

European  
Journal



of Contemporary  
Education

Has been issued since 2012.  
ISSN 2304-9650. E-ISSN 2305-6746  
2013. Vol. (5). № 3. Issued 4 times a year

#### EDITORIAL STAFF

**Dr. Tyunnikov Yury** – Sochi State University, Sochi, Russia (Editor-in-Chief)  
**Dr. Ziatdinov Rushan** – Fatih University, Istanbul, Turkey (Deputy Editor-in-Chief)  
**Dr. Badayan Irina** – Russian International Olympic University, Sochi, Russia

#### EDITORIAL BOARD

**Dr. Fedorov Alexander** – Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute, Taganrog, Russia  
**Dr. Koprivova Jitka** – Masaryk University Brno, Brno, Czech Republic  
**Dr. Skarbalius Antanas** – Lithuanian Academy of Physical Education, Kaunas, Lithuania  
**Dr. Kharisov Faris** – Federal Institute of education development, Moscow, Russia  
**Dr. Nabiyev Rifkat** – Ufa State University of Economics and Service, Ufa, Russia  
**Dr. Zekeriya Karadag** – Bayburt University, Bayburt, Turkey  
**Dr. Bartik Pavol** – Matej Bel University, Banská Bystrica, Slovakia

The journal is registered by Federal Service for Supervision of Mass Media, Communications and Protection of Cultural Heritage (Russia). Registration Certificate ПИ № ФС77-50464 4 July 2012.

Journal is indexed by: **Cross Ref** (USA), **Directory of Open Access Journals** (Sweden), **EBSCOhost Electronic Journals Service** (USA), **Electronic scientific library** (Russia), **Global Impact Factor** (Australia), **Index Copernicus** (Poland), **Journal index** (USA), **Open Academic Journals Index** (Russia), **ULRICH's WEB** (USA).

All manuscripts are peer reviewed by experts in the respective field. Authors of the manuscripts bear responsibility for their content, credibility and reliability.

Editorial board doesn't expect the manuscripts' authors to always agree with its opinion.

Postal Address: 26/2 Konstitutcii, Office 6  
354000 Sochi, Russia

Website: <http://www.aphr.ru>  
E-mail: [ejce@inbox.ru](mailto:ejce@inbox.ru)

Founder and Editor: Academic Publishing  
House *Researcher*

Passed for printing 15.9.13.

Format 21 × 29,7/4.

Enamel-paper. Print screen.

Headset Georgia.

Ych. Izd. l. 4,5. Ysl. pech. l. 4,2.

Circulation 1000 copies. Order № 202.

European Journal of Contemporary Education

2013

№

3

---

**ЕВРОПЕЙСКИЙ**  
**Журнал**  **Современного**  
**образования**

---

Издается с 2012 г. ISSN 2304-9650. E-ISSN 2305-6746  
2013. № 3 (5). Выходит 4 раза в год.

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**Тюнников Юрий** – Сочинский государственный университет, Сочи, Россия  
(Главный редактор)  
**Зиятдинов Рушан** – Университет Фатих, Стамбул, Турция (заместитель гл. редактора)  
**Бадаян Ирина** – Российский Международный Олимпийский университет, Сочи, Россия

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

**Бартик Павол** – Университет Матея Бэла, Банска Быстрица, Словакия  
**Зекерия Карадаг** – Университет Байбурт, Байбурт, Турция  
**Копривова Йитка** – Университет имени Масарика г. Брно, Брно, Чешская республика  
**Набиев Рифкат** – Уфимский государственный университет экономики и сервиса, Уфа, Россия  
**Скарбалюс Антанас** – Литовская академия физической культуры, Каунас, Литва  
**Федоров Александр** – Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П.Чехова, Таганрог, Россия  
**Харисов Фарис** – Федеральный институт развития образования Министерства образования и науки РФ, Москва, Россия

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия (Российская Федерация). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-50464 от 4 июля 2012 г.

Журнал индексируется в: **Cross Ref** (США), **Directory of Open Access Journals** (Швеция), **EBSCOhost Electronic Journals Service** (США), **Global Impact Factor** (Австралия), **Index Copernicus** (Польша), **Научная электронная библиотека** (Россия), **Journal Index** (США), **Open Academic Journals Index** (Россия), **ULRICHSWEB™** GLOBAL SERIALS DIRECTORY (США).

Статьи, поступившие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

Адрес редакции: 354000, Россия, г. Сочи,  
ул. Конституции, д. 26/2, оф. 6  
Сайт журнала: <http://www.aphr.ru>  
E-mail: [ejce@inbox.ru](mailto:ejce@inbox.ru)

Подписано в печать 15.9.13.  
Формат 21 × 29,7/4.  
Бумага офсетная.  
Печать трафаретная.  
Гарнитура Cambria.  
Уч.-изд. л. 4,5. Усл. печ. л. 4,2.  
Тираж 1000 экз. Заказ № 202.

Учредитель и издатель: ООО «Научный  
издательский дом "Исследователь"» -  
Academic Publishing House *Researcher*

C O N T E N T S

<b>Baiborodova L.</b> <b>Learning in Mixed-aged Groups of Schoolchildren .....</b>	<b>132</b>
<b>Landa B.Kh., Yusupov R.A.</b> <b>Innovative Approaches to Sports Managers Training: KSK “KAI-Olimp” Case Study .....</b>	<b>145</b>
<b>Maznichenko M.A., Neskromnykh N.I.</b> <b>Adolescents’ Social Dependences as the Feature of Complex Educational Prevention .....</b>	<b>148</b>
<b>Potapenko S.I.</b> <b>Sochi School of Linguistic Rhetoric as Collective Subject of Discursive Processes Research .....</b>	<b>162</b>
<b>Rozhnova E.N.</b> <b>Control-Self-control Relation during Interconnected Management of Mid-level Specialists Training for Management Activity .....</b>	<b>173</b>
<b>Tyunnikov Yu.S.</b> <b>Integral Assessment of Future Teachers’ Professional Preparation for Innovative Activity .....</b>	<b>183</b>

UDC 37.018.4

## Learning in Mixed-aged Groups of Schoolchildren

Ludmila Baiborodova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Russian Federation  
61-73 Newton St., Yaroslavl, 150035  
PhD (Pedagogy), Professor  
E-mail: lvbai@mail.ru

**Abstract.** The article reveals the results of studying Russian national experience and the research and development work of the author devoted to the organizing of learning in mixed-aged groups (MAG) of schoolchildren in different educational establishments, including small rural schools. The author explains the educational potential of such learning, studies the interaction mechanisms, the basic functions of schoolchildren's learning in mixed-aged groups. To increase the efficiency of learning in a mixed-aged group some principles are recommended, such as the principles of the integration and differentiation of tasks, contents and methods of learning in a mixed-aged group of schoolchildren; the principle of the pedagogization of schoolchildren's learning activity; the mutual learning principle; the principle of regulating schoolchildren's interaction; the principle of schoolchildren age range optimality at a lesson in a mixed-aged group; the principles of flexibility, variability, diversity and dynamics. The article examines some concrete ways of these principles realization. The author introduces the ways of schoolchildren's interaction at different stages of a lesson, and forms of schoolchildren's joint learning activities in a mixed-aged group.

**Keywords:** mixed-aged group; functions and principles of learning; interaction; methods and forms of joint activities.

**Введение.** Разновозрастные группы (РВГ) стихийно или целенаправленно возникают во всех образовательных учреждениях, выполняя различные социальные, воспитательные и образовательные функции, обеспечивая успешность социализации детей и подростков.

Многолетние исследования, анализ опыта ряда учреждений России позволяют утверждать, что в современной ситуации большие возможности для достижения высоких образовательных результатов создает обучение в разновозрастных группах (РВГ), постоянных и временных. Так, В.К. Дьяченко утверждает, что классно-урочная система устарела, привела школу в тупик. В связи с этим он предлагает обучение в «разновозрастных образовательных коллективах» [1].

Явление разновозрастности отмечается и в классном коллективе. Возможность несоответствия паспортного возраста социальному подчеркивает Л.И. Новикова, когда тот или иной член коллектива опережает своих сверстников в социальном развитии, при этом у ребенка могут быть совершенно иные социальные интересы, чем у его сверстников [2]. Следовательно, позиция старшего, опытного, ведущего и принятие этой роли ребенком, его окружением определяются не только паспортным возрастом, но и уровнем физического, интеллектуального, социального развития. Таким образом, под разновозрастной группой мы понимаем общность детей, отличающихся паспортным возрастом, уровнем физического и социального развития и объединенных на основе общего социального интереса или решения общей задачи. В этом смысле и классный коллектив можно и важно рассматривать как разновозрастный.

Если на учебном занятии в РВГ организуется взаимодействие детей разного возраста, то можно говорить о разновозрастном обучении, под которым мы понимаем совместную учебную деятельность детей разного возраста, направленную на решение как общих для всех, так и частных, в зависимости от возраста, образовательных и воспитательных задач.

Таким образом, ситуации разновозрастного обучения возникают в обычном классе, где всегда есть ученики более опытные в решении той или иной проблемы, являются более подготовленными в той или иной сфере деятельности. Они берут на себя функции старших, более ответственных.

В ряде образовательных учреждений страны специально формируются разновозрастные группы для совместного обучения детей разного возраста. Чаще всего это авторские или частные школы.

Особенно востребовано обучение в РВГ в сельских малочисленных и малокомплектных школах, которые в ряде регионов составляют около 70%. Если обучать детей в малочисленных классах, состоящих из одного или нескольких учеников, то трудно обеспечить успешное достижение прежде всего метапредметных и личностных результатов. В этом случае есть выход — обучение учащихся в разновозрастных группах, когда для проведения учебных занятий объединяются дети разного возраста и организуется одновременное обучение школьников по разным образовательным программам.

**Материалы и методы.** Исследуя проблему организации обучения в разновозрастных группах, мы опирались на гуманистические идеи воспитания, теорию социализации ребенка (Б.З. Вульф, Р.Г. Гурова, И.С. Кон, А.В. Мудрик, М.И. Рожков), системно-ролевою теорию воспитания Н.М. Таланчука, концепции социального и педагогического взаимодействия (А.В. Аверьянов, А.А. Бодалев, Дж. Мид, М.С. Каган, Н.Ф. Радионова).

Изучались работы исследователей, которые рассматривают отдельные аспекты взаимодействия детей разного возраста: воспитательные возможности такого взаимодействия (Л.И. Божович, И.П. Иванов, Т.Е. Конникова, А.С. Макаренко), отдельные механизмы взаимодействия в РВГ (С.Ж. Заке, А.А. Самусевич, Е.Н. Старостина и др.); условия взаимодействия подростков в разновозрастных группах (Е.И. Дымов, М.А. Попов, Л.И. Уманский, М.М. Батербиев и др.).

Проводился сравнительно-исторический и логический анализ, изучались результаты деятельности школьников, обучающихся в обычных классах и разновозрастных группах; осуществлялся ретроспективный анализ собственной педагогической деятельности. Проводились опросы детей, педагогов, систематическое наблюдение за деятельностью детей в разновозрастных группах с целью выявления типичных проблем, которые учитывались при разработке программы опытно-экспериментального исследования.

Изучался отечественный, исторический и современный, а также зарубежный опыт деятельности разновозрастных групп. Важным источником для поиска идей явились материалы из опыта С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, М.Н. Щетинина, А.А. Остапенко, М.М. Батербиева, где одна из основных идей организации педагогического процесса - создание разновозрастных групп.

Основу авторской теории и методики организации обучения в РВГ составили результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальных исследований, проводимых в течение 27 лет автором статьи и его аспирантами при активном участии проблемных групп педагогов школ на базе различных образовательных учреждений нескольких регионов России.

**Обсуждение.** В чем же особенности разновозрастных групп? Какие механизмы обеспечивают большую воспитательную и образовательную эффективность обучения в РВГ и достижение более высоких личностных результатов, чем в обычном классе?

Несмотря на большое разнообразие разновозрастных групп, общим отличительным признаком для них является стихийное или специально организованное взаимодействие старших и младших. Понятие "старший" имеет не только описательное, но и ценностное, социально-статусное значение. Понятие "младший" указывает на зависимый, подчиненный статус. Большой жизненный опыт, знания, уверенность в своих действиях обеспечивают старшему положение ведущего. Исследования психологов убеждают в том, что имеющиеся различия в статусе, возрасте осознаются и переживаются как младшими, так и старшими. Это в значительной мере влияет на их взаимовосприятие и отношение друг к другу [3].

Многочисленные факты, приводимые в исследованиях, свидетельствуют о том, что даже разница в один год очень существенно может влиять на характер взаимодействия между детьми. Отметим также, что довольно часто наблюдается явление несоответствия физического развития школьника и его возраста: одни отстают в своем развитии от сверстников, другие - опережают. Те, кто опережает своих сверстников в росте, силе, имеют больше шансов завоевать популярность своих товарищей. Эти преимущества позволяют им проявить себя лидерами, организаторами в соответствующем виде деятельности.

Старшие и младшие находятся в неравном положении. На их отношениях существенно сказываются различия возраста и жизненного опыта. Этим обусловлена руководящая роль старшекласников в процессе их взаимодействия с младшими школьниками. Однако направляющая позиция одних не предопределяет пассивность других. Часто именно младшие школьники существенно влияют на совместную деятельность в разновозрастной группе, стимулируют активность старших и в целом группы.

