 г., уставъ разсмотрѣнъ и Общество внесено въ реестръ Обществъ и Союзовъ Уфимской губ.).

УСТАВЪ

Восточно-русскаго культурно-просвѣтительнаго Общества въ гор. Уфѣ.

Задачи и способы дѣятельности Общества.

§ 1. Восточно-русское культурно-просвѣтительное Общество въ гор. Уфѣ имѣетъ цѣлью содѣйствіе развитію духовныхъ и матеріальныхъ силъ русской народности въ восточной части Россіи.

§ 2. Въ этихъ видахъ Восточно-русское Общество въ гор. Уфѣ стремится:

а) къ изученію края и его населенія въ историческомъ, географическомъ, этнографическомъ, археологическомъ, экономическо-промышленномъ и торговомъ отношеніяхъ, а также къ раскрытію и выясненію всѣхъ богатствъ восточной части Россіи;

б) къ укрѣпленію среди мѣстнаго русскаго и инородческаго населенія исконныхъ русскихъ началъ преданности Церкви, Царю и Отечеству;

в) къ сближенію мѣстнаго инородческаго населенія съ русскимъ народомъ на почвѣ взаимнаго уваженія и пріобщенія къ русской образованности и гражданственности;

г) къ развитію среди мѣстнаго русскаго и инородческаго населенія образованія и воспитанія на началахъ въ пунктѣ б, указанныхъ, а также къ освобожденію этого населенія отъ иностраннаго засилія-путемъ улучшенія его экономическаго благосостоянія, воспитанія въ немъ любви къ труду, приближенія школы къ потребностямъ населенія,—въ зависимости отъ разнообразныхъ мѣстныхъ условій,—выработкою въ немъ энергіи, предпріимчивости и надлежащей трудоспособности.

§ 3. Для достиженія этихъ цѣлей Восточно-русскому культурно-просвѣтительному Обществу въ гор. Уфѣ, съ соблюденіемъ подлежащихъ узаконеній, предоставляется:

УФИМСКІЯ ЕПАРХІАЛЬНЫЯ ВѢДОМОСТИ. 255

а) приходить на помощь мѣстному населенію въ удовлетвореніи бытовыхъ и религіозныхъ потребностей;

б) съ надлежащаго разрѣшенія открывать школы, устраивать публичныя чтенія, курсы, собесѣдованія, библіотеки, читальни, музеи, кинематографы, склады книгъ и учебныхъ пособій и вообще участвовать въ организаціи и содѣйствовать внѣшкольному и дошкольному образованію;

в) содѣйствовать учрежденію русскихъ промышленныхъ, торговыхъ, кредитныхъ и потребительныхъ обществъ и товариществъ;

г) издавать научный журналъ и популярные листки и брошюры;

д) устраивать, съ соблюденіемъ установленныхъ закономъ правилъ, собранія и съѣзды, а также выставки, базары, спектакли, концерты и т. п.;

е) поддерживать сношенія съ культурно-просвѣтительными и учеными обществами въ Россіи и заграницей.

§ 4. Общество имѣетъ право пріобрѣтать и отчуждать движимыя и недвижимыя имущества, принимать пожертвованія, образовывать капиталы, заключать договоры, вступать въ обязательства, а равно предъявлять иски и отвѣчать на судѣ чрезъ своихъ уполномоченныхъ.

§ 5. Общество можетъ имѣть филіальныя отдѣленія, которыя носятъ названія по мѣсту нахожденія.

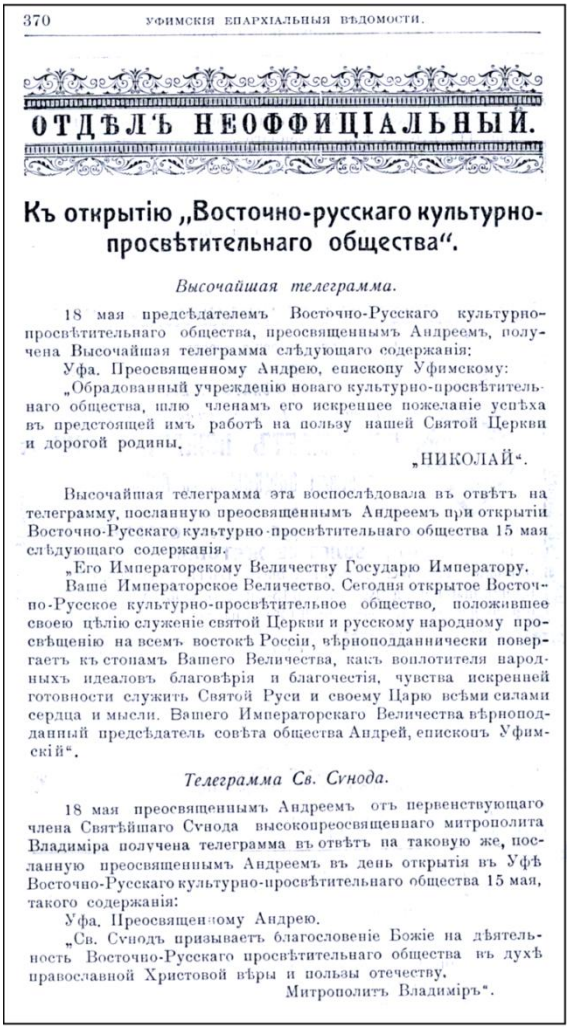
§ 6. Общество имѣетъ свою печать съ надписью: „Восточно-русское культурно-просвѣтительное Общество въ гор. Уфѣ“ и пользуется правомъ устанавливать по рисунку, утвержденному административной властью, особые значки или жетоны для дѣйствительныхъ членовъ и сотрудниковъ для ношенія.

Составъ Общества. вступленіе и выбытіе изъ него членовъ.

§ 7. Общество состоитъ изъ а) учредителей, б) почетныхъ, в) пожизненныхъ и г) дѣйствительныхъ членовъ, а также и д) сотрудниковъ. Въ составъ членовъ Общества допускаются совершеннолѣтніе лица мужескаго и женскаго пола, имѣющія право участія въ обществахъ и союзахъ. Учащіеся въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ могутъ участвовать въ Обществѣ въ качествѣ сотрудниковъ, если на это участіе имѣется соотвѣтственное разрѣшеніе ихъ начальства.

Примѣчаніе. Членами Общества не могутъ быть состоящіе на службѣ нижніе воинскіе чины.

Затем состоялся выбор Совета Общества из девяти человек: Преосвященный Андрей, епископ Уфимский и Мензелинский; архимандрит Николай (Ипатов), заведующий Уфимской епархиальной миссией (с 1912 года – епископ Златоустовский); архимандрит Артемий (Ильинский), ректор Уфимской духовной семинарии (с 1912 года – епископ Лужский); тайный советник А.Н. Деревицкий, попечитель Оренбургского учебного округа (в 1917 году он уйдет в отставку и покинет Уфу); действительный статский советник М.А. Миропиев; окружной инспектор; И.И. Троицкий, директор народных училищ Уфимской губернии; действительный статский советник В.П. Григорович, непременный член губернского по земским и городским делам присутствия; А.Н. Снегирев, управляющий Уфимским отделением Крестьянского поземельного банка; Р.Н. Даулей, помощник смотрителя Уфимского духовного училища. Были избраны и кандидаты к членам Совета Общества: священник Н.В. Концевич (в конце года после кончины И.И. Троицкого занявший его место в Совете), А.Ф. Ница и К.А. Лаптев. После избрания Ревизионной комиссии Общества Владыкой было предложено послать Верноподданнические телеграммы Его Императорскому Величеству и Первоиерарху Русской Церкви Высокопреосвященному митрополиту Владимиру, а также председателю Совета министров и министру народного просвещения. Приводим факсимиле телеграммы Николаю II и ответные Высочайшие телеграммы от Государя Императора и от Священного Синода, полученные Преосвященным Андреем из Петрограда уже 18 мая, опубликованные в №10 «Уфимских епархиальных новостей».



370 УФИМСКІЯ ЕПАРХІАЛЬНЫЯ ВѢДОМОСТИ.

ОТДѢЛЪ НЕОФФИЦІАЛЬНЫЙ.

Къ открытію „Восточно-русскаго культурно-просвѣтительнаго общества".

Высочайшая телеграмма.

18 мая предсѣдателемъ Восточно-Русскаго культурно-просвѣтительнаго общества, преосвященнымъ Андреемъ, получена Высочайшая телеграмма слѣдующаго содержанія:

Уфа. Преосвященному Андрею, епископу Уфимскому:

„Обрадованный учрежденію новаго культурно-просвѣтительнаго общества, шлю членамъ его искреннее пожеланіе успѣха въ предстоящей имъ работѣ на пользу нашей Святой Церкви и дорогой родины.

„НИКОЛАЙ".

Высочайшая телеграмма эта воспослѣдовала въ отвѣтъ на телеграмму, посланную преосвященнымъ Андреемъ при открытіи Восточно-Русскаго культурно-просвѣтительнаго общества 15 мая слѣдующаго содержанія:

„Его Императорскому Величеству Государю Императору.

Ваше Императорское Величество. Сегодня открытое Восточно-Русское культурно-просвѣтительное общество, положившее своею цѣлію служеніе святой Церкви и русскому народному просвѣщенію на всемъ востокѣ Россіи, вѣрноподданнически повергаетъ къ стопамъ Вашего Величества, какъ воплотителя народныхъ идеаловъ благовѣрія и благочестія, чувства искренней готовности служить Святой Руси и своему Царю всѣми силами сердца и мысли. Вашего Императорскаго Величества вѣрноподданный предсѣдатель совѣта общества Андрей, епископъ Уфимскій".

Телеграмма Св. Сунода.

18 мая преосвященнымъ Андреемъ отъ первенствующаго члена Святѣйшаго Сунода высокопреосвященнаго митрополита Владиміра получена телеграмма въ отвѣтъ на таковую же, посланную преосвященнымъ Андреемъ въ день открытія въ Уфѣ Восточно-Русскаго культурно-просвѣтительнаго общества 15 мая, такого содержанія:

Уфа. Преосвященному Андрею.

„Св. Сунодъ призываетъ благословеніе Божіе на дѣятельность Восточно-Русскаго просвѣтительнаго общества въ духѣ православной Христовой вѣры и пользы отечеству.

Митрополитъ Владиміръ".

Открывшемуся Обществу уже на первом общем собрании были сделаны пожертвования: статс-дамой А.Н. Нарышкиной (3000 рублей), А.П. Синельниковой из Петрограда (2000 рублей), Н.И. Стахеевым (500 рублей). Кроме этого, явившийся на собрание землевладелец А.Н. Третьяков подал Совету Общества письмо о пожертвовании им 500 десятин земли в Белебеевском уезде для открытия на ней в селе Шаран Учительской семинарии. Тогда же были избраны первые почетные члены Общества, которых, по Уставу, избирал Совет Общества из лиц, которые *«приобрели известность своими заслугами на поприще государственной, общественной или ученой деятельности, либо оказали особые заслуги Обществу»*. Первыми почетными членами ВРКПО стали: Преосвященный Андрей, А.Н. Нарышкина, А.П. Синельникова и Н.И. Стахеев[9].

Охарактеризуем деятельность Совета Общества в 1916 году и начнем с того, что по Уставу ему предоставлялось *«право приходить на помощь местному населению в деле удовлетворения бытовых и религиозных потребностей»*. В соответствии с этим уже во второй половине 1916 года Совет Общества рассмотрел два ходатайства о выделении денежных пособий на устройство церквей: первое – от строительного комитета по постройке церкви в деревне Ново-Иликовой Белебеевского уезда, а второе – от священника о. Михаила Бордукова из деревни Суровка того же уезда.

Процитируем лишь часть сохранившегося подлинника первого документа: *«… крещеные татары деревни Ново-Иликово издавна испытывают на себе влияние как в культурном, так и религиозном отношении окружающего их тесным кольцом мусульманского населения. Лишь благодаря существующей здесь с 1881 года миссионерской школе молодое поколение крещеных татар, воспитанное на христианских началах, стало сознательно относиться к требованиям православия. Но и это поколение, оставшееся без надлежащего влияния церкви, не может считаться достаточно твердым в вере, чтобы устоять против давления на него мусульманской массы. В целях ограждения упомянутых инородцев от поглощения исламом Уфимским епархиальным начальством решено построить в деревне Ново-Иликовой храм. План и смета на постройку уже изготовлены. При отпуске местных строительных материалов из казны бесплатно, о чем уже возбуждено надлежащее ходатайство, на постройку храма потребуется 4000 рублей, между тем, как у строительного комитета имеется на этот предмет лишь 200 рублей. Не надеясь на частные пожертвования в сумме, могущей покрыть хотя бы половину исчисленных средств, строительный комитет просит Восточно-Русское общество оказать помощь при постройке означенного храма, который необходим здесь как средство для утверждения инородцев в христианстве и для приобщения их, таким образом, к русской культуре»* [9,8]. Рассмотрев это ходатайство, Совет

ВРКПО выделил 500 рублей на постройку церкви в деревне Ново-Иликовой Белебеевского уезда.

В ходатайстве о строительстве храма в деревне Суровка Белебеевского уезда священник о. Михаил Бордуков сообщал, что жители этой деревни, проживавшие на значительном расстоянии как от приходского храма, так и от ближайшей школы, испытывают большие затруднения в деле удовлетворения своих религиозных потребностей в храме и обучения детей в школе, в особенности во время разлива реки Белой и бездорожья, когда деревня Суровка фактически отрезана и от храма и от школы. По указанию Преосвященного Владыки суровцы решили построить в своей деревне часовню-школу, на что собрали 100 рублей. Поскольку этих денежных средств было недостаточно, они просили Восточно-Русское общество выделить им денежное пособие на строительство часовни-школы, что и было сделано Советом Общества, отпустившего суровцам 500 рублей.

Здание Уфимского реального училища по ул. Большая Успенская, 23,
в котором находилось Управление Оренбургским учебным округом

В последующие полтора года деятельности Общества из-за ограниченности средств, а также и потому, что других ходатайств о выделении пособий на означенный предмет в Совет Общества не поступало, отпуска денежных средств на удовлетворение религиозных и бытовых потребностей населения не было.

По Уставу Общества, ему принадлежало право *«с надлежащего разрешения открывать школы, устраивать публичные чтения, курсы, собеседования, библиотеки, читальни, музеи, склады книг и учебных пособий и вообще участвовать в организации и содействовать внешкольному и дошкольному образованию».*

В августе 1916 года в Совет Общества поступили ходатайства: об открытии трех училищ на хуторах прихода села Илека Уфимского уезда; об открытии училища в деревне Варяж или Усть-Аяз прихода села Метелей Златоустовского уезда и в деревне Ахуновой прихода села Енгалыш того же уезда [9, 7]. В первом ходатайстве сообщалось, что в приходе села Илека имелось шесть хуторов: Раззориха, Бианка, Алексеевский, Кузнецовский, Соколовский и Армышан. Население этих хуторов состояло из 106 дворов с 375 душами мужского и 396 женского пола, из которых 85 мальчиков и 86 девочек были детьми школьного возраста. Школ в названных хуторах не было, поскольку их жители проживали на землях, арендуемых у башкир, аренда которых переоформлялась через каждые десять лет. Построение школьных зданий фактически было невозможно, поскольку башкирами земля для такой постройки ни разу не выделялась. Жители деревень Варяж и Усть-Аяз имели вместе 34 двора, но ближайшая школа находилась в восьми верстах, и добираться до нее во время распутья и разлива реки было невозможно. Еще хуже обстояло дело, изложенное в третьем ходатайстве: 15 детей деревни Ахуновой, находившейся в двенадцати верстах от ближайшей школы, эту школу вообще не посещали.

Рассмотрев ходатайства, Совет ВРКПО с учетом того, что само Общество большими денежными средствами для удовлетворения потребностей жителей в постройке школ не располагало, обратилось в Министерство народного просвещения с ходатайством «*просить Министра Народного Просвещения на основании отдела IX закона Российской империи, принятого 7 июля 1913 года, отпустить на открытие пяти министерских школ 3500 рублей, по 700 рублей на каждую и, кроме того, на первоначальное обзаведение этих училищ еще по 300 рублей на каждое училище, итого 1500 рублей*». Это ходатайство Совета ВРКПО Министерством народного просвещения, несмотря на финансовые трудности военных времен, было удовлетворено: три училища были открыты на хуторах прихода села Илека Уфимского уезда, четвертое – в селе Енгалышево Златоустовского уезда, а пятое – в селе Усть-Аяз прихода села Метелей того же Златоустовского уезда. Уже в 1916/1917 учебном году в Бианковской школе прихода села Илека обучалось 45 человек (30 мальчиков и 15 девочек); в Гусевской школе прихода села Илека – 33 ученика (26 мальчиков и 7 девочек); в Ахуновской школе прихода села Енгалышево обучалось 14 человек (русских 4 мальчика и 3 девочки, 8 мальчиков – мусульман); в Усть-Аязовской школе прихода села Метелей – 20 учеников (9 мальчиков и 11 девочек) [10, 411].

Местное население встретило открытие указанных выше школ с большой радостью, о чем свидетельствовали число отданных в школу детей и благодарности, присланные в Совет Общества. К сожалению, в 1917/1918 учебном году занятия смогли возобновиться лишь в трех из указанных школ прихода села Илека; в Ахуновской и Усть-Аязовской школах продолжить занятия не удалось вообще, поскольку не нашли правоспособных на учительские должности лиц. Что касается средств на содержание названных школ, то таковые поступали преимущественно от Министерства народного просвещения: по ноябрь 1917 года оттуда было всего переведено 3600 рублей 16 копеек. После октябрьских событий 1917 года денежные средства на указанные школы вообще не поступали, и поэтому их содержание целиком осуществлялось только на скудные средства Общества.

Кроме пяти министерских школ Общество уже к концу 1916 года имело еще две воскресные школы: одна размещалась в Александро-Невском градоуфимском приходе в здании Александро-Невской церковно-приходской школы, а другая – в здании V уфимского городского училища в Крестовоздвиженском приходе [9, 9]. Эти воскресные школы были хорошо приняты населением: в первой обучалось до 160, а во второй – до 60 человек. О том, как сильно в народе ощущалась потребность в грамоте, хорошо свидетельствовали возраст и пол учащихся этих школ: большинство из них были женщины в возрасте от 15 до 50 лет, один крестьянин 45-летнего возраста приезжал в Уфу за сорок верст для того, чтобы в воскресной школе в свободное время обучаться грамоте. Обучением в обеих школах были заняты учительницы городских школ. Существовали воскресные школы целиком на средства Общества, которое приобретало для них необходимые школьные принадлежности и оплачивало труд учащих из расчета 1 рубль 50 копеек за один часовой урок. Воскресные школы, однако, работали только в 1916/1917 учебном году: уже в октябре 1917 года по понятным причинам их деятельность была прекращена [10, 412].

Уже в первый год своего существования Общество оказало большую помощь церковно-приходским школам Мензелинского уезда [9, 11]. Дело в том, что Мензелинское уездное земство приняло позицию, крайне враждебную к таким школам и в 1915 году вообще отказалось от ассигнования каких-либо средств на их содержание. В 1916 году, когда был поставлен вопрос о выдаче денежных средств на содержание означенных школ, земские гласные из мусульман, составлявшие большую часть уездного земства, покинули собрание и, таким образом, вообще «сорвали этот вопрос», оставив церковно-приходские школы своего уезда в крайне бедственном состоянии. Совет Восточно-русского культурно-просветительного общества, исходя из того соображения, что *«церковно-приходские школы осуществляют те же цели образования, что и земские школы, с тем разве различием, что в церковных школах Закону Божию уделяется больше времени, чем в земских школах, а также принимая во внимание и то, что церковно-приходские школы в значительной степени обслуживают местное крещеное инородческое население, для которо-*

го, как еще не вполне окрепшего в православной вере, более полезны церковно-приходские школы, чем светские земские, и что в закрытии этих школ может потерять дело русской культуры среди здешних инородцев», встал на защиту этих школ. Было постановлено просить у Министерства народного просвещения денежное пособие на содержание церковно-приходских школ этого уезда. Это ходатайство Совета Общества при личном содействии самого министра народного просвещения было удовлетворено: на содержание церковно-приходских школ Мензелинского уезда было выделено дополнительное денежное пособие в 1000 рублей.

Исходя из того, что *«население нуждается не только в школе, но и в книге для чтения»* и что *«так называемые народные библиотеке могут иметь как образовательное, так и воспитательное значение»*, Совет Общества содействовал их открытию. Первая такая библиотека по инициативе члена Общества священника Христорождественской церкви Юрюзанского завода о. Киссиана Орла была открыта в Златоустовском уезде в имении «Хрипуновские хутора» Крестьянского поземельного банка для переселенцев означенной местности, численность которых достигала 1000 человек. Из средств Общества в дополнение к местным средствам библиотеке было отпущено 125 рублей. При этом Совет Общества выразил особое пожелание, чтобы в означенную библиотеку были приобретены книги и сельскохозяйственного содержания, необходимые для организации труда переселенцев.

В том же, 1916 году Совет Общества предполагал открыть еще шесть библиотек: в селе Багряш Мензелинского уезда с крещено-татарским населением до 200 дворов при существующей церковно-приходской школе; в селе Бурды того же уезда с крещено-татарским населением – тоже до 200 дворов при 2-классном училище Министерства народного просвещения; в селе Ахманове Белебеевского уезда с крещено-татарским же населением, окруженным тесным кольцом мусульманского населения, до 150 дворов при 2-классном сельском училище; в селе Бижбуляк того же Белебеевского уезда с крещено-чувашским населением более 200 дворов при 1-классном училище; в деревне Слакбаш того же уезда с крещено-чувашским населением в том же количестве дворов при 2-классной церковно-приходской школе и в деревне Метевбаш того же уезда со смешанным населением, состоящим из татар-мусульман и черемис-язычников до 150 дворов при 1-классном училище. Средства на эти шесть народных библиотек, по ходатайству Совета Общества, были отпущены как министерским училищам Министерством народного просвещения в сумме 4080 рублей с таким расчетом, чтобы из этой суммы по 100 рублей было употреблено на оборудование каждой библиотеки мебелью и другими необходимыми принадлежностями, по 400 рублей на каждую библиотеку на выписку книг и периодических изданий в течение первого года и по 180 рублей на вознаграждение заведующего каждой библиотекой [9, 10–11]. Средства на указанные шесть библиотек поступили уже в январе 1917 года; необходимые книги и периодические издания были выписаны, однако свершившаяся Февральская революция спутала все: доставка книг из Петрограда в Уфу была задержана, на местах создались такие условия, что разместить выписанную литературу, даже пришедшую по назначению, стало невозможно. Поэтому открытие указанных народных библиотек было отложено до более благоприятного времени [10, 413].

Еще в сентябре 1916 года заведующий книжным киоском Уфимского отделения Епархиального училищного совета протоиерей Анатолий Михайлов обратился в Совет Общества с предложением организовать в Уфе склад синоидальных книжных изданий. Местом такого склада могло стать одно из помещений Кафедрального собора или архиерейского дома. Предполагалось, что киоск будет уплачивать Обществу 1/4 часть прибыли от продажи книг. Совет Общества удовлетворил эту просьбу, ассигновав на указанных условиях требуемую сумму – 1000 рублей.

В связи с вопросом о просветительной деятельности ВРКПО коротко остановимся на его попытке прочитать в Уфе ряд публичных лекций. Сохранился документ, свидетельствующий о том, что в самом начале 1917 года Общество *«полагало бы весьма полезным и даже*

необходимым устроить по воскресным дням ряд публичных лекций для пробуждения, укрепления и углубления среди русской интеллигенции национального чувства, которое в последнее время в зависимости от совершающихся событий необходимо нам иметь» [10, 413–414]. 1 февраля 1917 года по благословению Председателя Общества Преосвященного Андрея состоялось совещание, на котором такие лекции было предложено прочитать: «Причины великой мировой войны», «Современная война в современной художественной литературе; К.Д. Ушинский как великий национальный Учитель», «В чем заключаются русские национальные начала, которые должны быть положены в основу образования и воспитания в русской школе?», «Борьба Германизма со Славянством», «Причины и смысл современной Великой войны», «Национальный вопрос в свете великих современных событий», «Свидетельство природы о бытии личного Бога», «Н.К. Михайловский как защитник всестороннего развития личности», «Немецкое засилье в русском воспитательном деле», «Христианство и культура». Тогда же Совет Общества вынес постановление о передаче половины денежного сбора от прочтения этих лекций в пользу беднейших учащихся духовных и светских учебных заведений, а оставшейся половины – в пользу нуждающихся детей лиц, призванных на войну. Для устройства проведения указанных лекций при Обществе была создана специальная комиссия под председательством окружного инспектора Оренбургского учебного округа действительного статского советника С.Г. Сироткина. К сожалению, в силу событий, развернувшихся в ходе Февральской и Октябрьской революций 1917 года силами Общества удалось прочитать лишь три лекции.

Наряду с просветительной, Общество стремилось развивать и благотворительную деятельность в форме содержания приютов для детей-сирот, жертв продолжавшейся уже несколько лет мировой войны. Уже к середине 1916 года у Общества было два приюта: первый размещался в Уфе по улице Большой Казанской недалеко от Спасской церкви, а второй находился в селе Надеждино Белебеевского уезда, расположенном в шестидесяти верстах от Уфы.

Инициатива открытия первого приюта принадлежала лично Председателю Совета Общества Преосвященному Андрею. Все началось с момента сбора у Владыки нескольких влиятельных лиц из Уфимского купеческого общества, в присутствии которых зашла речь о приюте и о том, что открытие такого заведения было бы в Уфе крайне желательным [19]. Предложение было принято присутствовавшими с пониманием и сразу же по подписке было собрано 4000 рублей. Член Общества А.А. Берштейн выразила готовность предоставить в своем доме в Уфе по улице Большой Казанской временное помещение для приюта впредь до приобретения для этой цели специального здания. Уже через два месяца первоначальный сбор дал капитал в сумме около 65000 рублей, что позволило в помещении, предоставленном А.А. Берштейн, открыть приют, устроители которого первоначально предполагали содержать его самостоятельно. В ноябре 1916 года вопрос о приюте обсуждался вторично в присутствии товарища председателя Уфимского купеческого общества И.Е. Иванова в связи с передачей приюта с капиталом на его содержание полностью в ведение Восточно-русского культурно-просветительного общества. Было, однако, поставлено условие, что в Устав Общества будет внесен пункт о том, что в случае его закрытия все средства, полученные Обществом на приют, равно как и здание приюта, будут возвращены Уфимскому купеческому обществу. Уже к середине 1917 года приют имел на своем попечении 45 детей, содержавшихся целиком на средства Общества [10, 414]. Приют находился в ведении особого комитета из пяти лиц: А.А. Берштейн, В.Л. Антипиной, протоиерея о. Виктора Пояркова, А.М. Снегирева и И.Н. Шамова.