Взаимодействие детей в разновозрастных группах характеризуется своеобразными психологическими механизмами.

Для младших школьников действует механизм подражания. Подчеркивая воспитательные возможности взаимодействия в разновозрастных группах, А.С. Макаренко отмечает, что "в условиях разновозрастного коллектива происходит передача опыта старших поколений, младшие усваивают поведение старших", "более взрослое поколение передает ... свою страсть, свои убеждения младшему поколению" [4].

Т.Е. Конникова и Л.И. Божович подчеркивают необходимость постоянного общения ребенка с более старшими, которые могли бы служить ему образцами. Это особенно необходимо для младших школьников, если учесть их эмоционально-положительное отношение к старшим, их исключительную подражательность [5].

Старших можно рассматривать как зримое воплощение завтрашнего взросления младших. Старшие привлекают младших тем, что они старше по возрасту, что уровень физических, интеллектуальных и других качеств у них гораздо выше. Это своеобразная "зона ближайшего развития" младших (Л.С.Выготский). Наблюдаемое подражание поведению старших есть отражение привлекательности позиции старшего и стремление младшего к взрослению.

Когда ученик во взаимодействие включается как старший, действует механизм "социального взросления". Известно, что дети всегда стремятся проявить свою взрослость, выполнить роль взрослого, почувствовать свою значимость. Очевидно поэтому, как показывает наш опыт и исследования психологов, лидерские функции в большинстве случаев выполняют старшие школьники, беря на себя ответственность за младших, за всю группу.

Е.Н. Старостина выделила следующие механизмы взаимодействия детей разного возраста: механизм подражания для младшего, механизм социальной общности для среднего возраста и механизм самоутверждения для старшего подростка [6].

Установлено, что потенциальные возможности старшекласников актуализируются необходимостью принимать решение, то есть осуществлять функцию ведущего, что связано с осознанием ими ответственности за результат групповой деятельности. Повышение активности и ответственности школьников старшего возраста обусловлено также и тем, что, являясь организаторами работы, они должны предъявлять определенные требования к поведению и поступкам других членов группы, а следовательно, и сами вынуждены выполнять их, показывая образец. В этом смысле вступает в действие механизм самостимулирования.

Из вышеизложенного очевидно, что разновозрастные группы создают благоприятные условия для разностороннего взаимодействия и общения детей, а также их развития. Как справедливо отмечает М.М.Батербиев, «чтобы общение способствовало развитию, оно должно быть разноуровневым. Только в этом случае возникает потребность к общению. ... Процесс взаимообучения подчиняется следующим формулам (правилам): старший опекает младшего; старший учит младшего; младший хочет быть похожим на старшего (берет с него пример); старшему не к лицу, если младший в чем-то начинает его превосходить; младшему очень престижно учиться на уровне старшего, а кое в чем превосходить его. Сотрудничество, взаимопомощь, совместный труд позволяют легко создать атмосферу взаимоуважения и взаимопонимания. А что может способствовать в большей мере развитию творческой активности детей, чем благоприятный микроклимат, дух сотрудничества и взаимопонимания» [7].

По данным исследования, ученик малочисленной сельской школы чувствует себя комфортнее на занятии, где присутствуют 10-15 человек, что иногда требует объединения учащихся нескольких классов. В ряде городских школ, лицеях России специально создаются

разновозрастные группы, чтобы повысить образовательный и воспитательный потенциал обучения.

На основе анализа опыта и результатов проведенных нами исследований, можно выделить ряд функций обучения в разновозрастных группах.

1. Функция психологической защиты ребенка, особенно в сельской малочисленной школе. Круг общения детей в классе, где обучаются несколько человек, весьма ограничен, что создает особую психологическую напряженность для детей. Объединение учащихся разных классов в разновозрастную группу обеспечивает расширение контактов, способствует взаимному обогащению детей, разнообразит общение учащихся, повышает эмоциональность атмосферы, позволяет снять психологическое напряжение, преодолеть психологическую депривацию ребенка, избежать монотонности, однообразия при организации учебного процесса. На таком занятии у школьников возникают дополнительные возможности утвердить себя, получить признание, особенно если ученик оказывается в позиции старшего, выполняет некоторые организаторские или педагогические функции.

2. Функция социальной поддержки. Это помощь старших младшим в организации учебной деятельности; поддержка тех школьников, которые не могут реализовать себя по различным причинам в группе сверстников или на обычном уроке, а в этой ситуации осознают свою полезность, востребованность как помощников педагога при организации работы младших детей. На разновозрастном занятии разнообразнее и динамичнее связи между учащимися, что требует от ребенка постоянного изменения своего ролевого участия, большей гибкости во взаимоотношениях, способствует обогащению его коммуникативного и в целом социального опыта.

3. Компенсаторная функция. Старшим предоставляется возможность выполнять роль взрослого, взять на себя ответственность. Особенно важно включать школьников в систему отношений, где они приобретают опыт поведения взрослого человека, принимающего самостоятельные и ответственные решения. В среде сверстников лишь некоторые способны пробиться в организаторы, лидеры. На занятии в РВГ старшим предоставляются дополнительные возможности выступить в этом качестве, выполнить роль консультанта, помощника педагога, руководителя группы. Учащиеся выполняют роль учителя при проверке и оценке знаний младших, консультируют, обучают личным примером выполнению различных видов работ.

При организации совместной деятельности происходит взаимообогащение школьников разного возраста. Уровень творчества, самостоятельности детей значительно выше в разновозрастных группах. Исследования показывают, что срабатываемость школьников разного возраста выше, а конфликтность ниже, чем в группах одновозрастного состава. Наличие значительных внутренних ресурсов разновозрастных групп препятствует возникновению конфликтов в трудных, напряженных ситуациях.

4. Стимулирующая функция. Благодаря совместной деятельности детей разных возрастов могут актуализироваться и проявиться индивидуальные качества, которые в условиях обычного класса остались бы незамеченными: активность, ответственность, инициативность, заботливость, отзывчивость. На разновозрастном занятии у старших стимулируются проявление и развитие организаторских умений, способности самостоятельно решать учебные задачи.

Стимулирующая функция занятия в РВГ проявляется не только в актуализации положительных качеств у старших. У младших также повышаются заинтересованность, активность. Исследование показывает, что занятия в РВГ в большей степени, чем традиционные, развивают мотивацию учения, познавательные интересы учащихся. Такие занятия стимулируют развитие гуманных межличностных и деловых отношений между учащимися разных классов.

5. Функция самоорганизации. Учащиеся старшего класса берут на себя роль организаторов различных форм учебной деятельности при подготовке и проведении учебных занятий. При большом опыте обучения в РВГ можно наблюдать высокий уровень самоорганизации, который характеризуется самостоятельной работой детей, их способностью под руководством старших, консультантов успешно решать образовательные и воспитательные задачи.

6. Функция опережающего обучения. При организации совместной работы младшие приобщаются к решению образовательных задач старших целенаправленно или стихийно, например, слушая объяснение материала для старших или их отчет о выполнении самостоятельной работы. В практике проведения занятий в РВГ наблюдались случаи, когда учащиеся, например, 9 класса решали задачи одиннадцатиклассников, или младшие отвечали на вопрос, обращенный к старшим. Подобные ситуации порой неожиданно раскрывают потенциал младших, придают им уверенность в своих силах, позволяют педагогу повысить уровень требований к учащимся, выявить их способности и реальные возможности. Занимаясь со старшими, младшие видят перспективы своего развития, понимают значимость освоения изучаемого материала для успехов в будущем.

Таким образом, вышеизложенное позволяет утверждать, что обучение в разновозрастных группах может способствовать достижению школьниками высоких предметных, надпредметных и личностных результатов, повышению эффективности формирования универсальных учебных действий.

В РВГ прежде всего интенсивнее идет процесс формирования коммуникативных универсальных учебных действий. Дети разного возраста учатся сотрудничеству, равноправному диалогу, у них успешнее развивается речь, способность передавать информацию, принимать позицию партнера, умения взаимодействовать в разновозрастной паре или группе, договариваться, отстаивать свою точку зрения, разрешать конфликты и др.

При правильной организации взаимодействия детей разного возраста осваиваются важные этические нормы и принципы нравственных отношений, различные социальные роли, формируется субъектная ответственная позиция старших и младших в совместной деятельности, повышается интерес к учебе, развивается мотивационная основа учебной деятельности, обеспечивая формирование личностных универсальных учебных действий.

В процессе совместной деятельности младших и старших учеников, совместного целеполагания, планирования, анализа, оценивания своей учебной деятельности активно формируются регулятивные универсальные учебные действия.

Эффективность формирования познавательных универсальных учебных действий также повышается на занятиях в разновозрастных группах в процессе активной переработки информации, взаимного обучения, подражания младших детей действиям старших школьников.

Достижение высокого уровня образовательных результатов в процессе обучения в разновозрастных группах обеспечивается, если педагоги будут руководствоваться не только общими дидактическими принципами, но и рядом специальных принципов построения занятия в разновозрастной группе.

1. Принцип интеграции и дифференциации задач, содержания, средств обучения учащихся разного возраста. При организации совместной учебной деятельности, прежде всего, возникает немало проблем, связанных с отбором общего содержания и совместных видов деятельности учащихся разного возраста. Больше возможностей для организации совместной деятельности учащихся разного возраста, когда есть совпадение в содержании учебного материала различных возрастных групп. Основой разновозрастного обучения может быть единый вид учебно-познавательной деятельности, например, решение задач, лабораторное исследование, организация деловых и ролевых игр и др.

Реализуя принцип интеграции и дифференциации задач, содержания, средств обучения учащихся разного возраста педагог осуществляет следующие действия:

- определяет общие для всех классов задачи, что является основой объединения детей разного возраста, и конкретизирует задачи для каждой возрастной группы;

- с учетом общих задач отбирает в содержании материала те знания и учебные действия, которые доступны всем детям, могут осваиваться одновременно учащимися всех возрастных групп;

- подбирает соответствующие общему содержанию способы совместной учебной работы учащихся разного возраста;

- с учетом задач выделяет, с одной стороны, те вопросы в изучаемом материале, которые не посильны для младших, но должны быть усвоены старшими, с другой - необходимые для изучения или закрепления младшими и уже непривлекательные для старших;

- отбирает групповые и индивидуальные формы занятий для каждого класса, учитывая специфику содержания учебного материала, особенности и возможности детей, их потребности.

Таким образом на занятии в разновозрастной группе целесообразны организация коллективной деятельности, формирование разновозрастных и одновозрастных пар и микрогрупп, использование индивидуальных форм работы учащихся.

2. Принцип педагогизации учебной деятельности детей, что означает делегирование ученикам ряда педагогических функций (контроль, объяснение нового материала, помощь учеников своим товарищам в преодолении учебных трудностей и др.), а также приобретение учащимися допрофессионального опыта педагогической деятельности. Это развивает у детей навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, формирует умения бесконфликтного взаимодействия, учит находить выход из спорных ситуаций и в целом обеспечивает эффективность достижения личностных результатов старшими и младшими школьниками.

Старшие ученики, выполняя функции помощника учителя, консультанта группы, могут меняться в зависимости от изучаемого предмета, учебного материала, вида деятельности, потребностей и интересов детей, их взаимоотношений. Например, на занятиях по физкультуре одни ученики выполняют роль консультантов, на математике — другие и т.д.; новый материал объясняют более подготовленные ученики, способные доходчиво изложить новую для младших информацию, выполнением групповых творческих заданий руководят ученики, склонные к организаторской работе.

Таким образом, старшие осваивают роль педагога, ответственного за результаты учебной работы, выступают организаторами групповой деятельности, руководят подготовкой групп к занятию, объясняют то, что не усвоено младшими, готовят их к ответу на занятии, осуществляют контроль за работой и оценку достижений группы и каждого ученика.

Важным средством педагогизации учебной деятельности является привлечение всех учащихся к целеполаганию учебного процесса на занятии, анализу своей работы, результатов учебного труда и организация рефлексии по ходу и в конце занятия. В данные виды деятельности включаются не только старшие, но и младшие учащиеся.

3. Принцип взаимообучения, т.е. овладение знаниями, умениями, навыками, способами деятельности и отношений в процессе взаимного влияния учащихся друг на друга. В зависимости от ситуации каждый член группы может временно выполнять роль учителя, обучая своего товарища. При этом ученик не только передает информацию, но в процессе коммуникации актуализирует имеющиеся знания, осмысливает их по-новому, воспринимает с другой стороны. В данном смысле взаимообучение можно рассматривать как обучение другого и самого себя. Реализация данного принципа предусматривает:

- выполнение каждым учеником роли обучаемого и обучающего, что предполагает использование различных вариантов объединения классов (1,2; 2,3; 6,7; 7,8 и т.п.), предусматривающих изменение ролевых позиций учащихся; иначе говоря, в одном случае, ученик выполняет роль учителя, то есть обучающего, в другом — ученика, обучаемого;

- использование в процессе обучения самооценки и взаимооценки как в ходе решения отдельных учебных задач, выполнения заданий, так и в конце учебного занятия при подведении итогов работы всей группы и каждого ученика;

- создание ситуации собственного успеха через успех другого ученика (при оценке работы консультанта учитываются успехи членов группы; старшие объясняют новый материал младшим, сами повторяя, закрепляя, актуализируя ранее изученное, а затем младшие представляют усвоение нового материала);

- определение самими учащимися трудностей и проблем, с которыми они столкнулись на занятии, выявление и анализ допущенных в работе ошибок.