В мае 1917 года член Совета Общества архимандрит Николай, назначенный к тому времени Епископом Златоустовским, сообщил, что госпожа А.А. Львова предложила пожертвовать Восточно-русскому обществу 48 десятин земли, принадлежавшей ей в селе Надеждино Белебеевского уезда, вместе с домом и надворными постройками. Условием пожертвования должно было стать обязательство Общества устроить в этом доме приют

для детей-сирот текущей войны, а после ее окончания использовать приют для детей-сирот вообще. В случае принятия этого условия А.А. Львова обещала для обустройства приюта пожертвовать еще 5000 рублей деньгами [10, 415]. Совет Общества принял эти условия и уже летом 1917 года приют на 40 детей в селе Надеждино был открыт. Он содержался на средства, отпущенные Советом Общества, но главным образом из тех источников, которые давала земля, бывшее имение г-жи А.А. Львовой. Управление приютом осуществлялось особым попечительством из местных жителей во главе с псаломщиком местной церкви Поляковым.

В связи с вопросом о приютах с первого же дня своего создания Восточно-русское культурно-просветительное общество, будучи славянофильским, обратило свое внимание на положение в русском плену преимущественно и прежде всего находившихся в Уфе пленных братьев-славян – солдат и офицеров австрийской и германской армий. В Уфе их посещал как сам Преосвященный, так и другие члены Общества, которые неоднократно ходатайствовали об улучшении положения пленных и перед местными властями, и перед командованием Казанского военного округа. После Февральской революции 1917 года многие военнопленные чехи, расквартированные в Уфе, обратились в Председателю Общества с просьбой выхлопотать им право поступить в ряды русской армии для борьбы с немцами, заклятыми врагами славянства. Совет Общества поддержал эту инициативу, возбудил соответствующее ходатайство, которое Военным ведомством было удовлетворено [10, 415].

Сразу же после открытия Общества Председатель его Совета, Преосвященный Андрей вынес на обсуждение вопрос о создании специального журнала Общества, который *«кроме церковно-общественных целей должен стремиться к всестороннему изучению Восточной части России и ее населения, к раскрытию и выяснению всех богатств этого края и вообще к осуществлению тех целей, которые входят в задачи Общества на основании §§1-3 его Устава»* [9, 12]. Совет Общества вынес постановление приступить к изданию с 1 января 1917 года журнала объемом 1-2 печатных листа – «Заволжский летописец», который предназначался *«для освещения жизненных вопросов в русско-национальном духе»*, в первую очередь, читателям преимущественно из среды сельской интеллигенции.

На заседании Совета Общества, состоявшемся 28 октября 1916 года, был также решен вопрос об издании газеты «Дус» (Дружба), цель которой – *«идти на помощь инородцам татарского племени, не имеющего печатного органа на своем родном народном языке»* [9, 13–14] Дело в том, что Уфимское губернское земство, заботясь об удовлетворении культурно-просветительных нужд татаро-мусульманского населения, совершенно обходило своим вниманием аналогичные нужды черемисов, чувашей и крещеных татар. Вследствие этого массы названных инородцев, вынужденных пользоваться татарской литературой, могли не только не приобщиться к русской культуре, но даже полностью слиться с татарами-мусульманами. Газета «Дус» выходила русским шрифтом один раз в две недели в формате среднего размера объемом четыре страницы на народном татарском разговорном языке. В ней печатались Высочайшие указы, правительственные распоряжения, передовицы по вопросам общественной и государственной жизни, а также материалы по сельскому хозяйству, домоводству, земской жизни, различные объявления.

Восточно-русское культурно-просветительное общество, издавая газету «Дус» и журнал «Заволжский летописец», очень скоро стало подумывать и о собственной типографии, в которой можно было бы печатать различные брошюры, соответствующие «*духу Общества*» [9, 17]. Уже 28 октября 1916 года, по предложению сопредседателя Общества М.А. Миропиева, было решено войти в переговоры относительно продажи Обществу уфимской типографии «Сеятель». Однако в дальнейшем выяснилось, что содержание такой типографии – довольно хлопотное дело и Обществу гораздо выгоднее вступить пайщиком в Уфимское товарищество книжного и газетного издательства. Товарищество приняло Общество в качестве пайщика со взносом 5000 руб, обязавшись печатать его издания на равных

с собой условиях и по умеренным ценам. В конце 1916 года вышли уже два выпуска издания Общества: Андрей, епископ Уфимский «О печальных последствиях русской некультурности и о лучшем будущем в этом отношении» [18] и сборник статей «О Николае Ивановиче Ильминском. По поводу 25-летия со дня его кончины (27 декабря 1891 года)».

Деятельность Общества с самого начала его создания вызвала бурную реакцию со стороны различных политических сил. Так, газета либералов «Уфимская жизнь», высмеивая желание Общества «*вести дружную работу с инородцами*», поставила под сомнение саму возможность того, что «*башкиры и татары повалят валом в церковные школы*». Журнал «Заволжский летописец» ответил на это следующим образом: «*Общество имеет в виду только крещеных инородцев: крещеных татар, чуваш, черемис, вотяков, мордву и хочет защитить их от грубой (и глупой!) русификации, и от таких нелепых культур трегеров, для которых народная душа, народная религия – жалкие пустяки*» [20]. «Заволжский летописец» на своих страницах ответил и на обвинения русских традиционалистов, которые опасались сохранения и развития национальных языков, видя в этом «*инородческий сепаратизм*»: *«…Обыкновенно об этом говорят тогда, когда в школе идет преподавание на родных языках этих народов, когда совершаются на них церковные службы, когда ставят инородцев в священники или же назначают их в народные учителя, но в тех селах, где твердо держатся родного языка при богослужении и в школе, … там более привержены к церкви и (что очень знаменательно) к русскому языку»* [21]. Отвечая на обвинения в адрес Общества и его Председателя в русском национализме как со стороны либералов, так и со стороны националистов из инородцев, Владыка, выступая на общем собрании Общества в мае 1917 года, прямо сказал о том, что ни идеология, ни деятельность Общества за первый год его существования ни в коем случае не носили характер вульгарной русификации: «*… Восточно-русское общество стремилось не к русификации, не к порабощению мелких местных инородческих групп русским народом. Наоборот, оно стремилось, чтобы каждая мелкая национальная группа стояла на своих, так сказать, ногах, пользовалась своим языком, своею книгою, развивая свою культуру и находясь лишь в нравственной и культурной связи с русским народом*» [22]. В свою очередь, как утверждал Владыка, «*русский народ должен твердо стоять на своих ногах, быть духовно крепким через веру во Христа и сплоченным через единую Церковь; тогда только он сможет служить основой бытия сильного, свободного, единого Русского государства*».

Февральская революция 1917 года активизировала в стране все политические силы общества. В Отчете Общества за 1917 год говорилось: «*После февральского государственного переворота политическая и общественная жизнь России, подпавшая под влияние социалистических утопий и организаций, стала все более развиваться в направлении сначала игнорирования, а потом и настойчивого преследования Церкви и откровенного высмеивания самой идеи Отечества; Церковь и Отечество стали считаться архаизмом, пережитком старины, дорогим лишь церковной братии и всем так называемым контрреволюционерам*» [10, 406–407]. К таким контрреволюционным было, фактически, причислено и Восточно-русское культурно-просветительное общество. Когда 2 марта 1917 года, практически сразу же после того, как в Уфу поступило сообщение об отречении от власти Государя и создании Временного правительства, в городе был создан Губернский Комитет Общественных организаций «*как временное учреждение, объединяющее население губернии в служении задачам переживаемого страной революционного момента*» [23]. Однако, несмотря на то, что в его состав вошли представители «*всех организованных групп населения губернии*», директор уфимской мужской частной гимназии А.Ф. Ница, избранный в комитет от Общества, не был допущен к участию в его деятельности [8, 64–66]. Формально это было объяснено тем, что Комитет «*не предусматривал членство от политических партий, конфессий и религиозных организаций*».

4 апреля 1917 года Преосвященный Андрей, выступая на общем собрании Общества в зале Реального училища [24], сообщил, что во время своей поездки в Петроград он встречался с новым Министром народного просвещения А.А. Мануйловым и обсуждал с ним деятельность ВРКПО. В своем выступлении Владыка предложил собранию ответить и на вопрос, каким в сложившихся в стране условиях должно быть Общество – политическим или культурно-просветительным? По мнению самого Андрея оно и впредь должно остаться только культурно-просветительным: «*пусть оно среди всяких других не чуждых политических тенденций обществ будет тем оазисом, где каждый независимо от своих политических убеждений мог бы работать и каж-*

дый за культурно-просветительной работой мог бы в нем отдыхать душой». Обратившись далее к Уставу Общества, его Председатель предложил изменить и дополнить некоторые параграфы и пункты этого документа: в пункте б) §2 Устава, где говорилось о стремлении Общества «*к укреплению среди местного русского и инородческого населения исконных русских начал преданности Церкви, Царю и Отечеству*», слово *Царь* заменить словами *Законному Правительству*, а в §7 Устава, где говорилось о том, что членами Общества не могут быть учащиеся высших учебных заведений, эти ограничения были исключены «*как несоответствующие новым в отношении указанных лиц нормам*». От вопроса об изменениях и дополнениях к Уставу Владыка перенес внимание присутствовавших на обсуждение участия Общества в служении Святой Церкви [25]. Основную задачу этой работы Преосвященный видел «*в воцерковлении русской жизни или, в современных терминах и понятиях, как осуществление в нашей жизни христианского социализма*». Сказав о том, что обычный социализм, кроме атеистических тенденций, ничего своего не имеет («*принципы равенство, братство и свободы, которыми он так гордится, в существе дела взяты из Евангелия*»), а социалистические партии хотят осуществить эти принципы просто без Бога, Владыка указал, что «*церковные люди должны эту же задачу взять на себя и силами церкви осуществить ее со Христом, и во имя Христа, во имя Божие*». На этом собрании Общества был обсужден и вопрос об отношении церкви и школы: незадолго до этого только что созданный Уфимский учительский союз вынес постановление о том, что Закон Божий должен быть отнесен к необязательным предметам [26]. Идею отделения школы от церкви Владыка предложил считать преждевременной: несмотря на то, что преподавание Закона Божия как в низшей, так и в средней школе действительно неудовлетворительно (плохие программы, плохие учебники, не всегда правильное отношение законоучителей к своему делу), решение этого вопроса, прежде всего, это дело самих родителей.

Восточно-русское культурно-просветительное общество по-прежнему проводило свою национально-культурную политику; причем важнейшей оставалась духовно-просветительская деятельность. На очередном открытом заседании Общества, состоявшемся 14 апреля 1917 года [27], в ответ на просьбу председателя Чувашского национального общества Г.Н. Комиссарова об изыскании средств на издательство литературы на чувашском языке и приобретении для этого специального типографского шрифта, Общество сочло возможным выделить 1000 руб. Поскольку после февральских событий 1917 года «*под некоторым сторонним давлением*» издание газеты «Дус» на татарском языке приостановилось, собрание высказалось за продолжение издания этой газеты и за выход «Заволжского летописца» не один раз в две недели, а каждую неделю. Большое внимание собрание уделило вопросу о национальном чувстве и патриотизме. По этому вопросу выступил сопредседатель Общества М.А. Миропиев, который, в частности, сказал: «*…Восточно-русское общество имеет одной из главных своих задач уяснение, углубление и развитие национального начала среди местного русского населения… Исконное национальное чувство ни в коем случае не требует подавления других национальностей. Как мир Божий состоит из бесчисленного количества самых разнообразных предметов, явлений и целых картин, взаимно переплетающихся друг с другом, как именно в этом чудном разнообразии и заключается все великолепие, прелесть и гармония Вселенной, так и в громадном разнообразии мира людского заключается в потенции вся полнота человеческого духа. Как вся Вселенная это чудное гармоническое целое, представляет из себя дивный организм, где все на своем месте и все имеет право на свое бытие, так и в роде человеческом, призванном исполнить свое назначение, – развить полноту человеческого духа, – нет ни одного племени, ни одной народности, даже ни одной человеческой личности лишней, все племена и все люди призваны к развитию и совершенствованию, а потому и все имеют право не только на существование, но и на совершенствование. Служение народности есть в высшей степени служение делу общечеловеческому. Ни один народ не в состоянии выполнить ту высочайшую задачу, которая лежит на всем человечестве. А потому к этой задаче должны стремиться все племена и народы, пусть каждый несет то, что может, довольно и самого немногого, лишь бы это немногое было дано. Понимание именно так развития русского национального чувства может быть и действительно до сих пор было предметом особой заботливости Восточно-русского культурно-просветительного общества в городе Уфе*».