4. Принцип регулирования взаимодействия учащихся разного возраста. Реализация данного принципа направлена прежде всего на организацию совместной деятельности, общение детей разного возраста, на то, чтобы не допустить подавления одних детей другими, младших старшими. Для этого педагог выполняет следующее:

- обоснованно отбирает содержание и формы совместной деятельности детей разного возраста, а также способы и средства, стимулирующие их совместную работу;

- разъясняет детям важность совместной деятельности, показывает полезность этой работы для всех и для каждого;
- помогает ученику присвоить общую цель работы и найти в ней личностный смысл;
- раскрывает значимость действий каждого для достижения общего результата и развития его личности, его личных успехов;
- использует различные формы и методы взаимодействия старших и младших, учитывая предыдущий опыт взаимодействия детей в учебной и внеучебной деятельности;
- обеспечивает динамику количественного и качественного состава микрогрупп, сменяемость ролевых позиций;
- четко и конкретно определяет содержание деятельности, функции, роли старших и младших на каждом этапе учебного занятия.

5. Принцип оптимальности возрастного диапазона состава учащихся на учебном занятии в РВГ. Педагогу важно решить, учащихся какого возраста целесообразно объединить на занятии. В психологии установлено, что оптимальный возрастной диапазон для эффективного взаимодействия учащихся - не более 3-4 лет (Е.И. Дымов и др.). При таком диапазоне имеются возможности для взаимодействия на основе сотрудничества, наблюдается достаточно высокая срабатываемость детей в группе. Большой диапазон может привести к излишней опеке младших, а иногда и подавлению со стороны старших, снижению активности младших, создать дополнительные проблемы в организации совместной работы учащихся разного возраста,

В то же время возможны занятия, когда возрастной диапазон увеличивается. Это целесообразно в том случае, если старшие заменяют учителя или помогают ему при проведении занятия в младшем классе, приобретая опыт допрофессиональной педагогической деятельности, что особенно важно для старшеклассников, которые выбрали для себя профессию учителя.

Возрастной диапазон участников занятия в разновозрастной группе зависит от того, какие задачи являются приоритетными на конкретном занятии, как соотносится содержание материала в различных классах, сочетаются способности, подготовленность детей разных классов по конкретному предмету и по данной теме, какими педагогическими средствами и методиками пользуется учитель.

6. Принцип гибкости, вариативности, разнообразия и динамики. Разный возрастной состав групп создает благоприятные условия для реализации данного принципа, стимулируя творческий поиск учителей при организации занятий в РВГ. Различие в образовательных задачах классов, объединенных в разновозрастную группу, определяет отбор разнообразных педагогических средств (содержания, форм, видов и способов деятельности) с учетом возраста учащихся, побуждает педагогов к творчеству, преодолению стереотипов, проектированию новых вариантов учебных занятий.

Данный принцип означает обеспечение гибкости и вариативности:

- в создании ситуаций обучения в разновозрастных группах, парах;
- в способах формирования разновозрастных групп, то есть использования различных признаков при отборе классов, учеников в РВГ, адекватных задачам занятия и конкретным условиям его проведения;
- в определении количества возрастных групп, объединяемых в РВГ (одни разновозрастные группы объединяют два класса, другие — три, а возможно и большее количество классов, что зависит от специфики предмета, количества учащихся в школе, классах и др.);
- в смене состава разновозрастных групп в зависимости от предметов, изучаемого учебного материала (на уроке математики - 5, 6 классы, на русском языке — 5, 7 классы);
- в определении индивидуальных, парных, групповых форм учебной деятельности учащихся на разновозрастном занятии;
- в построении индивидуальных образовательных маршрутов учащихся;
- в выборе технологий организации учебной деятельности и др.

Разнообразие учебной деятельности детей обеспечивается гибкостью и вариативностью построения учебного процесса, использованием различных педагогических средств, способов и вариантов взаимодействия детей разного возраста, многообразием ресурсов социума, расширением социальных контактов детей на учебных занятиях в школе

и вне ее, местом проведения учебного занятия. В процессе обучения важно предоставлять ребенку выбор способа организации своей деятельности (индивидуальный, в группе, паре), различных видов и форм деятельности, способов решения учебных задач, форм отчетности о выполненной работе, при этом ребенок сам определяет темп, объем и уровень сложности и степень самостоятельности учебной деятельности. Обучение ребенка в разновозрастной группе, паре должно быть его добровольным решением. В этой связи важно учитывать, что в образовательном учреждении обучение в РВГ может сочетаться с классно-урочной системой обучения. Такой опыт также имеет место в педагогической практике.

Результаты опытно-экспериментального исследования убеждают в том, что все вышеизложенные принципы обучения в РВГ взаимосвязаны и должны быть реализованы в комплексе. От этого зависит эффективность занятия в разновозрастной группе, организации совместной деятельности детей разного возраста, а, следовательно, и достижение образовательных результатов.

Особенно важно обратить внимание на характер взаимоотношений, совместных действий, общение старших и младших, чтобы обеспечить психологическую защищенность ребенка, успешность его отношений в группе, а для этого необходимо:

- при формировании разновозрастных групп учитывать возрастные особенности, межличностные отношения учащихся, их психологическую совместимость, значимость друг для друга, способность и готовность к независимости своей позиции;
- включать школьников в совместную деятельность с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей, обеспечивая реализацию личности каждого, утверждение его достоинства, достижение успеха, признание товарищами;
- создавать специальные ситуации, позволяющие школьнику проявить независимость своих суждений, оценок, выразить свою собственную позицию, точку зрения;
- стимулировать, одобрять проявление детьми независимых суждений, самостоятельных решений и уважительного отношения к мнению других;
- добиваться правильной позиции лидера, организатора работы группы, самокритичности детей, объективности в оценке поведения и мнений других;
- обучать учащихся культуре общения, навыкам совместной работы, организаторской деятельности;
- предусматривать оценку взаимоотношений детей, старших и младших, психологической защищенности каждого в групповой работе.

Целесообразна разработка правил взаимодействия старших и младших школьников самими детьми. После проведения занятия в РВГ осуществляется анализ реализации правил, вносятся коррективы и дополнения в перечень этих правил.

Для повышения эффективности занятий в разновозрастных группах важно использовать специальные способы организации учебных занятий, стимулирующие сотворчество детей разного возраста, развивая их взаимодействие. Эффективным для этого является организация коллективной познавательной деятельности, при которой создаются условия для проявления и развития каждого ребёнка.

Назовем некоторые способы стимулирования взаимодействия детей разного возраста при организации коллективной познавательной деятельности: постановка общей проблемы или задачи, понятной, доступной и привлекательной для всех; использование исследовательских заданий, создание ситуации совместного поиска; формирование разновозрастных микрогрупп, каждая из которых решает общую проблему или ее часть; выполнение микрогруппами творческих заданий как при подготовке, так и проведении занятий; совместное обсуждение результатов выполненных заданий, использование игровых элементов, проведение конкурсов, соревнований, театрализации и др.

При организации коллективной познавательной деятельности в РВГ используются групповая (в микрогруппах), парная, индивидуальная работа.

Групповая работа может проходить в течение всего занятия, либо работа по группам включается в отдельные его фрагменты.

Успешность взаимодействия детей разного возраста зависит от их размещения в пространстве. Важно, чтобы старшие и младшие имели возможность работать в тесном кругу. В то же время педагогу необходимо предусмотреть перемещение детей в пространстве, чтобы снять напряженность, разнообразить движения, отказаться от формализма и

заорганизованности. Нужно исходить из удобства выполнения совместной учебной работы и создать естественные условия для общения детей.

Групповую работу рационально использовать на различных типах занятий: изучения нового материала, на повторительно-обобщающих занятиях, практических и лабораторных работах. Предлагаем примерную структуру одного из вариантов занятия в РВГ комплексного типа по группам [8].

1. Вводная часть:

- а) постановка задачи, проблемы (создание проблемной ситуации);
- б) инструктаж о последовательности работы;
- в) раздача дидактического материала по группам.

2. Групповая работа:

- а) знакомство с материалами, планирование работы в группе;
- б) индивидуальное выполнение задания;
- в) обсуждение индивидуальной работы в группе;
- г) обсуждение общего задания группы;
- е) подведение итогов группового задания и его оформление.

3. Заключительная часть:

- а) отчёт групп о выполненной работе, о решении поставленной перед коллективом задачи;
- б) анализ выполнения поставленной задачи группами и коллективом в целом;
- в) общий вывод о групповой работе и достижении цели, поставленной в начале занятия.

На первых этапах организации занятий в РВГ целесообразно организовать микрогруппы из 2-3 учеников, сопровождая их деятельность опорными карточками с инструкциями, в которых определяется последовательность действий старших и младших, четко обозначаются их виды деятельности.

При организации взаимодействия детей разного возраста могут быть эффективны идеи В.К. Дьяченко и А.Г. Ривина, которые предлагают обучение в динамических парах (меняющихся), когда каждый учит каждого. Они убедительно обосновывают идею взаимного обучения, включение в диалог-общение всех детей, используя форму динамических пар, в которых ребёнок выступает поочерёдно то учеником, то учителем [9]. Такое диалоговое общение учащихся помогает им развиваться, раскрывать свой интеллектуальный потенциал, вырабатывает ясность мысли, способность выявить главное в прочитанном, пересказать, анализировать, усвоить материал. Условия успешного диалога следующие:

- диалог имеет смысл тогда, когда знания обоих собеседников по обсуждаемому вопросу различны и совпадают частично, иначе обмен информацией теряет смысл;
- диалог должен быть непременно обменом информацией;
- передаваемый в ходе диалога объём знаний должен быть максимальным, только тогда диалог будет живым, активным, полезным.

Рассмотрим способы организации взаимодействия детей разного возраста в микрогруппах и парах на различных этапах занятия, эффективность которых подтвердилась в ходе исследования, проведенного нами на базе сельских и городских школ нескольких регионов России [10].

При проверке домашнего задания:

- учащиеся старших классов подбирают или составляют вопросы и задачи для младших школьников, а затем принимают участие в опросе по ним;
- старшие проверяют и оценивают выполнение домашних заданий у младших;
- старшие в случае затруднений помогают при ответах младшим;
- младшие учащиеся привлекаются к прослушиванию и оценке ответов старших по доступному материалу (главным образом описательного характера);
- младшие задают вопросы старшим при объяснении нового материала.

Очень важно организовать на очередном занятии группы, в которых учащиеся работали на предыдущем этапе, когда пытались разобраться общими усилиями в новом материале. Теперь они могут проверить друг у друга правильность выполнения домашнего задания, вместе определить затруднения, попросить помощь у учителя или других групп.

При организации целеполагания возможны следующие варианты совместной деятельности.

1) Обсуждение вопросов: Почему сегодня на уроке ученики двух классов? Исходя из ранее изученного материала, домашней работы, какая тема урока может быть у старших? У младших? В чем темы совпадают? В чем различаются? Что вы сегодня ждете от урока? Что могут делать сообща учащиеся старшего и младшего классов? Знание каких вопросов вам пригодится в жизни? Как, в какой форме вы предлагаете изучить эту тему? Кто хотел бы углубить свои знания по этой теме? В каких вопросах? Кто и на каком уровне сложности считает целесообразным изучение данной темы? Какую форму отчетности вы выбираете? Какие вопросы вы можете изучить сами, а где требуется помощь, консультирование? В какой форме вы можете оказать учителю помощь при изучении темы в классе и т.д.

2) На занятии в РВГ учащиеся старшего класса могут поделиться тем, что они изучали по теме, где им это пригодилось в жизни или при изучении других тем и предметов.

3) Создание проблемной ситуации, просмотр фрагмента видеозаписи с целью определения проблемы для обсуждения.

Набор, содержание вопросов, методика их обсуждения на этапе целеполагания в РВГ зависит от множества факторов. Например, если темы у старших и младших учащихся частично совпадают или взаимосвязаны, то вопросы могут быть адресованы сначала младшим, затем старшие дополняют, корректируют младших, делают проблемные сообщения, вспоминая ранее изученное.

Затем младшие самостоятельно после вступительной беседы формулируют для своего класса и лично для себя учебные задачи, определяют программу, план действий; старшие в это время под руководством учителя ставят проблемы и задачи по продвижению в освоении материала по этой теме.

Завершается целеполагание в РВГ тем, что учащиеся определяют на основе поставленных ими задач содержание и формы совместной работы, способы взаимодействия старших и младших (где это целесообразно), распределяют работу между разновозрастными группами, классами, обсуждают правила, этапы работы и формы подведения итогов совместной и индивидуальной деятельности.

Это лишь некоторые общие примеры привлечения детей к целеполаганию, которое позволяет ребенку осознать не только совместные учебные задачи, но и найти свой индивидуальный смысл учебной деятельности на ближайший период и перспективу.