В период между Февральской и Октябрьской революциями 1917 года Восточно-русское культурно-просветительное общество «*было вынуждено до лучших времен отка-*

заться от своих широких планов деятельности и выждать, когда народ горьким опытом отрезвится от овладевшего им дурмана и вернет к себе способность воспринимать здоровые идеи» [10, 407]. Приближавшиеся выборы в Учредительное собрание активизировали работу членов Общества среди населения, которое не могло самостоятельно разобраться в происходивших в стране событиях. «Заволжский летописец» стал широко обсуждать вопросы государственного устройства России, церковно-государственные отношения, вопросы о сущности демократии. Перечислим лишь некоторые из более чем 50 названий брошюр и листовок, выпущенных обществом в 1917 году: «Что такое Учредительное собрание, что оно должно будет сделать и как народ должен относиться к выборам своих представителей в это собрание?», «Что такое всеобщая, прямая, равная и тайная подача голосов?», «Главнейшие типы государственной организации в их историческом и современном выражении» Н. Назарьева, «Свобода слова (понятие, виды, необходимость; краткая история, как пользоваться, злоупотребления, общие выводы)» А. Георгиевского и другие.

Члены Общества участвовали и в общественно-политической работе по воплощению в жизнь патриотической программы обустройства государственной жизни в России. Из пяти делегатов, избранных в августе 1917 года от Уфимской епархии на Всероссийский Поместный Собор (1917–1918) четверо были членами-учредителями Общества: А.Ф. Ница, директор Уфимской мужской частной гимназии; М.Н. Котельников, кандидат богословия Казанской духовной академии, преподаватель Уфимской духовной семинарии, директор училища глухонемых в Уфе; протоиерей Тихоновской церкви Уфимского епархиального женского училища и инспектор классов этого учебного заведения Виктор Поярков, кандидат богословия Казанской духовной академии; священник Воскресенского кафедрального собора города Уфы Николай Концевич, преподаватель Уфимской Духовной семинарии.

С 16 по 18 ноября 1917 года в Уфимской губернии, как и во всей России, состоялись выборы в Учредительное собрание. Среди 12-ти списков кандидатов от разных партий и организаций в списке 6 (от Уфимских православных приходов) кандидатами в Учредительное собрание было выдвинуто девять человек, из которых трое являлись членами-учредителями Общества (Преосвященный Андрей, А.Ф. Ница и Г.И. Комиссаров), а двое (магистр богословия С.В. Песчанский и уфимский нотариус А.М. Каминский) были членами Общества. Несмотря на то, что ни один из указанных кандидатов в Учредительное собрание избран не был (за список 6 в губернии проголосовали чуть более 1 % выборщиков), полученный опыт пригодился через год, когда в сентябре 1918 года Уфимский союз приходских советов победил на выборах в Уфимскую городскую думу[10].

Известие о свержении Временного правительства и взятии власти Советами в Петрограде было получено в Уфе 25 октября (по старому стилю) 1917 года. Немедленно созданный Уфимский губернский революционный комитет, состоявший в основном из большевиков и эсеров, возглавил большевик А.И. Свидерский: этот Комитет был временным и действовал до проведения очередных съездов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов. Довольно продолжительное время параллельно с Губревкомом продолжали действовать органы, созданные в период Временного правительства. С 30 ноября по 5 декабря 1917 года возник новый Губревком, при создании которого большевики посчитали возможным заключить блок с левыми эсерами, за которыми стояли не только большинство крестьян, но и часть рабочих. Сразу же были арестованы комиссар Временного правительства В.Ф. Герасимов и его заместители. К этому времени Губревком уже закрыл ряд существовавших при Временном правительстве учреждений, а в другие *для руководства* направил своих комиссаров. Сначала закрыли Крестьянский, а затем и Государственный банк; реквизировали их имущество; комиссары были назначены в частные банки, на почту, телеграф, казначейскую и казенную палаты, а служащим этих заведений было объявлено, что в случае непризнания Советской власти они будут уволены.

Нависла угроза и над Уфимским учительским союзом [26–27], объединившим наиболее квалифицированных учителей, не принявших в своей подавляющей массе Октябрьскую революцию. Корпоративная солидарность и попытки грубого вмешательства Губревкома в их жизнь (направление в Учебный округ «комиссара», начавшаяся реквизиция зданий учебных заведений, взятие под домашний арест попечителя Округа В.А. Гордлевского, назначенного еще Временным правительством) привели к открытому противостоянию Уфимского учительского союза большевистско-эсеровскому Губверкому. Начавшаяся 20 декабря 1917 года шестимесячная забастовка уфимских учителей, по своей продолжительности и последствиям не имевшая аналога в стране, фактически продолжалась до занятия Уфы антибольшевистскими силами в начале июля 1918 года [28].

Еще в ноябре 1917 года, вскоре после октябрьского переворота, епископ Андрей на страницах «Заволжского летописца» в своем «Ответе уфимцам и всей моей братии» заявил: *«Мы переживаем какой-то кошмар, какой-то личный ужас при виде всего совершившегося. А родина наша, весь русский народ, сбитый с толку, переживает ныне последние недели своего свободного бытия. Кончается одна страница русской истории и начинается страшная иная»* [30]. Это событие Преосвященный Андрей первое время оценивал как заговор немецкого Генштаба и поэтому призвал бороться с немецко-еврейским заговором, орудием которого, по его мнению, был большевизм. В № 1 «Заволжского летописца», вышедшем 15 февраля 1918 года, было опубликовано «Воззвание Восточно-русского культурно-просветительного общества»: *«Давящая мгла нависла над землею русской: Учредительное собрание разогнано, деятельность судов, банков, учебных заведений парализована, государственная казна разграблена, заводы, фабрики, железные дороги наполовину замерли, голод, холод, безработица надвигаются на народ русский. Большевизм, точно удав, все теснее и теснее сжимает в своих кольцах тело изнемогающей России»* [31]. В том же номере журнала в речи «Об уфимских большевиках» епископ Андрей сообщил о том, что 11 января 1918 года на заседании Общества вопреки протестам со стороны присутствовавших он допустил выступления двух большевиков, после чего вынес заключение о том, что это совершенно русские люди, но только честно заблуждающиеся и ведомые в этом преступной рукой: *«… я вполне убежден, что 70 % большевиков- это невиннейшие младенцы, руководимые преступной рукой».* Преосвященный выразил и уверенность в возможности исправления большевиков, к чему и призвал: *«Пойдемте спасать русских большевиков от их непроходимого большевизма, …, и начнем созидать русскую жизнь на святых началах духовного социализма, на социализме духа».*

Через два дня после этого собрания Общества епископ Андрей посетил заседание Совета рабочих и солдатских депутатов, к чему председатель Совета отнесся «с безукоризненным вниманием». Прослушав несколько сообщений, сделанных при этом посещении, Владыка получил следующее впечатление: «Это какие-то святые праведники, фанатически настроенные, но они сбиты с толку и обмануты умными людьми, которые преступно пользуются их неумением разобраться в самых простых вещах». Поэтому неудивительным стало составленное им вскоре «Письмо к верующим большевикам», к «*тем русским людям, которые запутались в социалистических тенетах и задыхаются в партийной ненависти и не знают, как выбраться на верный путь жизни*» [32].

Преосвященный, Председатель Общества, открыто выступил против Брест-Литовского мирного договора, заключенного в марте 1918 года между Советской Россией и Центральными державами, ознаменовавшего поражение и выход Советской России из Первой мировой войны. В майском номере «Заволжского летописца» он резко высказался о большевиках и Советской власти, «*утвердившей деспотизм как форму государственного управления*», и прямо обвинил ее в том, что *«эта власть направлена против народа, церкви и не способна установить порядок в стране и сохранить целостность Российского государства»* [33]. Введенная властью цензура прекратила в Уфе все небольшевистские издания, к числу которых был отнесен и «Заволжский летописец», после чего общественная деятельность Восточно-русского культурно-просветительного общества была фактически прекращена.

После начавшегося в конце мая 1918 года чехословацкого мятежа уфимские большевики стали готовиться к эвакуации. Им было предложено вывести из Уфы не только материальные ценности, но и несколько сотен заложников, в числе которых был указан епископ Андрей и ряд других видных священников, которые своей жизнью должны были обеспечить отступившим безопасность. Чудо спасло Преосвященного, но в числе заложников, попавших из Уфы на «баржу смерти», отправленную большевиками вниз по реке Белой, оказались церковно-приходские деятели: А.Ф. Ница (председатель приходского совета уфимской Никольской церкви, член Совета ВРКПО, директор мужской частной гимназии); С.П. Хитровская (член приходского совета той же церкви, член-учредитель ВРКПО, начальница уфимской частной женской гимназии); А.М. Каминский (председатель правления союза приходских советов г. Уфы, член Общества); А.А. Зеленцов (председатель приходского совета уфимской Ильинской церкви) [34] В сентябре 1918 года А.М. Каминский и С.П. Хитровская после освобождения восставшими против большевиков ижевскими рабочими возвратятся в Уфу. Большинство же узников «баржи смерти» возвратятся домой лишь в январе-феврале 1919 года, но девять заложников, в числе которых оказался А.Ф. Ница, были расстреляны большевиками на барже, а их тела сброшены в Каму [8, 160–165].

С 4 по 25 июля верховной властью в Уфе, как и во всей губернии, являлся Временный комитет Уфимской городской думы (ВКУГД). Именно он, а не Комитет членов учредительного собрания (Комуч, или Уфимская директория), осуществлял первые преобразования переходного периода на территории губернии. Хотя ВКУГД и признавал Комуч, до 25 июля 1918 года административный аппарат последнего фактически отсутствовал. Поэтому ВКУГД под председательством В.П. Гиневского можно рассматривать в качестве областного правительства в это время [35]. Уфимская директория будет образована лишь в сентябре 1918 года на Уфимском государственном совещании [36]. Хотя она и провозгласит себя Временным всероссийским правительством, Директория, фактически, ограничит свою власть лишь востоком России. Уфимская директория, которую однозначно нельзя отнести ни к левому, ни к правому флангу антибольшевистских сил, очень скоро переедет в Омск и просуществует до 18 ноября 1918 года, когда военные арестуют ее левую часть; а ее правая часть и Совет министров при Директории объявят адмирала А.В. Колчака Верховным правителем России и ее Верховным главнокомандующим.

Вернемся, однако, к первым дням после изгнания большевиков из Уфы и возрождению деятельности Восточно-русского культурно-просветительного общества, за которой можно проследить на страницах «Заволжского летописца». Сохранился протокол заседания Епархиального совещания, с участием членов Епархиального училищного Совета 2–15 июля 1918 года [37], в работе которого приняли участие члены Совета Общества. Рассмотрев вопрос о школе, Совещание постановило: *«Ввиду выяснившейся серьезной опасности для народа остаться в предстоящем учебном году без какой бы то ни было школы, по причинам как общегосударственного, так и местного характера, к устранению этой опасности принять следующий ряд мер: а) предложить приходским советам немедленно приступить к организации по приходам своих приходских народных школ; б) немедленно приступить к изысканию на них средств тем или иным способом; в) озаботиться приведением школьных зданий и классной мебели в соответствующий вид и порядок независимо, кому они принадлежат; г) подобрать на учительские места соответствующих кандидатов».*

На первом общем собрании Общества, состоявшемся 18 июля 1918 года, Преосвященный произнес речь «Отношение социализма к религии и христианству», в которой сформулировал ближайшие к разрешению Обществом вопросы: «*в чем долг русских людей по отношению к религии; отношение к чехословакам, совершивших беспримерный подвиг для освобождения большой чужой страны от одного класса, захватившего власть и оказавшегося вооруженным; отношение к Народной армии; к Учредительному собранию; какое участие примут приходы в возрождении русской жизни*» [38].

На втором, довольно многолюдном собрании, состоявшемся 25 июля того же года, Общество высказалось за формирование Народной армии для борьбы с большевиками (волонтеры; поддержка денежными средствами). Был рассмотрен и «славянский вопрос»: выступление чехословацкого корпуса против большевистской власти может привести не

только к разгрому истощенной четырехлетней войной Германии и ее союзников, но и к воссозданию единой России. Была сформирована делегация в составе П.П. Башилова, А.М. Снегирева и о. Николая Концевича для вручения от имени Общества чехословацкому коменданту города Уфы Приветствия, в котором, в частности, говорилось: «*Братья Славяне! Будучи славянофильским по задачам и направлению своей деятельности, Восточно-русское общество с первых дней своего существования с душевным трепетом следило за перипетиями титанической войны германского мира со славянским. В этой войне решается вопрос, быть славянству удобрением для немцев или отвоевать себе свободу и независимость от этих исконных его врагов, а потому Восточно-русское общество было преисполнено самых горячих пожеланий успеха славянскому оружию, а в пределах представившейся возможности распространило свою симпатию на размещенных в Уфе пленных славян и отнеслось к ним по-братски. В отчетливом сознании вашей великой услуги русскому народу Восточно-русское общество горячо приветствует Вас, братья-славяне, как наших спасителей от посрамления и тяжелого угнетения*».

Летом и в начале осени 1918 года Общество сумело издать много брошюр и листовок, в том числе: «Призыв ко всем пастырям Уфимской епархии и к разбежавшейся нашей общей пастве епископа Андрея», его же «Второй призыв к моей пастве: к интеллигенции и молодежи», «Приветствие чехословакам от Восточно-русского общества», «Письма к верующим большевикам, к тем русским людям, которые запутались в социалистических тенетах и задыхаются в партийной ненависти и не знают, как выбраться на верный путь жизни», 5 выпусков «Писем к русскому народу Андрея, епископа Уфимского», вышедших под общим патриотическим названием «За родную землю!», в которых Преосвященный призывал на защиту Отечества и на войну, «*с бесчестным врагом-немцами»* и с *«подлыми предателями земли и воли большевиками*», вступать в Народную армию и спасти родину.

Общество испытывало настоятельную необходимость издавать не только журнал «Заволжский летописец», но и газету, выпуск которой более динамичен и более привычен читателю (в особенности крестьянству): «*Пусть это издание будет вполне народное, беспристрастное и абсолютно правдивое, как орган вне партийный. Вернее – это издание должно быть надпартийным, оно должно отменить все другие черты всех партий, примирить их и направлять к общей цели, благу народа*» [39]. Этот номер «Заволжского летописца», датированный 28 сентября 1918 года, стал последним: средств Общества на издание журнала уже не хватало. Первый номер новой газеты «Народ-хозяин», открывавшийся гимном Народной армии и «Воззванием к русским братьям Чешско-словацкого Национального совета при комитете членов Всероссийского Учредительного собрания» и заканчивавшийся сообщением о торжествах по случаю избрания антибольшевистского Всероссийского Временного правительства, вышел в конце сентября 1918 года (по-видимому, удалось издать всего четыре номера этой газеты). Кстати, в последнем номере «Заволжского летописца» была полностью опубликована речь епископа Андрея при открытии Государственного совещания в Уфе 2–15 июля 1918 года [40].

А теперь снова вернемся к летним событиям 1918 года, когда с падением Советской власти в Уфе активизировались все оппозиционные большевикам политические партии и организации от социалистов до кадетов, причем наиболее мощной организационной структурой обладали правые эсеры [41]. В оживлении деятельности народных социалистов (энесов) сыграл Уфимский губернский союз кооперативов, руководители которого, в отличие от эсеров, считали необходимым как в кооперации, так и в борьбе с большевиками опираться на «хозяйственное крестьянство» [42]. В летние месяцы 1918 года сильно возросло и влияние Союза торговли и промышленности Уфимского края [43]. Новым и весьма значительным фактором в политической жизни края в это время стали играть организации религиозно-политического толка. Прежде всего, это был Уфимский союз приходских советов, образовавшийся в июле 1918 года. Он не был уже чисто религиозной организацией, так как принимал участие в выборах местного самоуправления и выражал свои позиции по сугубо политическим вопросам. Выше уже говорилось о том, что в сентябре 1918 года он занял первое место на выборах в Уфимскую городскую думу. Летом 1918 года образовался Юрюзанский комитет «Спасения Родины» [44], которым руководили православные священники. Напомним и о том, что в воззваниях, издаваемых Восточно-русским культурно-

просветительским обществом, епископ Андрей уже прямо призывал к организации Народной армии, к поддержке Белого движения, называл атамана Дутова «*величайшим героем русским*», а Красную Армию «*воистину международной сволочью*» [45]. 23 сентября 1918 года на Уфимском государственном совещании Просвещенный Андрей поддержал формирование Добровольческой армии. В конце ноября 1918 года на Сибирском церковном совещании в Томске он был избран членом Высшего Временного церковного управления Сибири, возглавил духовенство 3-й армии Колчака. Вместе с его воинством на рассвете 31 декабря, когда в город вступили части 5-й армии Красных, Андрей покинул Уфу.

Буквально несколько слов о том, как по инициативе Владыки Андрея в Уфимской епархии был организован первый в России церковно-приходской кооператив. Еще в июне 1918 года в № 14–16 «Церковно-Народного голоса» Преосвященный поместил статью, в которой говорилось: *«Ясно, что нужно организовать огромную русскую взаимопомощь, чтобы как-нибудь облегчить русскому народу тяжкую его долю в ближайшем будущем. Нужно ни сколько не медля организовать русские народные братства взаимопомощи, всякие кооперативы и попечительства, которые могли бы всесторонне послужить народу. Все эти учреждения должны быть внепартийны и на деле в жизни осуществлять ту церковную общественность, о которой ранее мы только кое-что слышали».* Цель и назначение первого в России церковно-приходского кооператива, открывшегося в Уфе 1 июля 1918 года на Александровской улице в доме № 111 (вблизи железнодорожного вокзала)[11], как было сообщено в №8 «Заволжского летописца» за 1918 год, состояли в том, чтобы на его средства содержать открывающийся в приходе приют, обеспечить прихожанам удешевление приобретаемых ими продуктов и товаров, приходить на помощь бедным путем скидок на товары и отпуска их в рассрочку. Средства кооператива были образованы из добровольных пожертвований и членских взносов (один пай – 25 рублей; число паев неограниченно; процентных отчислений в пользу кооператива не было; вся прибыль шла на нужды всего).

Весной 1919 года, во время второго прихода колчаковцев в Уфу, религиозное движение еще больше политизировалось. Так, например, собрание Златоустовских приходов, собравшееся в селе Тастубе, приняло решение о необходимости образования «*подлинно русской народной Православно-приходской партии*», противостоящей как монархизму, так и большевикам. 2 апреля 1919 года Преосвященный Андрей вернулся в Уфу и вместе со своими единомышленниками предпринял последнюю попытку созидания подлинно русской жизни через деятельность Восточно-русского культурно-просветительного общества, Совет которого, «*собравшись впервые после насильственного перерыва своей деятельности*», приветствовал адмирала А.В. Колчака особой телеграммой, в которой указывалось, что Общество видит в деятельности Верховного Правителя «*залог возрождения единой нераздельной России и верит, что трудами доблестной армии под его водительством будет достигнуто скорое освобождение от предателей сердца России – Москвы с ее святынями и положен конец страданиям русского народа*».

Развивая концепцию о роли приходов в становлении российской государственности, Преосвященный Андрей предложил создать Христианскую народную партию. В качестве основы новой партии, по его убеждению, должна стать не только приходская, но и общинная организация, своеобразное *«широкое самоуправление»*. Впервые, по-видимому, о создании этой партии сообщила 6 апреля 1919 года газета «Наше возрождение» (Златоуст): *«Сейчас необходима большая подлинно народная деревенская партия, на знамени которой должно быть написано религиозная свобода и общинное самоуправление. Вся жизнь этой партии должна происходить в деревнях, среди народа, в самой его толще»*. Затем публикация об этом появилась 9 апреля 1919 года в №16 газеты «Великая Россия» [46], издававшейся с 21 марта того же года штабом Западной армии адмирала А.В. Колчака, а 11 апреля в Приложении к этой газете была обнародована и программа этой партии [47]. С 1 мая со страниц «Великой России», перешедшей в собственность Восточно-русского культурно-просветительного общества (редактор А.С. Пругавин), оно стало призывать народ к всемерной поддержке Белой Армии и правительства адмирала Колчака. Газета публиковала информацию о ситуации на фронте, различные сообщения, в том числе и о деятельности православных приходов, различные объ-

явления, читая которые сегодня, можно почерпнуть много любопытных, малоизвестных сведений о жизни в Уфе в то время.

Политически важным событием в жизни Общества стало посещение 12 мая 1919 года Уфы Правителем России адмиралом А.В. Колчаком, подробно описанное в газете «Великая Россия» [48]. После посещения Кафедрального собора Правитель был принят Преосвященным Николаем, епископом Златоустовским, временным управляющим Уфимской епархией, затем был «*отслужен молебен Заступнице рода Христианского с возложением многолетия Державе Российской, Верховному Правителю и Христолюби обществу*». В тот же день на приеме в Городской думе от имени Восточно-русского Общества адмирала А.В. Колчака приветствовал почетный член Общества бывший губернатор П.П. Башилов, от имени города – городской глава Г.М. Курковский, от Союза торговли и промышленности – М.А. Миропиев (все они были членами Общества), которые отметили «*огромные заслуги Верховного Правителя перед Родиной*»: он «*несет власть национальную и государственную, законность и правопорядок*».

В конце мая 1919 года части Красной Армии перешли в контрнаступление против колчаковских войск и 9 июня окончательно завладели Уфой. На этом, фактически, окончилась деятельность Восточно-русского культурно-просветительного Общества, многие члены которого, как представители духовности, так и миряне, оставили Уфу: одни выехали в Сибирь, другие эмигрировали[12].

---

1. Андрей (Ухтомский Александр Алексеевич (1872–1937), князь (из древнего рода Рюриковичей), [архи]епископ Уфимский и Мензелинский, миссионер. После окончания Нижегородского кадетского корпуса (1891) поступил в Московскую духовную академию, которую окончил со степенью кандидата богословия за курсовое сочинение «О гневе Божием». Преподавал русский язык в Казанском мужском духовном училище; 2 декабря 1895 года в Казани пострижен в мантию с именем Андрей, а 6 декабря того же года рукоположен в иеромонахи. Затем служил инспектором Александровской миссионерской семинарией в Ардоне (Осетия); много внимания уделял не только христианскому образованию детей осетин, но и воспитанию в них патриотизма. В июле 1839 года назначен наблюдателем миссионерских курсов при Казанской духовной академии с возведением в сан архимандрита; 4 октября 1907 года хиротонисан в епископа Мамадышского, викария Казанской епархии; с 25 июля 1911 епископ Сухумский, с 22 декабря 1913 года – епископ Уфимский и Мензелинский. В феврале 1914 года Андрей прибыл в Уфу и сразу же в «Уфимских епархиальных новостях» появилась новая рубрика «Письма к пастырям Уфимской епархии». В ней было напечатано 41 письмо: в 1915 году «Письма к пастырям Уфимской епархии» вышли отдельным изданием.

2. Ильминский Ник. Вас. (1822–1891), российский востоковед, тюрколог-теоретик, создатель системы обучения детей нерусских православных народов на родном и русском языках с использованием письменности на основе кириллицы, с проведением богослужений на родном языке.

3. Западно-русское общество, созданное в 1911 году, защищало интересы православного русского населения. Со дня создания Общество возглавлял Дм. Ник. Чихачев (1876–1918), русский общественный деятель и политик, депутат Государственной думы III и IV созывов от Подольской губернии, выступавший за развитие начального и среднего образования в России и укрепление его связи с Русской Православной Церковью.

4. Миропиев М.А. (1852–1919), этнограф, автор трудов о положении русских инородцев. Выпускник Казанской духовной академии (1879), директор Учительской семинарии в Ташкенте (с 1888), окружной инспектор Оренбургского учебного округа (1909–1917), редактор «Вестника Оренбургского учебного округа» (с 1912). Репрессирован (1919, Уфа), реабилитирован (1993).

5. Деревицкий А.Н. (1859–1943), доктор греческой словесности (1891), попечитель Казанского учебного округа (1905), автор книг и учебников для учащихся на их родном языке. Попечитель Киевского (с 1911), а затем Оренбургского учебного округа (1914–1917). После ухода в отставку жил в Крыму, участвовал в создании Таврического университета (1918), проработал в нем до 1934 года. На пенсии жил в Ялте, а затем в Москве, где умер в 1943 году.

6. Соловьев В.С (1853–1908), русский философ-богослов, стоявший у истоков русского духовного возрождения начала XX века. Пропагандировал идею Души Мира, одушевляющей Бога с земным миром и чувство высшего предназначения человека и человечества, которое призвано «в богочеловеческом процессе» достичь индивидуального совершенствования и совокупного спасения.

7. Эта речь Андрея, епископа Уфимского, произнесенная при открытии Восточно-русского культурно-просветительного общества в г.Уфе, была опубликована в «Уфимских епархиальных новостях» [18], а затем вышла в виде 23-страничной брошюры, изданной Обществом.

8. В №4 «Заволжского летописца» за 1917 год было объявлено, что отдельным выпуском готовится к изданию «Речь при открытии Восточно-русского культурно-просветительного общества. Об укреплении среди местного населения русских исконных начал» М.А. Миропиева. К сожалению, в доступных нам фондах этот документ обнаружить не удалось.

9. К концу 1916 года почетными членами Общества были уже десять лиц. Кроме упомянутых выше, ими стали также: Д.Н. Чихачев (как председатель Западно-русского общества); крестьянин К.П. Сладков (пожертвовавший 1000 руб.); коммерции советник П.В. Щетинкин (500 руб.); граф Перовский Петрово Солово из Петрограда (за ценные услуги); бывший министр народного образования П.Н. Игнатьев (за большие услуги при создании Общества); бывший попечитель Оренбургского учебного округа А.Н. Деревицкий (за услуги Обществу в звании товарища Председателя).

По Уставу, кроме почетных членов Общества из числа учредителей и действительных членов Общества, внесших в его кассу не менее 50 руб. пожертвований, Совет Общества выбирал и своих пожизненных членов. К концу 1916 года пожизненными членами Общества были избраны 29 человек, в их числе: архимандриты Артемий и Николай, протоиереи Е.В. Еварестов, П.Р. Лукин, А.В. Новорусский, В.А. Поярков, М.А. Шестаков, а из интеллигенции – княгиня Л.А. Багратион-Имеретинская (Мариинская женская гимназия); от Оренбургского учебного округа – А.Н. Деревицкий, М.А. Миропиев, Н.В. Сперанский; от духовных и светских учебных заведений Уфы – И.Г. Златоверховников, Р.П. Даулей, А.Ф. Ница, С.П. Хитровская, Е.М. Яблокова.