Следует отметить, что в процесс целеполагания учащиеся могут включаться на каждом этапе урока, учебного занятия, когда они ищут ответ на вопросы: «Для чего мы будем выполнять эту работу?», «Где нам пригодятся эти знания, правило?» «Какие наши дальнейшие действия и почему?» и т.п.

При изучении нового материала возможны следующие способы организации работы в группах:

- старшие рассказывают новый материал младшим (это целесообразно делать при изучении текстового материала, сведений о писателях, заочных экскурсиях);
- совместное составление схем, таблиц в ходе изучения материала;
- подбор дополнительного материала к уроку;
- подбор фактов, примеров для доказательства теоретических положений;
- постановка вопросов после изложения нового материала.

Также можно предложить еще два варианта изучения нового материала.

I вариант. Каждой разновозрастной группе предлагается проблема, текст и серия вопросов (заданий), на которые должна ответить эта группа. Учащиеся обсуждают проблему и договариваются между собой, кто и в каком вопросе будет разбираться, с тем, чтобы, если у кого-то из группы возникли затруднения по поводу какого-то вопроса, объяснить доходчиво его суть. Каждый должен понять весь материал и быть готовым ответить на вопрос. Когда группы готовы, учитель организует общее обсуждение, в котором участвуют все учащиеся, отвечая и дополняя друг друга.

II вариант. Учащимся всех групп предлагается одинаковый материал, включающий четыре вопроса. Соответственно составляются группы по 4 человека. Далее, после изучения предложенного нового материала, учащиеся, анализирующие один и тот же вопрос,

собираются в одну группу для совместной работы. Затем они возвращаются в свои группы и обсуждают возможные способы решения общей проблемы и оформление результата.

Могут быть использованы различные способы совместной работы в группах при закреплении изученного материала:

- формулировка вопросов группами в адрес друг друга;
- выполнение совместных заданий;
- коллективное осуждение прочитанной к уроку дополнительной литературы;
- организация учебных игр-соревнований;
- составление кроссвордов, просмотр, обсуждение и комментирование фрагментов фильмов, диафильмов (диапозитивов);
- индивидуальная помощь младшим в процессе закрепления и повторения материала на уроке или дома.

Совместная работа старших и младших возможна при контроле достижения образовательных результатов:

- проведение зачётов у младших старшими учениками;
- проведение конкурсов, соревнований между разновозрастными группами;
- разработка, проведение самостоятельных и контрольных работ с младшими, их оценка и анализ;
- взаимооценка, самооценка и самоконтроль.

Могут быть также предложены совместные домашние задания: подбор материалов к занятию; оформление наглядных средств; выполнение творческих заданий (составление кроссвордов, таблиц и др.); проведение наблюдений, исследований и их анализ; подготовка презентаций, совместного общения по вопросу; написание рефератов, сочинений, статей и т. д.

При подведение итогов учебного занятия возможны следующие способы взаимодействия детей разного возраста:

- коллективный анализ занятия по микрогруппам с точки зрения поставленных педагогом и детьми задач, развития отношений между старшими и младшими школьниками (Что нового узнали на уроке? Что научились делать? Что пригодится Вам в жизни? О чем хотели бы узнать дополнительно по этой теме? Что вызвало затруднения при изучении темы? Что усвоено плохо и требует дальнейших пояснений и закрепления? и т.п.);
- коллективное обсуждение дальнейшей работы (Чем целесообразно заниматься на следующем занятии? Как распределить работу?); это особенно важно при определении вариативного компонента содержания учебного материала;
- рефлексия (Что я усвоил(а) хорошо? Какие трудности я испытывал(а) при изучении материала? Что мне нужно сделать, чтобы добиться успеха на следующем занятии? Какой следующий шаг к познанию я сделаю и почему? и т.п.);
- определение самим учеником домашнего задания (какой учебный материал, в каком объеме, на каком уровне сложности проработать дома, в какой форме представить результаты самостоятельной работы и т.п.).

Иногда, для того чтобы понять, как усвоен материал, как он переработан учащимися, какова их позиция, достаточно детям выполнить следующие задания:

- сформулировать главный(е) вывод(ы), который(е) вы сделали для себя в результате изучения данной темы (или проведения сегодняшнего занятия);
- назвать тему сегодняшнего занятия (если она не определена в начале занятия);
- сформулировать задачи, которые мы решили на сегодняшнем занятии.

В любом случае, если занятия проводятся в РВГ, целесообразно уделить внимание анализу совместной работы старших и младших, чтобы постоянно стимулировать развитие отношений между ними, повышая тем самым воспитательный потенциал учебного занятия [11].

**Результаты.** Использование вышеизложенных педагогических идей и средств в опытно-экспериментальных учреждениях позволило добиться более высоких образовательных и воспитательных результатов. Повысилась мотивация учебной деятельности детей, отмечена убедительная положительная динамика достижений школьников в учебе. В разновозрастных группах зафиксировано более интенсивное формирование у школьников коммуникативных универсальных учебных действий, успешнее развивается речь, осваиваются важные этические нормы и принципы

нравственных отношений, различные социальные роли, формируются ответственность, регулятивные учебные действия.

Проведенные исследования позволили создать комплекс методических разработок и практических материалов для обучения учащихся в разновозрастных группах по всем учебным предметам. Издательством «ВЛАДОС» (г.Москва) опубликованы подготовленные нами учебные пособия по биологии, технологии, географии, литературе, физкультуре, физике и другим предметам, в которых представлены планирование учебных занятий в РВГ, содержание, формы, способы организации совместной деятельности учащихся в разновозрастных группах начальной и основной школы.

Апробация научно-методических материалов педагогами-практиками в различных образовательных учреждениях Ярославской, Владимирской, Вологодской, Псковской, Ивановской и других областях подтверждает эффективность обучения в разновозрастных группах при соблюдении вышеназванных принципов обучения в РВГ, требований к отбору и использованию соответствующих педагогических средств (методов, форм, технологий).

**Заключение.** Таким образом, обучение в разновозрастных группах обеспечивает реализацию таких воспитательных и образовательных функций, которыми не располагает традиционная классно-урочная система. Существуют различные способы создания РВГ и организации взаимодействия детей разного возраста на учебных занятиях. Эти способы определяются влиянием многих факторов: возрастным диапазоном учащихся, особенностями предмета, спецификой учебного материала, видами учебной деятельности, опытом совместной деятельности детей разного возраста и др. Педагогу очень важно системно, гибко организовывать и развивать взаимодействие учащихся разного возраста, соблюдая общедидактические и специальные принципы обучения в разновозрастных группах, согласовывая свои действия с коллегами, детьми и их родителями.

#### **Примечания:**

1. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах. М.: Народное образование, 2004. 352 с.
2. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива: вопросы теории. М.: Педагогика, 1978. С. 73.
3. Дымов Е.И. Экспериментальное исследование взаимодействия подростков в разновозрастной группе: Автореф. дис... канд. психол. наук. Рязань, 1976. 25 с.
4. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Пед. соч.: в 8-ми т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. С. 267-329.
5. Божович Л.И., Конникова Т.Е. Возрастной подход к работе пионерской организации. М.: Просвещение, 1969. С. 73-95
6. Старостина Е.Н. Организация деятельности разновозрастного пионерского отряда в школе: Автореф. дис... канд. пед. наук. Л., 1990. С. 6.
7. Батербиев М.М. Разновозрастное обучение. От идеи до реализации. Братск: МП «Издательский дом «Братск», 2001. С. 23.
8. Виноградова М.Б., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников: Из опыта работы. М.: Просвещение, 1977. 159 с.
9. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах. М.: Народное образование, 2004. 352 с.
10. Байбородова Л.В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся. Ярославль: Академия развития, 2007. 336 с.
11. Байбородова Л.В. Повышение воспитательного потенциала образовательного процесса в разновозрастных группах. Ярославль: Изд-во ЯГПУ имени К.Д.Ушинского, 2008.

УДК 37.018.4

### **Обучение в разновозрастных группах учащихся**

Людмила Васильевна Байбородова

Ярославский государственный педагогический университет, Российская Федерация  
150000. Ярославль, ул. Республиканская, 108  
Доктор педагогических наук, профессор

**Аннотация.** В статье раскрываются результаты изучения российского национального опыта и исследования и опытная работа автора, посвященная организации обучения в разновозрастных группах школьников в различных образовательных учреждениях, включая небольшие сельские школы. Автор разъясняет образовательный потенциал такого рода обучения, изучает механизмы взаимодействия, основные функции обучения школьников в разновозрастных группах. Чтобы увеличить эффективность обучения в разновозрастной группе, предлагаются некоторые принципы, такие как принцип интеграции и дифференциации заданий, содержания и методов обучения в разновозрастных группах школьников; принцип педагогизации деятельности по обучению школьников; принцип совместного обучения; принцип регулирования взаимодействия школьников; принцип оптимального ранжирования возраста школьников на уроке в разновозрастной группе; принципы эластичности; изменчивости; многообразия и динамичности. В статье изучаются конкретные пути реализации данных принципов. Автор предлагает пути взаимодействия школьников на различных этапах урока и формы совместного обучения школьников в разновозрастных группах.

**Ключевые слова:** разновозрастная группа; функции и принципы обучения; взаимодействие; способы и формы совместной деятельности.

UDC 378

### **Innovative Approaches to Sports Managers Training: KSK “KAI-Olimp” Case Study**

<sup>1</sup> Beinish Kh. Landa

<sup>2</sup> Rinat A. Yusupov

<sup>1-2</sup> Kazan State Technical University named after AN Tupolev - KAI, Russian Federation

<sup>1</sup> PhD (Technical)

E-mail: b-landa@yandex.ru

<sup>2</sup> Dr. (Biology), Professor

**Abstract.** The scientific and practical significance of the research consists in the use of the technology of modular education for the development of educational programs for the specialty “Sports Management” and the description of its prospects in regard to the university technical profile.

**Keywords:** sports manager; educational programs.

**Введение.** Проблема совершенствования подготовки специалистов в сфере спортивного менеджмента, выделена в число приоритетных направлений, на конференции Европейской ассоциации спортивного менеджмента, прошедшей в Мадриде в 2011 году. Радикальных мер по подготовке спортивных менеджеров требует Казань, готовящаяся принять Всемирную Универсиаду 2013, вводящая в эксплуатацию множество самых современных спортивных объектов. Значительное их количество передается в собственность ВУЗов. Такую политику проводит руководство Татарстана для реализации «Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года», направленной на привлечение к массовым занятиям спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельностью студентов и всех других слоев населения.

В условиях рыночных отношений, экономических реформ, связанных с переходом физкультурно-оздоровительных и спортивных комплексов на автономный режим финансирования, к организации эффективного управления отраслью физической культуры, спорта и туризма (ФКСТ), к работе по эксплуатации спортивных сооружений и созданию инфраструктуры спортивных клубов, должны прийти компетентные специалисты новой формации.

**Методика разработки программ.** На гуманитарном факультете нашего университета, по совместной инициативе Министерства по делам молодежи, спорту и туризму РТ и ректората, поддержанной Министерством образования и науки РФ, открыта специализация «Менеджмент в спорте». При разработке учебных программ учитывались интеграционные процессы, расширяющие образовательное пространство ФКСТ за счет проектного взаимодействия с экономикой, здравоохранением, другими социальными науками. Интенсификация учебного процесса обеспечивалась активным внедрением ИКТ. Опыт РГУФКа [1], собственный опыт преподавания студентам дисциплин «Экономика физической культуры и спорта», «Спортивные сооружения», «Туризм и методика преподавания» [2] в ИФК г. Набережные Челны, а также курса «Формирование экономического мышления в сфере услуг ФКСТ, стал базовой основой для разработки обучающих программ. В состав модуля курса специализации для студентов вошли: «Менеджмент спортивного бизнеса», «Спортивные сооружения и их техническая эксплуатация», «Региональные особенности развития физической культуры и спорта», «Современные технологии в физической культуре и спорте». Учебные программы дисциплин утверждены проректором по учебной работе и согласованы с основным заказчиком Министерством по делам молодёжи, спорту и туризму Республики Татарстан, в соответствие с требованиями нового Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Все программы прошли апробацию в учебном процессе и докладывались в Москве на научно-практических конференциях [3, 4, 5]. В стадии разработки находятся ещё две программы: «Организация учебно-

тренировочного процесса», «Организация и проведение соревнований». Необходимо отметить, что принятая Российским фондом фундаментальных исследований наша заявка от КНИТУ-КАИ для участия в конкурсе «Проведение в 2011 году совместного немецко-французско-российского семинара по подготовке спортивных менеджеров», хотя и позволила наладить первые контакты со школами в Кельне и Марселе, из-за отсутствия трехстороннего финансирования пока не получила развития.

**Результаты и практические рекомендации, предлагаемые для обсуждения.**

В лекционной части каждого модуля определены цель, задачи, содержание материала, учитывающие вопросы экономики и рыночных отношений, достижения индустрии спорта, которые в числе других, составляют научно-методическую основу курса. Практическая часть содержит изучение прикладных методик расчета, изложенных в изданных и имеющихся на кафедре учебных пособиях, методических рекомендациях и учебно-методических комплексах. С их помощью студенты приобщаются к внедрению полученных знаний путем: участия в УИРС и НИРС, постановки и проведения экспериментальных исследований, анализа обработанных результатов.