10. В №№ 26–27 «Уфимского Церковного Голоса» за сентябрь 1918 года было опубликовано сообщение о том, что Уфимский союз приходских советов получил при выборах в Городскую думу 28 % мест, опередив кадетов (18 %), эсеров (9 %) и союз трудовой интеллигенции (6 %).

11. Об открытии этого кооператива Преосвященный Андрей информировал *«возлюбленную братию прихожан Уфимских храмов»* кратким «Извещением», опубликованным в №8 «Заволжского летописца» за 1918 год, в котором говорилось о том, как не проливая кровь, объединение церковно-приходских советов может привести Россию к миру, благоденствию и гражданскому согласию. В том же номере «Заволжского летописца» была приведена краткая информация об открытии этого кооператива: к Никольской железнодорожной церкви Уфы пришли два крестных хода, один от Симеоновской, а другой от Александровской церкви; после литургии Преосвященный сказал посвящение этому великому событию в приходской жизни города и Уфимской губернии, после чего соединенный крестный ход двинулся к открываемой лавке взаимной помощи, перед которой был отслушан молебен, после чего Преосвященный подарил приходу железнодорожной церкви любимый образ Знамения Божией матери и тем самым благословил молящихся.

Из обращения Преосвященного к прихожанам железнодорожной церкви Уфы, опубликованного в №9 «Заволжского летописца» за 1918 год: *«В вашем приходе открылся первый кооператив, первый союз взаимопомощи; впервые церковная любовь проявляется в заботе об экономической жизни нуждающейся братии. Сегодня мы осуществляем великий завет св. церковных дьяков, данных церковному обществу: “пещись о столах”, т. е. заботиться о всех несчастных и бедных, никогда не покидать их, чтобы церковное общество разрослось в целое древо, в святую семью из всего народа с духовенством… Начало уже положено в Уфе, за него вся Уфимская губерния, вся Россия покроется семьями церковных кооперативов, вся огромная страна станет одним приходом-республикой и по форме и по содержанию»*.

12. Несколько слов о том, как сложилась дальнейшая судьба некоторых лиц, входивших в Совет Общества.

В феврале 1920 года Преосвященный Андрей «за участие в колчаковском ВЦУ» был в Ново-Николаевске (так до 1925 года назывался Новосибирск) арестован и заключен в омскую тюрьму, но после своего заявления о лояльности Советской власти в ноябре того же года освобожден и вернулся в Уфу. В феврале 1921 года за призыв «организовать крестьянский союз» он был в Омске арестован, в тюрьме заболел цингой и в ноябре того же года переведен в Бутырскую тюрьму в Москве. В это время указом Патриарха Тихона Андрей был назначен епископом Томским, но поскольку был в заключении, на кафедру не прибыл. В августе 1922 года, по-видимому, в надежде Советской власти на поддержку Андреем обновленчества он был оправдан и вернулся в Уфу, где провозгласил автономию Уфимской епархии, утвержденной в декабре того же года Епархиальным съездом. Продолжил активно выступать против обновленчества; в январе 1923 года арестован, вывезен в Москву, где был приговорен к трем годам ссылки в Среднюю Азию и отправлен сначала в Ташкент, а затем в Таджикистан (в поселок Теджен), где организовал и возглавил православную общину.

В октябре 1923 года Андрей вновь был арестован и осужден на три года ссылки в Среднюю Азию, но в конце следующего года переведен в Москву. Еще в апреле 1924 года он послал письмо Патриарху Тихону, в котором призвал Первосвятителя к более решительным действиям против обновленчества и скорейшей реформе церковной жизни на основе выборности духовенства, автономизации епархий, создания вокруг приходов трудовых кооперативных общин. После смерти Патриарха Тихона (1925) Андрею было запрещено священнослужение, но он этого не признал, вернулся в Уфу, служил в трех церквях и был признан *«архимандритом областной церкви автономной Башкирской республики»*. В июне 1927 года после вызова в Москву был арестован и приговорен к трем годам ссылки в Казахстан. В октябре 1928 года по обвинению *«в антисоветской агитации»* Андрей был снова арестован, отправлен в Москву, где в январе 1929 года приговорен к трем годам заключения, которое отбывал в одиночной камере политизолятора в Ярославле. В октябре 1931 года он был освобожден с запрещением проживания в Сибири, на Урале и в Башкирии с прикреплением к определенному местожительству. На некоторое время Андрей задержался в Москве, где в апреле 1932 года как «участник Московского филиала Истинно-Православной церкви» был снова арестован, приговорен к трем годам ссылки в Казахстан и отправлен в Алма-Ату. Однако в начале 1934 года Андрея вновь арестовали, приговорили к трем годам заключения, которые он отбывал в ярославском политизоляторе.

27 марта 1937 года Особым следственным отделом при НКВД СССР Андрей был осужден на три года исправительно-трудовых лагерей без права переписки и начал отбывать свой срок в Волголаге НКВД в городе Рыбинске. При пересмотре дела 3 сентября 1937 года тройкой при Управлении НКВД СССР по Ярославской области был приговорен к высшей мере наказания и расстрелян в тюрьме города Ярославля. В 1989 году Андрей был реабилитирован, еще раньше (в 1981) он был канонизирован Русской Православной Церковью за границей.

Протоиерей Е.В. Еварестов, благочинный Кафедрального собора, кандидат богословия Казанской духовной академии (1885), единственный представитель из соборного духовенства, оставшийся в городе после ухода из него колчаковских войск, был арестован вторично 18 октября 1919 года. В первый раз его арестовали в январе 1919 года после взятия Уфы Красной Армией за то, что при Соборе им был создан лазарет и для воевавшей с большевиками Народной Армии, а также собирались одежда, белье и денежные средства. Однако незадолго до прихода в марте 1919 года войск адмирала Колчака Е.В. Еварестов после первого ареста был освобожден. Уже 30 ноября 1919 года Коллегией Особого Отдела при Реввоенсовете Красной Армии, рассмотревшего новое дело священника, он был приговорен к расстрелу и 8 декабря того же года принял мученическую смерть, в том числе и за участие в деле Общества. В 1999 году Е.В. Еварестов был прославлен в лике месточтимых святых Уфимской епархии, а в августе 2000 года Архиерейским Собором РПЦ его имя внесено в Собор новомучеников и исповедников Российских для общецерковного почитания.

Такая же участь постигла окружного инспектора М.А. Миропиева, сопредседателя Совета Общества. Он был арестован 10 октября 1919 года по доносу, к которому прилагалась статья «Обед в Гарнизонном собрании в присутствии А.В. Колчака», опубликованная в газете «Сибирский стрелок» №44/68 от 15(2) мая 1919 года: *«Представитель Торгово-промышленного класса М.А. Миропиев говорил о временно неблагоприятных условиях, в которых в настоящее время находится Торгово-промышленный класс в г.Уфе, который хотел бы оказать более широкую финансовую помощь России и закончил речь*

словами: "Слава на Небе ясным звездам, слава на Земле Верховному Правителю, слава храбрым воинам, освобождающим свою Родину"». Коллегией Особого Отдела при Реввоенсовете Восточного фронта М.А. Миропиев был обвинен «*в работе и службе по народному образованию в пользу белых*» и 4 ноября того же года расстрелян. В 1993 году был полностью реабилитирован.

Литература

1. *Зеленогорский, М.П.* Жизнь и деятельность архиепископа Андрея (князя Ухтомского). – М. : Терра, 1991; 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мосты культуры, 2011.
2. *Латыпова, В.В., Исхаков, С.М.* Андрей (в миру Ухтомский Александр Андреевич, князь) // Политические деятели России 1917 : биографический словарь / гл.ред. П.В. Волобцев. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. С.20–21.
3. *Андреевский, Н.М.* Священномученик Андрей, архиепископ Уфимский // Вестник «Русское Православие». 1998. №5(14). С.1–30.
4. *Журавский, А.В.* Андрей (Ухтомский) // Православная энциклопедия. Том II : М. : Православная энциклопедия, 2000. С. 361–364.
5. *Осипова, Н.Н., Сакорская, П.Е.* «Я хочу принадлежать только Св. Церкви...» Священномученик Андрей, архиепископ Уфимский. Труды, обращения, переводы, письма, документы (Новомученик и исповедники Российские перед лицом богоборческой власти). – М. : Братонем, 2012.
6. *Зимина, Н.П., Максимов, К.В.* Восточно-русское культурно-просветительное общество. (Забытые страницы нашей истории) /// Библиотека периодической печати // Русская линия/ http : //www.ruskline.ru/anulitica/2005/07/22/vostok.
7. *Зимина, Н.П.* Епископ Уфимский Андрей (Ухтомский) и деятельность Восточно-русского культурно-просветительного общества в г.Уфе (1916–1919 г.г.) // Российское объединение исследователей религии/ http:/www.rusoir.ru/03 print/04/191.
8. *Зимина, Н.П.* Восточно-русское культурно-просветительное общество / Н.П.Зимина // «Церковь-это душа нашего народа...». Страницы жизни Александра Ницы, члена Поместного Собора 1917–1918 годов от Уфимской епархии. – М. : Изд-во Св. Тихон. Православ.гуманит ун-та. 2009. С. 50–60.
9. Отчет о жизни и деятельности Восточно-русского культурно-просветительного общества в г.Уфе за 1916 год. – Уфа : Тип. Т-ва книжн. и газет.изд.1917.
10. Отчет о жизни и деятельности Восточно-русского культурно-просветительного общества в г.Уфе за 1917 год и первую половину 1918 года // Заволжский летописец. 1918. №13. С.406–419.
11. Уфимский край, 1916, 4 февраля.
12. Уфимский вестник, 1916, 7 февраля.
13. *Андрей. еп. Уфимский.* Об основании Восточно-русского общества // Уфимское епархиальные ведомости. 1916. №4. С. 131–132.
14. Список учредителей Восточно-русского культурно-просветительного общества. – Уфа : электр. губ.тип. 1916. С. 1–7.
15. Уфимские епархиальные ведомости. 1916. №8. С. 254–262.
16. Устав Восточно-русского культурно-просветительного общества в городе Уфе. – Уфа : Губ.тип., 1916.
17. Уфимские епархиальные ведомости. 1916. №10. С. 350.
18. *Андрей. еп. Уфимский.* О печальных последствиях русской некультурности и о лучшем будущем в этом отношении. Речь, произнесенная при открытии Восточно-русского культурно-просветительного общества в г.Уфе. Вып. 2. – Уфа : Изд-во Восточно-русского культурно-просветительного общества, 1916.
19. Уфимская жизнь. 1916, 1 марта.
20. Заволжский летописец. 1917. №3. С. 78.
21. Заволжский летописец. 1917. №2. С. 44-45.
22. Заволжский летописец. 1917. №11–12. С. 343.
23. ЦИА РБ. Фонд Р-3, Оп. 1, дело 17, л.л. 3,3 об.
24. Заволжский летописец. 1917. №9. С. 267–268.
25. Заволжский летописец. 1917. №10. С. 296–299.
26. *Ергин, Ю.В.* Союз учителей Уфимской губернии: хроника деятельности в марте-апреле 1917 года // Педагогический журнал Башкортостана. 2006. №2(3). С. 127–139.
27. *Ергин, Ю.В.* Уфимский учительский союз: уездные, губернский и областной съезды учителей (май 1917) // Педагогический журнал Башкортостана. 2006. №6(7). С. 105–116.
28. *Ергин, Ю.В.* Уфимский учительский союз: противостояние большевистско-эсеровскому губревкому (декабрь 1917 – июнь 1918) // Педагогический журнал Башкортостана. 2006. №6(7). С. 99–122.
29. Заволжский летописец. 1917. №11-12. С. 343–344.
30. Заволжский летописец. 1917. №22. С. 620–621.
31. Заволжский летописец. 1918. №1. С. 1–4.
32. За родную землю. 1918. №7. С. 5.
33. Заволжский летописец. 1918. №10. С. 4.
34. Уфимский церковно-народный голос. 1918. №20–22. С. 16–17.
35. ЦИА РБ. Фонд И-311, Оп. 2, дело 1, л. 96.
36. ЦИА РБ. Фонд Р-987, Оп. 1, дело 1, л.л. 90-99.
37. Заволжский летописец. 1918. №12. С. 383–384.
38. Там же, с. 353–358.
39. Заволжский летописец. 1917. №13. С. 1–2.
40. Там же, с. 354–358.
41. Социалист-революционер (Уфа). 1918, 9 июля.
42. Труд (Уфа). 1918, 14 июля.
43. Уфимский торгово-промышленный вестник. 1918, 19 апреля.
44. ЦИА РБ. Фонд Р-383, Оп. 1, дело 12, л.л. 23–36.
45. ЦАОО РБ. Фонд 1832, Оп. 2, дело 57, л.л. 1–4.
46. Великая Россия. 1919, №16, 9 апреля.
47. Великая Россия. 1919, №18, 11 апреля.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Асадуллин Раиль Мирваевич, доктор педагогических наук, профессор, ректор, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: office@bspu.ru.

Баринова Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры программирования и вычислительной математики, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: natalbar@rambler.ru.

Бенин Владислав Львович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: benin@lenta.ru.