Важной составляющей курса специализации являются самостоятельные работы, выполняемые будущими спортивными менеджерами. Все самостоятельные работы имеют прикладной характер и относятся к конкретному спортивному объекту. Например, расчет недельной, месячной или квартальной загруженности спортивных сооружений, оценка с помощью мониторинговых исследований по тестам физического развития и физической подготовленности достижений занимающихся физической культурой и спортом контингентов населения, расчет комфортности спортивных сооружений, стоимости аренды, проката, абонементов и т.д. Свои работы студенты докладывают на ежегодной Международной молодежной научной конференции «Туполевские чтения» и других, некоторые из студентов продолжают учебу в магистратуре и готовятся к защите диссертаций.

Обоснованием учебных программ является активная внедренческая деятельность по апробации курса специализации в учебном процессе.

**Реализация программ.** С 2011 года в полную силу заработал Культурно-спортивный комплекс университета КС К КАИ ОЛИМП. Здесь, под руководством директора и заведующего кафедрой Физической культуры и спорта, д.б.н., профессора Р.А. Юсупова, профессионального спортивного менеджера, имеющего международный спортивный опыт, формируются команды и студенческие лиги по различным видам спорта, организуются и проводятся студенческие соревнования Всероссийского и Международного уровней. Наряду с теоретическими знаниями, будущие спортивные менеджеры овладевают практическими умениями, могут испытать себя в административно-хозяйственной деятельности, стать менеджерами спортивных команд, организаторами и руководителями массовых физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий со школьниками, студентами и взрослым населением. По программе мэрии г. Казани «Пятилетка здоровья» эти услуги по воскресениям предоставляются для всех бесплатно. Компетентность студента и его профессиональные компетенции формируются при работе в спортивных игровых и тренажерных залах, залах аэробики и фитнеса, бассейне, на стадионе и т.д. Все это происходит на территории спортивного городка «КАИ ОЛИМП».

Перспективы подготовки студентов специализации реализуются и в новых учебных планах КНИТУ-КАИ, с учётом технического профиля нашего вуза. По направлению подготовки 140100.62 «Теплоэнергетика и теплотехника» сформированы группы по профилю «Теплотехника спортивных сооружений». Такие спортивные менеджеры технари необходимы для обслуживания энергоёмких спортивных объектов и комплексов, внедрения эффективных энергосберегающих технологий для экономически целесообразной эксплуатации спортивных сооружений.

**Заключение.** Для подготовки спортивных менеджеров, обладающих необходимыми компетенциями, в Казани создана современная материально-техническая база. Наряду с КСК КАИ ОЛИМП, это спортивные комплексы Поволжской государственной академии физической культуры, Приволжского казанского федерального университета, Архитектурно-строительного университета и других вузов. Благодаря Универсиаде 2013 активизировалось массовое движение по созданию спортивных клубов в образовательных

учреждениях, волонтерское движение, дан мощный дополнительный импульс развитию студенческой физической культуры и спорта. Для организации этой работы подготовка специалистов новой формации – спортивных менеджеров очевидна. Она вносит реальный вклад в девиз: «Универсиаде 2013 в Казани – достойную физическую подготовленность молодежи».

**Примечания:**

1. Спортивный менеджмент. Учебная программа составлена И.И. Переверзиным с соавторами. М.: РГУФК, 1998. 21 с.

2. Ланда Б.Х. Туризм и методика преподавания. Учебное пособие. Изд. КМПО ВТИ, Казань, 1996. 130 с.

3. Программа дисциплины Спортивные сооружения в подготовке спортивных менеджеров. В сб. «Спортивные сооружения и олимпийские объекты Сочи-2014». Материалы Международной научно-практической конференции. М., 2008. С. 28-31.

4. Ланда Б.Х. Региональные особенности развития физической культуры и спорта – новая учебная дисциплина. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции: «Совершенствование подготовки кадров в области физической культуры и спорта в условиях модернизации профессионального образования в России». М.: РГУФКСиТ, 2009. С. 65-67.

5. Ланда Б.Х., Юсупов Р.А. Организация компетентностно-ориентированного учебного процесса подготовки спортивных менеджеров на базе культурно-спортивного комплекса «КАИОЛИМП». Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции «Совершенствование подготовки кадров в области физической культуры и спорта в условиях модернизации профессионального образования в России». М.: РГУФК, 2011. С. 58.

УДК 378

**Инновационные подходы к подготовке спортивных менеджеров: опыт реализации в КСК «КАИ-Олимп»**

<sup>1</sup> Бейниш Хаймович Ланда

<sup>2</sup> Ринат Андарзянович Юсупов

<sup>1-2</sup> Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н.Туполева – КАИ, Российская Федерация

<sup>1</sup> Кандидат технических наук, доцент

420100, Казань, Вагапова 20-16

E-mail: b-landa@yandex.ru

<sup>2</sup> Доктор биологических наук, профессор

420139, ул. Генерала Кобякова, 12

**Аннотация.** Научно-практическая значимость исследования состоит в использовании технологии модульного обучения при разработке учебных программ для специализации «Менеджмент в спорте» и обозначении её перспектив, применительно к техническому профилю университета.

**Ключевые слова:** спортивный менеджер; учебные обучающие программы.

UDC 37.03

### **Adolescents' Social Dependences as the Feature of Complex Educational Prevention \***

<sup>1</sup> Marina A. Maznichenko  
<sup>2</sup> Nataliya I. Neskromnykh

<sup>1</sup> Sochi State University, Russian Federation  
PhD (Pedagogy)  
E-mail: maznichenkoma@mail.ru  
<sup>2</sup> Sochi State University, Russian Federation  
PhD (Pedagogy)  
E-mail: nesknatali@mail.ru

**Abstract.** The article justifies the possibility and the necessity of complex approach to adolescents' social dependences study and prevention, defines this phenomenon, reveals its essential features, presents author's classification of adolescents' social dependences by addiction features, describes standard scenarios and the mechanisms of their origin. The essence and principles of complex approach to adolescents' social dependences prevention were described. Classification of the integrated pedagogical toolkits of prevention, developed by the key targets was made.

**Keywords:** adolescents' social dependences; adolescents' social dependences educational prevention; complex approach to adolescents' social dependences prevention.

**Введение.** В современном обществе резко возросло число подростков, страдающих социальными зависимостями, такими как алкоголизм, наркомания, табакокурение, переедание, зависимость от определённых продуктов (например, кофе, сладостей, фаст-фуда), игровая, компьютерная, мобильная и телевизионная зависимости, фанатизм, зависимость от молодёжных субкультур и сект, шопоголизм и др. Наличие таких зависимостей препятствует гармоничному развитию личности подростков, сознательному выбору жизненного пути, друзей, профессии, осознанию смысла жизни, значительно снижает их социальную активность, тормозит психическое и социальное развитие, повышает риск возникновения психических заболеваний, девиантного поведения, правонарушений и др. Профилактика социальных зависимостей – актуальная социально-педагогическая задача. Педагогической, психологической, медицинской наукой разработан широкий арсенал форм и методов профилактики и преодоления отдельных социальных зависимостей (алкоголизма, наркомании, табакокурения, игромании, компьютерной и Интернет-зависимости и т. д.). Однако в имеющихся исследованиях перечисленные зависимости рассматриваются обособленно (за исключением алкоголизма, наркомании, табакокурения), хотя все они имеют сходные механизмы возникновения, профилактики и преодоления. Сходные природа, признаки, особенности, факторы и причины, сценарии и механизмы возникновения и закрепления позволяют предположить возможность унификации профилактической работы с такими зависимостями. В настоящей статье социальные зависимости подростка будут рассмотрены в качестве объекта комплексной педагогической профилактики.

**Материалы и методы.** При написании настоящей статьи мы опирались на психологические исследования механизмов аддиктивного поведения личности (А.В. Гоголева [1], В.Д. Менделевич [2], О.Б. Симатова [3], Д.В. Четвериков [4], В. Шабалина [5]); исследования по профилактике наркомании, табакокурения, алкоголизма, Интернет-зависимости, игровой зависимости и других социальных зависимостей (М.В. Бредихина [6], В.Н. Друзин [7], О.В. Завалишина [8], К.С. Лисецкий [9], М.И. Рожков [10], Ф.А. Саглам [11],

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 12-06-00017 «Комплексный подход к профилактике социальных зависимостей подростков».

В.А. Фролов [12], Ю.В. Шепель [13] и др.); ценностный подход к профилактике социальных зависимостей в молодежной среде (Е.В. Хохлева [14]); сценарный подход к психолого-педагогическим и экономическим исследованиям (Э. Берн [15], Р.М. Нижегородцев [16], С.А. Попов [17], Н.В. Самоукина [18] и др.).

Логика исследовательского поиска строилась от описания отдельных социальных зависимостей подростков к выявлению их общих сущностных признаков, типовых сценариев возникновения и закрепления и разработке единого педагогического инструментария, который может быть содержательно наполнен с учётом особенностей объекта конкретной зависимости.

Для изучения процесса зарождения и функционирования социальных зависимостей подростков использовались метод имитационного моделирования и сценарный подход, позволившие выявить типовые сценарии зарождения социальных зависимостей подростков, а также раскрыть общие механизмы их зарождения.

Классификация социальных зависимостей подростков и разработка процесса и педагогического инструментария их профилактики выполнены с позиций комплексного подхода, направленного на выявление сходных причин, механизмов и сценариев возникновения, методов и средств профилактики социальных зависимостей подростков.

**Обсуждение проблемы.** Выполненный междисциплинарный анализ позволил в первом приближении определить *социальную зависимость подростка* как результат социально и личностно обусловленной специфической активности подростка в отношении объекта зависимости (химического или нехимического вещества, материального предмета, вида деятельности, другой личности или социальной группы) с фиксацией на нем и игнорированием других объектов (видов деятельности) с целью ухода от проблем, получения удовольствия или удовлетворения каких-либо других потребностей, которая, как правило (за исключением социально неприемлемых зависимостей), может оказывать амбивалентное (в зависимости от специфики объекта зависимости и избранного типа взаимодействия с ним) влияние на общество и личность подростка.

*Сущностными признаками* социальных зависимостей выступают:

- уход от реальности в виде сосредоточенности на узконаправленной сфере деятельности при игнорировании остальных;
- осознанное стремление к объекту зависимости, которое субъективно переживается как конкретное намерение, при этом не всегда осознаётся сама причина, по которой субъект стремится к объекту;
- наличие в отношениях зависимости подчинённого (носителя зависимости) и подчиняющего (объекта зависимости);
- трата непропорционально многого времени и внимания объекту, на который направлена зависимость;
- сужение набора используемых моделей поведения;
- вытеснение прежних мотиваций мотивацией, связанной с зависимостью;
- устойчивое стремление к изменению своего психофизического состояния, переживаемое как импульсивно-категоричное, непреодолимое, ненасыщаемое;
- значительное эмоциональное предпочтение подростком одних объектов или видов деятельности другим;
- перераспределение волевого потенциала в сторону зависимой реализации.

По объектам аддикции социальные зависимости подростков можно *классифицировать* на четыре группы: зависимости от веществ (химических и нехимических), от занятий (видов деятельности), от материальных предметов (вещей) и от отношений с конкретной личностью или социальной группой. Такое деление позволяет в наибольшей степени учесть специфику объекта зависимости при построении профилактической работы. К первой группе отнесены зависимости от химических (алкоголизм, наркомания, токсикомания, табакокурение) и нехимических (зависимость от пищи в целом или конкретных продуктов (фаст-фуда, сладостей, кофе, чая и т.д.) веществ. Вторая группа включает зависимости от различного рода занятий: работо- и учебоголизм, спортивная, сексуальная зависимости, шопоголизм, компьютерная, Интернет- и мобилозависимости, телевизионная зависимость). Третья группа включает техноманию как

зависимость от вещей (новинок техники). К четвертой группе отнесены аддикция отношений, любовная аддикция, фанатизм и ургентная аддикция.

Обобщенно классификация социальных зависимостей подростков представлена в табл. 1.

Таблица 1

**Классификация социальных зависимостей подростков  
по объектам зависимости**

<i>Группа зависимостей</i>	<i>Зависимости, входящие в группу</i>	<i>Объект зависимости</i>
Зависимости от веществ (химических и нехимических)	Алкоголизм	Вещества, содержащие алкоголь
	Наркомания	Психологически активные вещества
	Токсикомания	
	Табакокурение	Никотин
Зависимости от занятий (видов деятельности)	<i>Пищевые зависимости:</i> Зависимость от еды Зависимость от определенных продуктов (сладостей, фаст-фуда, «Пепси-колы», чая, кофе, и др.)	Пищевые продукты
	<i>Компьютерные зависимости:</i> Виртуальная зависимость Интернет-зависимость Зависимость от навязчивого общения в чатах, конференциях Зависимость от компьютерного программирования Зависимость от компьютерных игр	Общение в социальных сетях Компьютерные (в т.ч. сетевые) игры Поиск информации в Интернет Компьютерное программирование
	Игромания	Азартные игры
	Телевизионная зависимость	Просмотр телепередач
	Шопоголизм (зависимость от траты денег)	Процесс приобретения материальных ценностей, процесс траты денег
	Работоголизм	Работа, выполнение трудовых функций
	Учебоголизм	Учебная деятельность
	Сексуальная зависимость	Занятие сексом
	Спортивная зависимость	Занятия спортом (как правило, экстремальным видом спорта или физической культурой)
	Зависимости от вещей	Техномания
Зависимости отношений	Аддикция отношений	Определенный тип отношений
	Любовная аддикция	Отношения с фиксацией на другом человеке
	Аддикция избегания	Отношения с любовным аддиктом, основанные на избегании естественности, интимности в контактах
	<i>Фанатизм:</i> спортивный фанатизм, религиозный фанатизм, музыкальный фанатизм. Зависимость от деструктивных	Отношения поклонения перед кумиром  Отношения с социальной группой,

культов Зависимость от религиозных сект Зависимость от молодежных субкультур (хипстеры, скинхэды, эмо, анимэ и др.)	представляющей деструктивный культ, секту, субкультуру, основанные на полном подчинении
Ургентная аддикция	Отношения с другими людьми, основанные на ощущении постоянной нехватки времени

Социальные зависимости могут быть вызваны комплексом *причин* (биологических, социальных, психологических, педагогических), которые находятся между собой в системной связи.

Возникновению социальных зависимостей способствуют также *неадекватные представления подростков* о зависимости, об объектах зависимости и способах взаимодействия с ними, о преодолении зависимостей и себе как субъекте преодоления [19], и прежде всего представления, отражающие и поддерживающие искаженную систему ценностей подростка (абсолютизирующие или нивелирующие определенную ценность) (табл. 2).

Таблица 2

**Взаимосвязь неадекватных представлений, абсолютизирующих/нивелирующих ценности, и социальных зависимостей подростка**

Неадекватное представление подростка	Абсолютизируемая/нивелируемая ценность	Возможная социальная зависимость
Главное в жизни – получение удовольствия Жизнь дана человеку, чтобы наслаждаться	Удовольствие (абсолютизируется)	Алкоголизм, наркомания, табакокурение, пищевые зависимости (зависимость от сладкого, фаст-фуда и т.д.), шопоголизм, сексуальная зависимость, телевизионная зависимость, игромания
Главное в жизни – материальное благополучие Все проблемы в жизни связаны только с отсутствием денег Деньги решают все, в том числе проблемы эмоций и отношений с людьми. Чем дороже вещи, тем выше оценивают человека Я хочу быть не хуже других Если у меня не будет модных вещей, со мной не захотят дружить Новая вещь может привлечь ко мне внимание сверстников, поможет приобрести друзей	Вещи, деньги (абсолютизируются)	Шопоголизм, техномания (страсть приобретать всё более и более новые технические приспособления) Игромания
Человеку полезно много работать Если человек много работает, это обязательно будет оценено обществом Главное в жизни – это карьера	Работа, карьера, учёба (абсолютизируются)	Работоголизм Учебоголизм

Чтобы сделать хорошую карьеру, уже с детских лет нужно все время отдавать учёбе		
Главное в жизни – чтобы мне было хорошо	Собственные потребности	Игромания, шопоголизм, компьютерная зависимость
Главное в жизни - общение Человек обязательно должен иметь много друзей, много контактов Если я не отвечу на телефонный звонок, то потеряю нужный контакт	Общение (абсолютизируется)	Интернет-зависимость (зависимость от социальных сетей) Мобилозависимость
Употребление алкоголя, курение – признак взрослости, независимости	Взросление, независимость (абсолютизируются)	Алкоголизм, табакокурение
Чтобы быть принятым в обществе, нужно быть похожим на большинство	Социальное одобрение (абсолютизируется)	Зависимости, популярные среди ближайшего окружения подростка
Главное в жизни – быть физически здоровым	Здоровый образ жизни (абсолютизируется)	Спортивная аддикция Фанатизм в отношении определенных идеологий (например, йоги), «паранойя здоровья»
Здоровый образ жизни не имеет смысла	Здоровый образ жизни (нивелируется)	Алкоголизм, табакокурение, наркомания, пищевые зависимости
Жизненная активность бесполезна Лучший способ избавиться от проблемы – забыть её	Жизненная активность (нивелируется)	Интернет-зависимость Игромания Алкоголизм Наркомания
Окружающие не могут ко мне хорошо относиться	Собственная личность (нивелируется)	Сексуальная зависимость Аддикция отношений

*Функциональное поле* социальных зависимостей подростков включает четыре зоны: зарождения, рефлексии, усиления, ослабления и преодоления.

Зарождение социальных зависимостей подростков может происходить по следующим *типовым сценариям*: «зависимость как результат взаимодействия с асоциальной группой/личностью»; «зависимость как ответ на провокацию», «зависимость как способ получения удовольствия», «зависимость как способ ухода от жизненных проблем», «зависимость как результат смены конструктивного способа взаимодействия с объектом зависимости на неконструктивный», «зависимость как результат протеста» [20] (табл. 3).

Таблица 3

**Типовые сценарии зарождения социальных зависимостей подростков**

Сценарий	Цепочка, отражающая функционирование социальной зависимости	Основная причина зависимости
Зависимость как результат взаимодействия с асоциальной группой/личностью	Поиск референтной группы (или лица) – попадание в асоциальную группу («встреча» с асоциальным лицом) – желание стать «своим» – подчинение лидеру группы, восприятие идеологии группы – копирование моделей поведения	Социальная причина – влияние асоциальной группы / личности

	группы – формирование аддиктивной готовности – аддиктивные пробы и привыкание – потеря контроля над своим взаимодействием с объектом зависимости – зависимость	
Зависимость как ответ на провокацию	Узнавание об объекте зависимости из СМИ/рекламы, конкретной личности – возникновение желания самому ощутить привлекательные стороны взаимодействия с объектом зависимости – первая проба – получение положительных эмоций – увлечённость – увеличение времени взаимодействия с объектом зависимости – привыкание – потеря контроля над своим взаимодействием с объектом – зависимость	Социальная причина – навязчивая реклама объекта зависимости
Зависимость как способ получения удовольствия	Желание получить больше удовольствия, положительных эмоций – поиск объектов для получения удовольствия – столкновение с объектом зависимости – осознание возможности использования объекта зависимости для получения удовольствия – увеличение времени взаимодействия с объектом зависимости – привыкание – потеря контроля над своим взаимодействием с объектом – зависимость	Педагогическая причина – искажённая система жизненных ценностей, в которой получение удовольствия от жизни преобладает над самореализацией
Зависимость как способ ухода от жизненных проблем	Жизненная проблема/неудовлетворённость определённым аспектом жизни – уход от реальности во взаимодействие с объектом зависимости – увеличение времени взаимодействия – привыкание – потеря контроля над своим взаимодействием с объектом – зависимость	Психологическая причина – неумение справляться с жизненными трудностями
Зависимость как результат смены конструктивного способа взаимодействия с объектом зависимости на неконструктивный	Конструктивное взаимодействие с объектом зависимости – обнаружение других привлекательных способов взаимодействия с объектом зависимости – применение этих способов – получение удовольствия – более частое прибегание к этим способам – привыкание – потеря контроля над своим взаимодействием с объектом – зависимость	Педагогическая причина – неумение проектировать взаимодействие с объектом зависимости, предвидеть отрицательные последствия
Зависимость как результат протеста подростка	Протест против ближайшего социального окружения – отрицание декларируемых ближайшим социальным окружением морально-этических норм – демонстративное поведение, связанное с объектом зависимости – привыкание – потеря контроля над своим взаимодействием с объектом – зависимость	Социальная причина – нарушения в системе детско-родительских отношений

При этом общими механизмами зарождения выступают: «сдвиг мотива на цель», эмоционально-положительное обусловливание, социальное заражение, замещение, компенсация негативных переживаний, разблокировка.

*Рефлексия социальных зависимостей* может быть не критической пассивной, не критической активной, критической пассивной, критической активной. Последняя является стимулом к переходу зависимости в зону ослабления и *преодоления*, которому способствуют стратегии «исключения», «переключения», «последовательного замещения», «социальной реконструкции», «личностной реконструкции».

Под педагогической профилактикой социальных зависимостей подростков следует понимать:

– комплекс педагогических мероприятий, направленных на предупреждение и снижение рисков возникновения социальных зависимостей;

– процесс выявления причин и условий отклонений в поведении подростков, повышающих риск возникновения социальных зависимостей, поиска и применения различных путей и способов недопущения и предотвращения фактов неконструктивного поведения подростков в отношении объектов зависимости в их комплексе.

Анализ отечественного и зарубежного опыта профилактики социальных зависимостей подростков показывает, что профилактическая работа проектируется применительно к конкретным зависимостям (исключение составляет интегративный подход к профилактике наркомании, алкоголизма и табакокурения), что обуславливает актуальность разработки комплексного подхода к профилактике социальных зависимостей. Комплексность подхода заключается в следующем:

– выявление сходных механизмов, причин и сценариев возникновения социальных зависимостей и разработка единого педагогического инструментария их профилактики, так как, несмотря на кажущиеся внешние различия, разные формы аддиктивного поведения имеют принципиально схожие психологические механизмы;

– обеспечение направленности профилактической работы на комплекс факторов и причин, вызывающих социальные зависимости: биологические, социальные, психологические, педагогические;

– комплексное воздействие на когнитивную, ценностно-мотивационную и поведенческую сферы личности подростка;

– комплексное воздействие на социальную среду, сознание и поведение подростка в отношении объекта зависимости и его готовность к предупреждению и преодолению зависимости;

– взаимодействие в профилактической работе различных социальных институтов и ведомств (образовательные и социальные учреждения, семья, государственные, региональные и муниципальные органы власти, учреждения культуры, здравоохранения, органы внутренних дел, общественные и некоммерческие организации, церковь и религиозные организации и др.);

– проведение профилактической работы не только с подростками группы риска, но и со всеми учащимися;

– привлечение к профилактическим мероприятиям специалистов различного профиля (классных руководителей, учителей, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования, инспекторов полиции, священнослужителей, медицинских работников и др.);

– использование в профилактической работе комплекса форм, методов, технологий, позволяющих провести анализ условий формирования социальных зависимостей, создать социально-педагогическую среду, препятствующую их возникновению и закреплению у подростков, сформировать у подростка готовность к построению конструктивного взаимодействия с объектом зависимости и готовность к предупреждению и преодолению социальных зависимостей.

Особенности комплексного подхода к профилактике социальных зависимостей подростков раскрывают его принципы, выделенные с учетом общих признаков социальных зависимостей (см. табл. 4).

Таблица 4

**Принципы комплексного подхода к профилактике социальных зависимостей в их взаимосвязи с общими признаками зависимостей**

<i>Общие признаки социальных зависимостей</i>	<i>Принципы комплексного подхода к профилактике социальных зависимостей</i>
Неспособность подростка противостоять зависимости	Принцип обучения подростка способам прогнозирования последствий зависимости
Дискомфорт при отсутствии объекта зависимости	Принцип превентивного замещения объекта зависимости
Неосознанность	Принцип развития рефлексии
Постоянное увеличение времени взаимодействия с объектом зависимости, потеря контроля над поведением, ослабление волевых функций	Принцип развития волевых качеств
Ограничения в свободе и самовыражении личности	Принцип развития самостоятельности
Интенсивные эмоции	Принцип эмоциональной регуляции
Поглощённость зависимостью, вытеснение других личностно и социально значимых мотивов и видов деятельности	Принцип включения подростка в разнообразные виды деятельности
Абсолютизация гедонистических мотивов	Принцип баланса интересов личности и общества
Обусловленность аддиктивного поведения особенностями личности подростка, особенностями объекта зависимости и уровнем (стадией) её сформированности	Принцип сочетания комплексности профилактики зависимостей с её индивидуализацией в зависимости от особенностей личности подростка и предпочитаемых им объектов зависимости
Одушевление предметных отношений и опредмечивание межличностных отношений	Принцип формирования готовности к полноценным межличностным отношениям
Уход от ответственности	Принцип формирования отношений ответственной зависимости
Замещение зависимостью неудовлетворённой потребности	Принцип выявления и удовлетворения неудовлетворенных потребностей личности подростка
Уход от реальности	Принцип реалистичности
Амбивалентность объекта зависимости	Принцип формирования у подростков конструктивного, социально- и личностно-полезного типа взаимодействия с объектом зависимости

*Педагогический инструментарий* профилактики социальных зависимостей подростков также должен носить комплексный характер, т.е. строиться на общих целях, механизмах и средствах профилактики [21]. По ключевым целевым ориентирам педагогический инструментарий комплексной профилактики социальных зависимостей можно классифицировать на четыре группы:

1. *Педагогический инструментарий анализа условий формирования социальных зависимостей* направлен:

– на диагностику особенностей личности подростка, влияющих на его взаимодействие с объектом зависимости;

– на анализ ближайшего окружения ребенка, могущего повлиять на возникновение зависимости;

– на выявление внешних условий среды, могущих повлиять на возникновение зависимости (так, например, на формирование интернет-зависимости могут повлиять

наличие/отсутствие в районе интернет-клубов, наличие/отсутствие дома компьютера и подключения к сети Интернет, компьютерная оснащенность школы и т.д.);

- на изучение наиболее привлекательных для подростка объектов зависимости;
- на выявление степени риска формирования зависимости у данного подростка в данных условиях.