Варфоломеева Ольга Геннадьевна, методист отдела экологии, Детский оздоровительно-образовательный центр детско-юношеского туризма и краеведения города Читы (г. Чита). – E-mail: olga.varfolomeeva.60@mail.ru.

Гильмиянова Римма Аскаровна, кандидат исторических наук, доцент кафедры культурологии и социально-экономических дисциплин, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: gilm_bspu@mail.ru.

Гильмиярова Софья Григорьевна, доктор педагогических наук, профессор, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail:sgilmiarova@mail.ru.

Ергазина Алия Абдирамановна, кандидат педагогических наук, доцент, Актюбинский университет имени С. Баишева (г. Актобе, Казахстан). **–** E-mail: yergazina@mail.ru.

Ергин Юрий Викторович, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей физики, Башкирский государственный университет; лауреат премии Правительства Республики Башкортостан имени Шагита Худайбердина за лучшее произведение в области журналистики в 2009 году (г. Уфа). – E-mail: erginyv@mail.ru.

Загоруля Татьяна Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный экономический университет (г. Екатеринбург). – E-mail:tatbor.07@mail.ru.

Калашникова Олеся Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Бирский филиал Башкирского государственного университета (г. Бирск). – E-mail: kalashnikova.olesja@rambler.ru.

Карунас Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры математики и статистики, специалист Информационно-технического управления, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: katerina.karunas@yandex.ru.

Ковган Павел Иосифович, преподаватель кафедры физического воспитания и спорта, Гродненский государственный университет имени Я. Купалы (г. Гродно, Республика Беларусь). – E-mail: kowgan.pavel@yandex.ru.

Колодий Елена Евгеньевна, аспирант, заведующая отделом аккредитации, лицензирования, аттестации и контроля учебного процесса, Южно-Уральский многопрофильный колледж (г. Челябинск). – E-mail: kee21@mail.ru.

Комиссаренко Тамара Ивановна, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии, Московский педагогический государственный университет (г. Москва). – E-mail: t.v.panteleeva@yandex.ru.

Корнилова Виктория Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры рекламы и *PR*, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск). – E-mail: v.kornilova@mail.ru.

Косов Александр Георгиевич, кандидат филологических наук, доцент, директор Издательско-полиграфического комплекса, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: agkosov@mail.ru.

Кудинов Илья Викторович, кандидат педагогических наук, проректор по информационным технологиям, доцент кафедры теории и методики начального образования, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: office@bspu.ru.

Лобода Татьяна Васильевна, ассистент кафедры педагогики ФПК и ППС, Ростовский государственный медицинский университет (г. Ростов). – E-mail: soiskatel2005@mail.ru.

Мавлютова Олеся Шамильевна, ведущий специалист Информационно-технического управления, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: lesyamavlutova@mail.ru.

Москвин Константин Михайлович, аспирант кафедры информационных технологий и методики преподавания информатики, Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону). – E-mail: moskvin_k@list.ru.

Мустафина Флюра Шамильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков и 2-го иностранного языка, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: tafina5@rambler.ru.

Остапенко Андрей Александрович, доктор педагогических наук, профессор, Кубанский государственный университет; заместитель председателя научно-экспертного совета по духовной безопасности при Российском институте стратегических исследований при Президенте РФ (г. Краснодар). – Email: ost101@mail.ru.

Пантелеева Татьяна Викторовна, соискатель кафедры психологии, Московский педагогический государственный университет (г. Москва). – E-mail: t.v.panteleeva@yandex.ru.

Политаева Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования и хореографического искусства, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: tanapolia@bk.ru.

Радецкая Ирина Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Забайкальский государственный университет (г. Чита). – E-mail: Nikolauk2007@yandex.ru.

Розенфельд Александр Семенович, доктор биологических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры, факультет физической культуры, Уральский государственный университет путей сообщения (г. Екатеринбург). – E-mail: letchik45@bk.ru.

Слободчикова Татьяна Анатольевна, старший преподаватель кафедры физической подготовки, Уральский юридический институт МВД России (г. Екатеринбург). – E-mail: vestarun@mail.ru.

Сорока Ирина Юрьевна, методист по инновационной деятельности и качеству образования, Детский оздоровительно-образовательный центр детско-юношеского туризма и краеведения города Читы (г. Чита). – E-mail: irina-tigr@mail.ru.

Сторожева Наталья Евгеньевна, преподаватель, Кемеровский технологический институт пищевой промышленности (университет) (г. Кемерово). – E-mail: esfir12345@mail.ru.

Талыпова Аида Чингизовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Бирский филиал Башкирского государственного университета (г. Бирск). – E-mail: kalashnikova.olesja@rambler.ru.

Тихонова Лилия Владимировна, аспирант, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: Lilija1229@ yandex.ru.

Фортеса Фернандес Рафаэль Филиберто, PhD, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет (г. Екатеринбург). – E-mail: rafaelforteza@gmail.com.

Цквитария Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФПК и ППС, Ростовский государственный медицинский университет (г. Ростов). – E-mail: soiskatel2005@mail.ru.

Чушкина Светлана Евгеньевна, преподаватель кафедры культурологии и социально-экономических дисциплин, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: cvetaaaa09@rambler.ru.

Шамигулова Оксана Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры права и обществознания, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: oash77@mail.ru.

PEDAGOGICHESKIY ZHURNAL BASHKORTOSTANA®

№ 5(60) 2015

ISSN 1817-3292

CONTENTS

CHIEF EDITOR'S COLUMN

R.M. Asadullin. ABOUT THE ANTHROPOLOGICAL PRINCIPLE IN MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION.....7

Keywords: pedagogical anthropology, integral nature of man, the anthropological principle, theory of education, anthropological the educational process, the subject personal development, professional pedagogical education.

Abstract: Examines the conditions and opportunities of the organization of process of training teachers on the basis of the anthropological principle. It is noted the multidimensionality of the accumulated scientific knowledge of man, the need to develop holistic views of man as a major purpose and value of education. Shows the importance of anthropological knowledge in the content of teacher education and mechanisms design anthropological process of teacher training at the high school.

PROBLEMS OF MODERN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS

A.A. Ostapenko. ANTHROPOLOGICAL MODEL V.S. MUKHINA AS THE BASIS FOR THE CREATION OF NEW AREAS OF PEDAGOGICAL SCIENCE 11

Keywords: implicit (hidden) pedagogical reality; implication of pedagogical system; Historically, arising from the reality of human existence; subjective reality; subjective reality; the natural spatial environment (creation); subject-spatial environment (supplies), the local subculture relations (patterns); symbolic reality; personalization of school space; hramovost' as a pedagogical principle; Unity as a pedagogical principle; types of pedagogical patterns; live school culture; living tradition; pedagogical proxemics, pedagogical semiotics; environmental pedagogy; age pedagogics; LOGiCO-semantic model; multidimensional model correlation historically arising from realities; map future directions perspective of pedagogical research

Abstract: Consideration is being given to transferring models historically due to the realities of human existence reality and teach the V.S. Mukhina in pedagogical theory. Based on this model proposed describes implicit pedagogic reality as subtext pedagogical system. Identified principles of optimal organization of each component of the implicit pedagogic reality: hramovost' as a principle of organization subject-spatial environment (Critters and utensils); Unity as a principle of organization of the local subculture (pedagogical way). Identified structure dependence and mutual penetration of individual components of the implicit pedagogic reality. Defined the concept of "living culture" and the "living tradition of the school. Considered the prospect of creating a model-based historically due to the realities of human existence V.S. Mukhina new directions for teaching science: teaching semiotics, proxemics, teaching environmental and age of pedagogy.

E.E. Kolodiy. MODEL OF FORMATION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL COMPETENCIES FOR FUTURE MIDDLE-LEVEL PROFESSIONALS.....24

Keywords: pedagogical model, additional professional competence, model components, motivational destination component, meaningful organizational component, personal potential future specialist, reflective component, the evaluation component.

Abstract: The author examines features of the pedagogical model of formation of additional professional competencies of future mid-level professionals; including theoretical and methodological base model. Presented to model of formation of additional professional competencies and theoretical substantiation of the content of each component.

N. Storozheva. COMPETENCE-ORIENTED DESIGN EDUCATIONAL PROCESS IN HIGH SCHOOL 28

Keywords: competence approach, general competence and professional competence, professional readiness of the individual, educational and personal results, integrated learning outcomes, designing.

Abstract: This article discusses the features, including the contradictions of the learning process in specialist training and evaluation of the results. Model of integrated training result is presented on the basis of which proposals have been developed for the design and assessment of learning outcomes. Application of the model to predict the results of the study already at the design stage of educational programs, as well as directs educators to create conditions for achieving a high level of educational and personal results.

EDUCATION AND CULTURE

V.L. Benin, R.A. Gil'miânova, S.E. Čuškina. ESSENCE AND STRUCTURE OF BOOK CULTURE.....33

Keywords: bibliokul'turologiâ, book culture, culture books, book culture functions.

Abstract: Article shows how to use the culturological approach as obšemetodologičeskogo Foundation for the study of the book and its institutions. Examines the concept of "book culture" and "culture" books. Describes the basic functions of book culture.

V.V. Kornilova MORAL SELF-EDUCATION STUDENTS: THEORY AND METHODS.....43

Keywords: theory, methodology, self-education, the future management of advertising and public relations, moral competence, information technology resources, forms of work with students.

Abstract: The article is updated issue of moral self-education students; disclosed the content of the structural components of the methodology of the process - the target, content, technology, effective; presented information technology resources for the development of future managers of moral self-advertising and public relations; describes the forms of work with students.

T.V. Komissarenko, T.V. Panteleena. THE IMPACT OF INTERNET ADDICTION ON THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE AND EMPATHIC ABILITIES IN EARLY ADOLESCENCE 49

Keywords: emotional intelligence, communicative and empathic abilities, internet addiction, early youth

Abstract: The paper presents the results of empirical research to study the effects of Internet addiction on the development of communicative and empathic abilities in early youth; found a link between the underdevelopment of communicative-empathetic sphere and Internet addiction in early adolescence.

A.A. Ergazina. EXPERIENCE INTERCULTURAL STUDENT ACTIVITY IN THE BILINGUAL ENVIRONMENT OF KAZAKHSTAN.....62

Keywords: natural bilingualism, bilingualism, the experience of intercultural activity, communicative competence, activity.

Abstract: The article is devoted to analysis of the phenomenon of bilingualism in Kazakhstan society, as well as the study of problems of formation experience intercultural student activity under these conditions. Discusses the communicative competence in the field of Russian and Kazakh languages in the linguistic situation of modern Kazakhstan; an attempt was made to study natural communicative competence of the Kazakh-Russian bilinguals in the process of intercultural activities.

INNOVATION EDUCATION TECHNOLOGIES

R.M. Asadullin, I.V. Kudinov, E.V. Karunas, N.A. Barinova, O.Sh. Mavlyutova. THE POSSIBILITY OF USING DUAL TRAINING SIMULATION METHODS IN EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION 66

Keywords: dual training, simulation training, educational activities, GEF IN the third generation, the teacher professional standard.

Abstract: The article describes the features of the application of the elements of simulation methods in the dual training in a specially organized laboratory, presented forms of it in accordance with professional tasks and competences laid in FSES HPE, labor actions and the necessary skills of the teacher professional standard. Also presented methods of students readiness formation of professional work on direction "Teacher Education" (bachelors degree).

S.G. Gil'miârova, L.V. Tikhonova. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TECHNICIANS VEHICLES: PROCESS MODELING.....75

Keywords: the model of formation of professional competence, contextual approach, logical-semantic model.

Abstract: The article describes the logical-semantic model of formation of professional competence of technicians of the road transport industry, allowing a context-based approach to design and implement pedagogical conditions. When building the model takes into account the main forms of activities, forms of training, learning lines, relevant contextual approach; the proposed model is being piloted in Ufa motor College in acquiring experience performing Professional activities. The model includes target, pithy, organizational-forming and evaluation components of reflexive displayed on twelve coordinates. Model elements have some connotation and help adjust content-technological aspects of formation of professional competence of technology and educational environment of the road transport College.

K.M. Moskvin. THE USE OF PROPRIETARY SOFTWARE PRODUCTS IN FREE SOFTWARE.....81

*Keywords***:** adaptation, software, free, educational process, selection and conditions, methods of use, mathematical software, preparation of students.

Abstract: The article discusses adapting existing methodologies for the use of proprietary software products to the use of free software and the development of new on the example of the use of mathematical software. Describes the content of the training programme, training in undergraduate teacher education (mathematics and computer science profile) in this area.

I.V. Radetskaya, I.Yu Soroka, O.G. Varfolomeeva. CONTEMPORARY EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN 84

Keywords: additional education, technology, quest-technology, quest kinds, characteristics of educational quest.

Abstract: The article further education as personality forming; peculiarities of quest technology; notion of educational quest supplementary education; the possibilities of educational quest from the point of view of the teacher; reveals the characteristics of educational quest.

PRACTICE OF EDUCATION

A.G. Kosov. CONCEPT OF THE DOCUMENT GENRE IN THE SPECIAL COURSE ON HISTORIC LINGUISTIC AND REGIONAL STUDIES.....91

Keywords: Modernization of education, competencies, historic linguistic and regional studies, business writing, document, genre, document genre, form, stencil.