Педагогический инструментарий данной группы включает:

- анкетирование подростков и родителей;
- беседы с подростками и родителями;
- анализ школьной документации;
- психодиагностические методики;
- наблюдение;
- метод экспертных оценок.

2. *Педагогический инструментарий создания социально-педагогической среды, препятствующей возникновению и закреплению у подростков социальных зависимостей* – направлен на создание социальных условий, препятствующих возникновению и закреплению социальных зависимостей и включает следующие формы и методы:

• *формы и методы, направленные на создание условий, регулирующих взаимодействие подростка с возможными объектами зависимостей:*

- приучение;
- регламентация времени и содержания взаимодействия подростка с объектом зависимости;

– воспитательные ситуации;

• *формы и методы, направленные на создание альтернативной среды:*

– вовлечение подростков в деятельность, сходную по характеристикам с объектом зависимости, но имеющую социальную направленность (например, вовлечение в сюжетно-ролевые игры, моделирующие пространство компьютерных игр, для профилактики игровой компьютерной зависимости);

– кружки по интересам;

– клубы;

– общественные организации подростков различной направленности;

– олимпиады;

– конкурсы;

– студии;

– школьный театр;

– социальный театр;

– праздники;

– события;

– секции;

– использование альтернативных употреблению наркотиков программ детско-подростковой и молодежной активности;

– организация специфической активности (например, путешествия с приключениями), которая предлагает преодоление различных препятствий среды;

– поощрение участия во всех видах социальной активности;

• *формы и методы коррекции семейного воспитания и семейных отношений:*

– посещение семьи;

– беседы с родителями;

– родительские собрания;

– психологические тренинги для родителей;

– организация разноплановой совместной деятельности детей и родителей;

– родительские клубы;

• *формы и методы создания условий для успешной адаптации подростка в обществе:*

– ситуации успеха;

– тренинги личностного роста;

– ситуации демонстрации подростком своих достижений;

- *формы и методы снижения аддиктивности школьной среды:*

- нестандартные уроки;
- технологии проблемного обучения;
- технологии развивающего обучения;
- ТРИЗ-технологии;
- тренинги для учителей, классных руководителей, социальных педагогов.

3. *Педагогический инструментарий формирования готовности подростка к построению конструктивного взаимодействия с объектом зависимости* направлен на изменение ценностей, мотивов, установок, представлений, личностных качеств, моделей поведения подростка, его взаимодействия с объектом зависимости на более продуктивные и включает:

- *формы и методы изменения ценностных доминант:*

- тренинги самопринятия;
- ситуации предоставления альтернатив;
- лекции;
- консультативные беседы;
- мастерские ценностных ориентаций;
- классные часы;
- воспитательные события;
- беседы со священнослужителями, врачами, психологами, социальными педагогами;

• *формы и методы коррекции неадекватных представлений подростков о социальных зависимостях:*

- анкетирование;
- дискуссии;
- методы рациональной терапии;
- самоанализ собственных представлений;
- юмористическое обыгрывание ошибочных представлений;
- анализ метафор, афоризмов, анекдотов;
- проблемные ситуации;
- психологические тренинги;
- ролевые игры;

• *формы и методы коррекции личностных качеств подростка, влияющих на его взаимодействие с объектом зависимости:*

- тренинги личностного роста с элементами коррекции отдельных личностных особенностей и форм поведения;
- тренинги навыков саморегуляции, самоконтроля, способности управлять своим поведением;
- ситуации ответственного выбора действий и поступков;
- творческая работа;
- разработка и реализация программ самовоспитания.

• *формы и методы коррекции поведения подростка в отношении объекта зависимости:*

- сценарные технологии;
- ролевые и сюжетно-ролевые игры;
- деловые игры;
- ситуации оценки типов взаимодействия с объектом зависимости;
- ситуации рефлексии взаимодействия с объектом зависимости;
- ситуации выбора типа взаимодействия с объектом зависимости;
- ситуации проектирования взаимодействия с объектом зависимости;
- методы групповой работы;
- игровое проектирование;
- воспитательные ситуации [22];
- создание ситуаций успеха;
- трудотерапия;

– приучение к конструктивным формам поведения (выработка привычек здорового образа жизни с целью профилактики алкоголизма, наркомании, табакокурения; приучение к осознанному выбору и анализу просмотренных телепередач с целью профилактики телевизионной зависимости; формирование привычки планирования и записи произведенных денежных расходов с целью профилактики шопоголизма и т.д.);

– поручение;

– поощрение конструктивных форм взаимодействия подростка с объектом зависимости: например, поощрение использования Интернет для поиска необходимой учебной информации, критичного отношения к выбору телепередач, выбора здоровых продуктов питания и т.д.;

– высвобождение эмоций – используется во многих профилактических и психотерапевтических техниках для того, чтобы помочь человеку осознать собственные защитные механизмы против изменений. Высвобождение эмоций часто происходит в результате реальных жизненных переживаний. Очевидно, что предпочтительнее вызывать эмоции с помощью специальных методов.

4. *Педагогический инструментарий формирования готовности подростка к предупреждению и преодолению социальных зависимостей* помогает подростку осознать вредность зависимости и самостоятельно предупредить или преодолеть ее, способствует субъектному включению подростка в профилактический процесс. К этой группе инструментария относятся:

• *формы и методы, помогающие подростку рефлексировать зависимость, осознать ее последствия.* Информирование о последствиях зависимости, обсуждение ее причин, механизмов развития можно осуществить с использованием следующих методов:

– дискуссии;

– тематические форумы в сети Интернет;

– клубы;

– анализ ситуаций и деятельности;

– психологическое консультирование;

– рациональная терапия;

– психосинтез;

– трансактный анализ;

– символдрама;

– гештальт-терапия;

– беседа;

– убеждение;

– разъяснение;

– дискуссии;

– решение ситуационных задач;

– анализ жизненных ситуаций, описывающих процесс формирования зависимости и ее влияния на жизнь подростка;

– учебное проектирование (выполнение школьниками исследовательских проектов, направленных на изучение и выявление зависимостей);

– показ видеоматериалов, анализ сообщений СМИ;

– интегрированные курсы, спецкурсы и факультативы, направленные на расширение объема знаний о реальной жизни;

• *формы и методы, помогающие справиться с жизненными трудностями и стрессами, антиципировать (предвидеть) и предотвращать трудные жизненные ситуации, овладеть эффективными стратегиями преодоления кризисных ситуаций:*

– тренинги, направленные на овладение подростками активными стратегиями преодоления стресса;

– аутотренинги;

– консультации психолога, социального педагога;

– моделирование проблемных ситуаций;

– ситуации социального закалывания;

– телефон/сайт доверия;

- телефонное и онлайн-консультирование специалистами;
- лекции специалистов;
- включение инфо-блоков в уроки по предметам;
- социально-психологическая служба в школе
- конструирование ситуаций выбора;

• *формы и методы, развивающие у подростков умения самокоррекции неадекватных представлений и моделей поведения, приводящих к формированию зависимостей:*

- семинары-практикумы;
- тренинги;
- психотерапевтические занятия;
- технологии самопроектирования;
- сценарное проектирование взаимодействия с объектом зависимости;

• *формы и методы саморегулирования взаимодействия подростка с объектом зависимости:*

- самообязательства, или внутренний контроль;
- самоинструирование;
- самоощущение.

Эффективным средством проектирования процесса комплексной профилактики социальных зависимостей подростков выступает *сценарирование* – выявление и описание типовых сценариев поведения участников профилактического процесса (подростка, педагогов, родителей) и особенностей генерирования и взаимодействия таких сценариев.

Сценарирование осуществляется с учетом следующих сценариев:

- поведенческие сценарии подростков в отношении объекта зависимости;
- поведенческие сценарии подростков в отношении субъектов профилактики (педагогов, родителей);
- поведенческие сценарии педагогов, способствующие или препятствующие возникновению и закреплению у подростка социальных зависимостей;
- поведенческие сценарии родителей, способствующие или препятствующие возникновению и закреплению у подростка социальных зависимостей;
- социально-педагогические сценарии, генерируемые педагогами школы с целью предупреждения социальных зависимостей подростков;
- социально-педагогические сценарии, генерируемые родителями с целью предупреждения социальных зависимостей подростков;
- сценарии взаимодействия родителей с педагогами школы в достижении профилактических целей.

**Результаты.** Обоснована необходимость комплексного подхода к изучению и профилактике социальных зависимостей подростков, раскрыты его основные положения и принципы. Представлена классификация социальных зависимостей по объектам аддикции. Описана методика применения сценарного подхода к изучению процесса зарождения и построению процесса комплексной профилактики социальных зависимостей. Описаны типовые сценарии возникновения социальных зависимостей подростков. Представлена классификация педагогического инструментария комплексной профилактики социальных зависимостей подростков.

**Заключение.** Предполагаем, что комплексный подход к профилактике социальных зависимостей позволит более эффективно решать профилактические задачи и качественно улучшить организацию социально-педагогической и воспитательной работы с подростками.

#### **Примечания:**

1. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А.В. Гоголева. М. : МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2003. 240 с.
2. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения : учеб. пособие / В.Д. Менделевич. СПб. : Речь, 2005. 445 с.

3. Симатова О.Б. Некоторые аспекты организации профилактики аддиктивного поведения у детей и подростков в учреждениях образования / О.Б. Симатова // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2007. № 16 (40). С. 514–519.
4. Четвериков Д.В. Психологические механизмы и структура аддиктивного поведения личности : дис. ... д-ра психол. наук / Д.В. Четвериков. Новосибирск, 2002. 385 с.
5. Шабалина В. Аддиктивное поведение в подростковом и юношеском возрасте. – [Электронный ресурс] – URL : <http://www.narcom.ru/parents/parents/29.html> (дата обращения : 07.09.2012).
6. Бредихина М.В. Педагогическая профилактика игровых зависимостей у подростков в общеобразовательном учреждении : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Бредихина. Нижний Новгород, 2007. 22 с.
7. Друзин В.Н. Педагогическая профилактика игровой компьютерной аддикции подростков : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Н. Друзин. Ярославль, 2011. 23 с.
8. Завалишина О.В. Педагогическая поддержка подростков, склонных к интернет-зависимости : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Завалишина. Курск, 2012. 24 с.
9. Лисецкий К.С. Психологические основы профилактики наркотической зависимости личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / К.С. Лисецкий. М., 2008. 46 с.
10. Рожков М.И. Профилактика наркомании у подростков : учеб.-метод. пособие / М.И. Рожков, М.А. Ковальчук. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 144 с.
11. Саглам Ф.А. Педагогические условия коррекции Интернет-аддикции у подростков : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ф.А. Саглам. Казань, 2009. 24 с.
12. Фролов В.А. Педагогические условия профилактики виртуальной аддикции старших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.А. Фролов. М., 2010. 23 с.
13. Шепель Ю.В. Игровая зависимость как социокультурное явление в современном обществе : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Ю.В. Шепель. М., 2007. 27 с.
14. Хохлева Е.В. Профилактика зависимого поведения подростков на основе формирования ценностного отношения к жизни / Е.В. Хохлева // Психолого-социальная работа в современном обществе : проблемы и решения : сб. мат. междунар. науч.-практ. конф. СПб. : СПбГИПСР, 2012. С. 129–133.
15. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. СПб. : Специальная литература, 1995. 399 с.
16. Нижегородцев Р.М. Информационная экономика. Кн. 3. Взгляд в Зазеркалье : Техничко-экономическая динамика кризисной экономики России / Р.М. Нижегородцев. М., Кострома, 2002. 170 с.
17. Попов С.А. Сценарное моделирование : методика из восьми шагов. – [Электронный ресурс]. – URL : <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2008/1800> (дата обращения : 03.09.2012).
18. Самоукина Н.В. Сценарная организация исследования в педагогической психологии / Н.В. Самоукина // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 67–74.
19. Мазниченко М.А. Неадекватные представления подростков как фактор возникновения и закрепления социальных зависимостей // Воспитательная работа в школе. 2012. № 10. С. 93-99.
20. Мазниченко М.А. Сценарии возникновения социальных зависимостей подростков /М.А. Мазниченко, Н.И. Нескоромных // Воспитательная работа в школе. 2012. № 10. С. 93-99.
21. Мазниченко М.А. Педагогические средства комплексной профилактики социальных зависимостей подростков // Социальная педагогика. 2013. № 1. С. 60-70.
22. Мазниченко М.А. Воспитательные ситуации как метод комплексной профилактики социальных зависимостей подростков // Народное образование. 2013. №3. С. 216-225.