Abstract: The article presents the specific character of the course “Historic linguistic and regional studies” as a complex discipline that studies the methodology of study of history, ethnography, culture of a region, its regional linguistic peculiarities, regional name-study and literature. The main unit of analysis in the special course on historic linguistic and regional studies is the particular document in the particular genre. Self-designation is the most important feature of the particular document genre and it defines the typical relation of the text to the reality. Clarification of the particular meaning of the genre within the business writing can be obtained on the basis of form and informative analysis of the chosen genres.

F. Mustafina. ROLE OF COMMUNICATIVE APPROACH IN FACILITATING FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....97

Keywords: facilitation, communication-oriented teaching, language material, the effectiveness of training, motivation.

Abstract: The factors that contribute to the success of student mastery of a foreign language; fasilitsiruyuschy revealed potential communicative method of teaching foreign languages.

T. Zagorulya. COMPETENCE APPROACH IN THE CONTEXT OF METAPREDMETNYJ LEARNING 104

Keywords: competency, competence, competence approach, metapredmetnyj learning, metapredmetnyj approach, metapredmetnyj technology.

Abstract: Competence approach in higher education has been implemented in the context of metapredmetnyj learning, having the universal basis for seeing the world in its entirety. The main result of the development of academic disciplines in the University, the author sees in the ability of students to act competently in various life and professional situations.

P.I. Kovgan. IMPROVE TECHNOLOGY REPULSIVE LONG JUMPER WITH A RUNNING START: SPECIFIC TRAINING EFFECTS 110

Keywords: propulsion system, biomechanical parameters, the long jump, repulsion amortization.

Abstract: The article presents the results of studies of the relationship of pedagogical systems and biomechanical parameters of repulsion technique in the long jump. The purpose of the study - based on the relationship propulsion machinery biomechanical parameters and methods repulsion repulsion in the long jump with a takeoff Directions of training influences in the process of technical training jumpers 15-17 years in length.

Forteza Fernández Rafael. TOWARDS A FORM CHOICE CONTEXT-MEDIATED MEANING-MAKING EFL LEARNING 116

Keywords: lexicogrammar, context, L2 form choice, approach, input, intake, output.

Abstract: The paper socializes an approach for the teaching of English lexicogrammar as a system for meaning construction through form choices constrained by language context. The context-form-meaning (CFM) approach, as it has been called, is founded on systemic functional linguistics and Levelt’s theory and research on psycholinguistics as well features of good pedagogical grammar. The CFM-approach is described in reference to what to do during the presentation, practice and application phases of the L2 lesson; examples are of typical exercises accompany the description. Finally, an assessment of its feasibility and effectiveness in language outcomes is also given.

T.I. Politaeva. THE FORMATION OF INNOVATIVENESS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE NEW PEDAGOGICAL INTELLECTION.....126

Keywords: innovativeness, pedagogical intellection, socio-cultural environment, educational work.

Abstract: The article deals with pedagogical aspects of innovation to solve the problem of formation of students of pedagogical high school; clarifies the essence of the concept of 'new pedagogical thinking'; revealed pedagogical conditions of formation of innovation and technology in the educational work of the university teachers.

T. Tskvitariya, T. Loboda. TECHNOLOGY PORTFOLIO TRAINING: ANDRAGOGIC APPROACH 132

Keywords: continuous education, adult learner, andragogics, portfolio technology, educational technology, psychologisation of education, psychological features, cognitive sphere

Abstract: The article analyzes the psychological characteristics of cognitive development in adulthood; approaches to the use of specific methods and tools in adult education. It is proposed to use the technology portfolio in the system of additional vocational training as a modern educational technology to present the results of work in teaching and learning activities of students, which allows 'self-fulfilling personality' to implement a reflection of professional achievement - to evaluate the results and determine future career prospects, to formulate long-term goals, self-examination and self-esteem 'Ya concept.'

O.A. Shamigulova. PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER TO FORMATION METASUBJECT SKILLS LEARNING TOOLS TO TEACH SUBJECTS 136

Keywords: metasubject skills, social science teacher training, federal state educational standards and quality subject training.
Abstract: The article is devoted to the design of the variable part of the basic educational programs of higher education towards a bachelor degree 'Teacher education' based on concepts of the GEF higher education and general education of the GEF, in particular in the field of achievements metasubject results. A key provision - about metasubject as an essential outcomes of modern educational process. Achieving this outcome is largely determined by the willingness of the teacher to realization of the potential of developing a specific subject area: in preparation in pedagogical high school is coordinated management of basic educational program, the employer, supervisors, teachers, mentors. Proposals may be used in the development and implementation of the variable part of the basic educational program for profiling training.

A.C. Talypova, O.G. Kalashnikova. PRAXEOLOGICAL APPROACH TO INCREASE EFFICIENCY PROJECT RESEARCH ACTIVITY OF PUPILS IN PRIMARY SCHOOLS 143

Keywords: praxeology, the effectiveness of the educational process, design and research activities, junior high school students, the functional-dynamic model, levels of formation of research abilities.
Abstract: The modern trend of increasing the efficiency of design and research activities of junior schoolchildren; formulated the basic tenets of the theory of formation of engineering and research activities based on the praxeological approach; the position of the authors focused on the achievement of learning outcomes in primary education that meets the GEF, cognitive abilities and needs of the student.

DEBUT IN SCIENCE

T.A. Slobodchikova, A.S. Rozenfeld. FORMATION OF THE PROFESSIONAL REFLECTION OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS MEANS SITUATIONAL TASKS 153

Keywords: reflection, professional reflection, professionalism, situational tasks, district police officers.
Abstract: in work professional activity of law enforcement officers, in particular district police officers who are the first link in business on prevention, the prevention and eradication of offenses is considered. It is supposed that formation of a professional reflection means of the situational tasks used in educational process of departmental higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia is a necessary element of vocational training of future experts. The professional reflection of the district police officer, in our understanding, represents ability of the employee to analyze the occurring events, mentally to assume a situation and to realize own actions according to a situation and the current legislation.

HISTORY OF EDUCATION

Y. Yergin. EAST RUSSIAN CULTURAL AND EDUCATIONAL COMMUNITY IN UFA (1916–1919)...159

Keywords: World War I; civil society organizations; Andrew, Bishop of Ufa and Menzelinsky; East-Russian Cultural and Educational Society.
Abstract: Original documents preserved on the East Russian cultural and educational societies that emerged at the initiative of the bishop of Ufa Andrew (AA Ukhtomskogo) in Ufa in 1916 and ceased its activities in the summer of 1919 after final approval of the city of Soviet power.

INFORMATION ABOUT THE CONTRIBUTORS 179

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРЕДСТАВЛЯЕМЫМ В НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ БАШКОРТОСТАНА»

1. Научное рецензируемое издание «Педагогический журнал Башкортостана» (далее – Журнал) гарантирует широкое распространение результатов научных поисковых, в т. ч. диссертационных исследований, путем размещения статей в свободном доступе на своем сайте одновременно с публикацией печатного варианта журнала (http://elibrary.ru).

2. Требования к статьям, представляемым в Журнал и далее – в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ) Научной Электронной Библиотеки (сайт «Российский индекс научного цитирования») соответствуют порядку формирования Перечня ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук (от 14.10.08, № 45.1-132).

3. Представляемая в Журнал статья должна быть оригинальной (не публиковавшейся ранее в других печатных изданиях) и освещать актуальные проблемы психологии и педагогики.

4. Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы; необходимо дополнительное обоснование специализированных научных терминов. Аббревиатура и сокращения в названии статьи, ключевых словах и аннотации недопустимы!

4. Объем текста, при условии 2500 знаков с пробелами на странице, – 0,5–1,0 п.л. (20–40 тыс. знаков; при выполнении требований редакции к форматированию текста 1 п.л. составляет 10 страниц при числе знаков с пробелами на странице 4000.)

5. Статья должна давать представление о содержании работы и о том, что нового вносит автор в рассмотрение проблемы. Текст должен быть лаконичен и четок, свободен от второстепенной информации, отличаться убедительностью формулировок. Необходимо отразить следующие аспекты содержания статьи: предмет исследования, тему, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы; область применения результатов; выводы (последовательность изложения может быть изменена).

6. Аннотация должна давать представление о содержании работы и о том, что нового вносит автор в рассмотрение проблемы. Текст должен быть лаконичен и четок, свободен от второстепенной информации, отличаться убедительностью формулировок. В аннотации необходимо отразить следующие аспекты содержания статьи: предмет исследования, тему, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы; область применения результатов; выводы. Объем аннотации – минимум 50–100 слов.

8. Список литературы (не более 10–12 п.) оформляется в соответствии со стандартом ГОСТ Р 7.0.5-2008, который разработан с учетом основных нормативных положений международного стандарта ИСО 690:1987 «Документация. Библиографические ссылки. Содержание, форма и структура» (ISO 690:1987 «Information and documentation - Bibliographic references - Content, form and structure») и международного стандарта ИСО 690-2:1997 «Информация и документация. Библиографические ссылки. Часть 2. Электронные документы и их части» (ISO 690-2:1997«Information and documentation - Bibliographic references - Part 2: Electronic documents or parts thereof»). В библиографическое описание документов введены указание

на качественное состояние (например, [Текст]), перечисление соавторов за косой чертой, некоторые изменения в пунктуации, индекс ISBN (ГОСТ Р 7.0.5-2008 помещен на сайте журнала http:// www. pjb.oprb.ru).

9. Ссылки на литературу в тексте указываются соответствующей цифрой в квадратных скобках, оформление сносок и примечаний в пределах статьи должно быть единообразным, нумерация должна соответствовать текущей странице.

10. Рукопись статьи, внешняя рецензия, Заключение научного руководителя (для аспирантов и соискателей) и сопроводительные материалы принимаются на электронных носителях с приложением распечатки на бумаге формата А4 (с одной стороны).

11. Рисунки должны выполняться в редакторе Corel Draw или в формате JPG/JPEG; рисунки, выполненные в других редакторах, не принимаются.

12. Фотографии автора должны иметь белый фон, быть контрастными и четкими, объем файла – не менее 500 кбт при разрешении 150 dpi (или не менее 175х205 пикселей/3х3,5 см) в формате JPEG (бытовые снимки не принимаются).

13. Форматирование статьи: гарнитура шрифта Arial; поля: верхнее – 6,4, нижнее – 3,4, правое/левое – 3,6 см; размер основного шрифта – 9 пт, вспомогательного (сноски, таблицы, литература, ключевые слова, аннотация) – 7 пт, межстрочный интервал – 1; первая строка: отступ – 0,75; между словами не более одного пробела при включенной опции «непечатаемые знаки».

14. Наименование файлов статьи и сопроводительных документов включает ФИО автора, тип материала (статья, рисунок, справка и т.п.), дату отправки. Вместе со статьей, в одном файле в *Word* (*не принимаются сканированные изображения текста!*) должны быть представлены:

– сведения об авторе (фамилия, имя, отчество, должность, степень (при наличии), наименование учреждения (полностью), город, e-mail);

– на русском и английском языке – фамилия, инициалы автора, название статьи, ключевые слова и аннотация.

15. Статьи представляются в Журнал в полном комплекте вне зависимости от того, публиковался автор ранее в Журнале или нет. Тематика статей отражена в списке «Рубрики журнала».

16. Материалы, не отвечающие перечисленным требованиям Журнала, не принимаются редакцией и не регистрируются.

17. При выполнении требований Журнала материалы принимаются, регистрируются и направляются на рецензирование, о результатах которого автор уведомляется по электронной почте.

18. В случае изменений и доработок материалов статьи по результатам рецензирования или иным обстоятельствам, автор обязан указать перечень выполненных им изменений.

19. При несоблюдении перечисленных выше требований материалы редакцией Журнала отклоняются и не публикуются.

20. Плата за опубликование рукописей с аспирантов, проходящих обучение в аспирантуре и докторантуре, не взимается.

21. Рубрики Журнала: Проблемы современной педагогики; Психолого-педагогические исследования; Образование и культура; Инновационные технологии образования; Информатизация образования; Приоритетный национальный проект «Образование»; Практика образования; Дебют в науке; Опыт зарубежных коллег; История образования; Педагогическая лента (новости, юбилеи, хроника, рецензии).
22. Вниманию аспирантов и соискателей: с целью повышения качества, научные статьи, направляемые в Журнал, должны комплектоваться заключением научного руководителя, свидетельствующего об их соответствии требованиям ВАК и Журнала:
- в статье содержатся: четкая постановка научной задачи (проблемы), конкретное указание на метод выполняемого исследования, характеристики результатов исследований и эксперимента (научная новизна, теоретическая и практическая значимость);
- в статье отсутствуют фрагменты, содержащие значительный объем материала справочного, описательного, констатирующего и декларативного характера без соответствующих аналитических выводов; отсутствуют также словосочетания, фразы и фрагменты, не соответствующие научному характеру текста.

Вниманию авторов:

1. Порядок рецензирования статей и форма Заявления автора о приеме статьи размещены на сайте журнала
   http://gym1.oprb.ru/template/guest/partner/index.php?id=8.
2. Редакция Журнала напоминает, что почтой доставляются материалы, отправленные обычным или заказным письмом. Материалы с объявленной ценностью в редакцию не доставляются.

По вопросам размещения статей следует обращаться к менеджеру журнала А.Г. Косову: 8(347) 2-72-64-32, e-mail: agkosov@mail.ru.