УДК 37.03

**Социальные зависимости подростков как объект комплексной педагогической профилактики**

<sup>1</sup> Марина Александровна Мазниченко

<sup>2</sup> Наталия Ивановна Нескоромных

<sup>1</sup> Сочинский государственный университет, Российская Федерация  
354000, Краснодарский край, г. Сочи, ул. Советская, 26 а  
Кандидат педагогических наук, доцент  
E-mail: maznichenkoma@mail.ru

<sup>2</sup> Сочинский государственный университет, Российская Федерация  
354000, Краснодарский край, г. Сочи, ул. Советская, 26 а  
Кандидат педагогических наук, доцент  
E-mail: nesknatali@mail.ru

**Аннотация.** В статье обоснованы возможность и необходимость комплексного подхода к изучению и профилактике социальных зависимостей подростков. Приведено определение данного феномена, раскрыты его сущностные признаки. Представлена авторская классификация социальных зависимостей подростков по объектам аддикции. Описаны типовые сценарии и механизмы их возникновения. Раскрыты сущность и принципы комплексного подхода к профилактике социальных зависимостей подростков. Приведена классификация единого педагогического инструментария профилактики, выполненная по ключевым целевым ориентирам.

**Ключевые слова:** социальные зависимости подростков; педагогическая профилактика социальных зависимостей подростков; комплексный подход к профилактике социальных зависимостей подростков.

UDC 378

## Sochi School of Linguistic Rhetoric as Collective Subject of Discursive Processes Research

Sergei I. Potapenko

Nijinsky State University named after Nikolai Gogol, Ukraine  
Dr. (Philology), Professor  
E-mail: potapenko.sergey@mail.ru

**Abstract.** The article presents the analysis of research toolkit, program and scientific results of Sochi School of Linguistic Rhetoric, formed at the Department of Russian Philology of Sochi State University. Generalized subject of integrated study of the system of discursive processes of Russian socio-cultural and educational environment at the integral conceptual basis of lingual rhetoric paradigm is considered as collective linguistic personality of scholars – representatives of Sochi School of Linguistic Rhetoric.

**Keywords:** Sochi School of Linguistic Rhetoric; lingual rhetoric paradigm; discursive processes; socio-cultural and educational environment; integrated research program; collective linguistic personality.

**Введение.** Цель статьи – охарактеризовать исследовательский инструментарий, программу и достижения научной школы «Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты» [1, 2], функционирующей с 2001 г. при кафедре русской филологии Сочинского госуниверситета. С позиций антропологического моделирования ее представителей правомерно рассматривать в качестве обобщенного субъекта комплексного изучения системы дискурсивных процессов российского социокультурно-образовательного пространства, т.е. как *коллегиальную языковую личность ученых – представителей Сочинской ЛР школы.*

**Материалы и методы.** Материалами послужили данные, характеризующие деятельность научной школы, в том числе публикации, отражающие защищенные и продолжаемые диссертационные исследования, выполненные и реализуемые проекты НИР. Использованы методы системного подхода, аналитического обзора и антропологического моделирования, позволившие рассматривать продуцентов научного дискурса ЛР школы в качестве обобщенного субъекта речемыслительной деятельности – коллегиальной языковой личности.

**Обсуждение.** Актуальность разрабатываемой представителями Сочинской ЛР школы проблематики обусловлена синтезирующим, комплексным характером ЛР парадигмы как интегративной системы терминологических координат в филологической науке и ее образовательно-прикладном аспекте [3, 4]. Речемыслительные феномены, объективирующие дискурсивные процессы российского социокультурно-образовательного пространства XIX–XXI вв., изучаются в системе трех групп универсальных лингвориторических параметров: этосно-мотивационно-диспозитивных, логосно-тезаурусно-инвентивных, пафосно-вербально-элокутивных. Данные параметры базируются на пересечении трех категориальных рядов: идеологические аспекты речевого поступка (этос, логос, пафос); уровни структуры языковой личности (ассоциативно-вербальная сеть, тезаурус, прагматикон) продуцента / реципиента дискурса, носителя идеологии; этапы универсального идеоречевого цикла «от мысли к слову» (инвенция, диспозиция, элокуция) как технология дискурсивно-текстообразующего процесса [5–7]. Интегративный характер ЛР подхода Сочинской школы обусловлен обращением к антропоцентрической и когнитивной лингвистике, психолингвистике, лингвокультурологии, классической риторике и неориторике, другим современным языковедческим и литературоведческим дисциплинам. В образовательно-прикладном аспекте учитываются достижения общей и возрастной психологии, общей и профессиональной педагогики, лингводидактики, методик преподавания русского языка и литературы и др. дисциплин.

Основателем и научным руководителем Сочинской ЛР школы является Александра Анатольевна Ворожбитова – доктор филологических наук (2000), доктор педагогических наук (2002), профессор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, заведующий кафедрой русской филологии социально-педагогического факультета Сочинского государственного университета. Ученый является автором свыше 350 публикаций, в том числе монографий, учебных пособий с грифом УМО по филологии университетов РФ; под руководством А.А. Ворожбитовой на данный момент защищены 27 диссертационных исследований по теории языка и педагогическим специальностям, издано 17 выпусков сборника научных трудов, одноименного с научной школой, выполнен ряд проектов НИР, продолжают разрабатываться различные аспекты проблематики ЛР исследования дискурс-практик разных типов.

Исследовательский инструментарий и программа Сочинской научной школы «Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты» предстают в качестве ориентационной основы речемыслительной деятельности ее представителей, выступающих в рассматриваемом контексте как *коллегиальная языковая личность*. Уточним, что категория «коллегиальная языковая личность», также разработанная в рамках ЛР парадигмы, фиксирует обобщенного продуцента особого дискурсивного пласта в рамках определенной области знания, синтезируя антропологические характеристики создателей текстового массива, репрезентирующего дискурс, оригинальный по содержательно-смысловым и языковым особенностям (критерий инвентивно-элокутивной координации). Сущностными признаками данной категории являются: 1) генерализованность объективации в дискурсе и тексте уровней структуры языковой личности ряда продуцентов; 2) парадигмальная общность речемыслительной базы их творческого дискурсивно-текстообразующего процесса; 3) социокультурно-образовательная обусловленность становления продуцента как языковой личности, прогнозируемые характеристики «фактора адресата»; 4) институционально-профессиональная направленность речемыслительной деятельности [8].

На базе выполненных коллегиальной языковой личностью ученых Сочинской ЛР школы и продолжающихся исследований в русле темы последнего проекта НИР под эгидой МОиН РФ проводится сопоставительное изучение дискурсивных процессов как активных динамических компонентов, вносящих вклад в формирование российского социокультурно-образовательного пространства. Судя по публикациям [9–11], в центре внимания при этом находятся три основные конгломерата дискурс-практик, входящих, в свою очередь, в следующие триадические комплексы дискурс-ансамблей: 1) «общественно-политический – масс-медийный – психолого-прагматический типы дискурса» (аспект социокультурной коммуникации в исследовании дискурсивных процессов российского социокультурно-образовательного пространства XIX – XXI вв.); 2) «фольклорный, литературно-художественный и художественно-идеологический типы дискурса» (аспект литературно-художественной коммуникации, включающий также метапоэтические дискурс-практики); 3) «научный, эзотерический и религиозный типы дискурса» (аспект гносеологической коммуникации).

В качестве основного исследовательского инструментария в ЛР парадигме на системной основе апробированы в ходе комплексного применения к разножанровому текстовому материалу можно назвать следующие *методы и методики проведения исследований*, которые представим далее в иерархической последовательности:

I. ЛР парадигма как инновационная исследовательская призма, формирующаяся на пересечении категориальных аппаратов лингвистики (антропоцентрической, системно-структурной) и неориторики, а в ее рамках – интегративный ЛР подход как исходная научная платформа, преддиспозитивно-ориентировочная матрица исследовательского дискурсивно-текстообразующего процесса.

II. Общенаучные методы: системного анализа, категоризации понятий, моделирования, количественного анализа, синергетический и др.;

III. Филологические методы и методики:

– методы контекстного, описательного, структурно-семантического, концептуального, когнитивного анализа; стилистический, дистрибутивный, герменевтико-

интерпретационный и др. (в зависимости от конкретики анализируемого текстового материала);

– собственно ЛР метод применения трех названных выше групп универсальных ЛР параметров (этносно-мотивационно-диспозитивных, логосно-тезаурусно-инвентивных, пафосно-вербально-элокутивных) при рассмотрении речемыслительных феноменов, дискурсивных процессов и их продуктов – текстовых массивов;

– сопоставительный ЛР метод для выявления универсалий (инвариантного ядра) и идиохарактеристик (вариативных компонентов) в структуре исследуемых дискурсивных процессов и языковой / литературной личности избранных персоналий – политических деятелей, ученых, писателей и др.;

– языковедческие методики наблюдения, описания, сопоставления, речевой и языковой дистрибуции, языкового и внеязыкового соотнесения и др.;

– оригинальные ЛР методики, базирующиеся на трех базовых для данного подхода категориальных рядах, а именно:

- методика «первичной ЛР реконструкции»: непосредственное воссоздание в системе трех групп ЛР параметров комплексов ментальных, эмотивных и мотивационных установок и ЛР характеристик речемыслительной деятельности языковой личности – субъектов тех или иных дискурсивных процессов из текстового массива (анализ исходных текстов как эмпирического материала 1-го уровня);

- методика «вторичной ЛР реконструкции»: анализ в качестве эмпирического материала 2-го уровня имеющихся научных интерпретаций исследуемых первичных текстов, выступающих как эмпирический материал 1-го уровня. Данная методика позволяет систематизировать в рамках указанных выше трех групп универсальных ЛР параметров комплексы ментальных, эмотивных и мотивационных установок и ЛР характеристик речемыслительной деятельности субъектов тех или иных дискурсивных процессов, выявляемые на новом уровне теоретического осмысления из совокупности текстов ученых, которые с различных позиций, под тем или иным углом зрения рассматривали избранные для ЛР исследования первичные тексты, дискурсивные пласты (опосредованное реконструирование);

- методика «обобщающей ЛР реконструкции»: интерпретация результатов «первичной» ЛР реконструкции с учетом их предварительного осмысления в системе результатов «вторичной», позволяющих уточнить концептуальную основу именно данного исследования конкретного дискурсивного пласта в общих рамках ЛР парадигмы;

- методика «двойной ЛР реконструкции», т.е. выявление репрезентации одной языковой личности, особенностей реализации ее интегральной ЛР компетенции, сквозь призму другой языковой личности, исследующей ее идиодискурс. Например, на материале научно-интерпретативного типа дискурса рассматривается литературная личность писателя сквозь призму восприятия ученого-филолога, анализирующего его тексты, в системе трех групп универсальных ЛР параметров и механизмов реализации интегральной ЛР компетенции (см.: [12]).

Коллективный субъект изучения дискурсивных процессов российского социокультурно-образовательного пространства как совокупная языковая личность исследователей, развивающих идеи ЛР парадигмы, – т.е. коллегиальная языковая личность ученых Сочинской ЛР школы – в ходе творческого научного дискурсивно-текстообразующего процесса базируется на исходных положениях и концептуальных позициях исследовательской программы. Ниже приведем в сокращении ключевые моменты с опорой на статью [13]:

**Теоретико-методологические основы лингвориторической парадигмы.** ЛР парадигма как совокупность научных представлений, теоретических установок, терминологических платформ на базе междисциплинарного синтеза лингвистики (антропоцентрической и системно-структурной) и (нео)риторики. Новый уровень рассмотрения социокультурно значимой речемыслительной деятельности и детализации современной концепции интеграции языкового и речевого образования. Категориальные аспекты и методология исследования ЛР парадигмы. ЛР константы социокультурной коммуникации и полиэтносоциокультурно-образовательного пространства как

конгломерации дискурсивных процессов разных типов, репрезентированных в дискурс-ансамблях как совокупностях дискурс-практик.

Интегральная ЛР компетенция языковой личности: структура и механизмы реализации. Механизмы ЛР компетенции как психолингвистические образования в структуре языковой личности: ориентировочный, инвентивный, диспозитивный, элокутивный, мнемонический, акциональный, психориторический, редакционно-рефлексивный – в рамках коммуникативной, текстовой, языковой субкомпетенций (см. подробнее: [14]). Их работа в рецептивно-аналитическом, репродуктивно-конструктивном, продуктивно-творческом регистрах, монологическом и диалогическом режимах, в устной и письменной форме, различных стилях речи, типах речи, речевых и литературных жанрах.

- Типология языковой личности в ЛР парадигме: коллективная языковая личность этноса, совокупная языковая личность этносоциума, региональная, этносоциостратная, групповая, коллегиальная языковая личность. Языковая личность россиянина как классификационный тип по гражданской принадлежности. Институциональная языковая личность (ученый, политик, юрист, педагог и др.) – продуцент того или иного типа дискурса – как объект лингвориторического исследования. Профессиональная языковая личность, ее типология.

- ЛР картина мира как дискурс-универсум и детерминант способа ментального видения, проблемы ее деформирования. Логосно-тезаурусно-инвентивные, пафосно-вербально-элокутивные, этосно-мотивационно-диспозитивные параметры ЛР картины мира как содержательно-смысловая основа и изобразительно-выразительные особенности, идейно-нравственный вектор и архитектурно-композиционные аспекты картины мира и идиостиля профессиональной языковой личности (писатель как литературная личность, ученый-филолог, журналист и др.).

- Концепты культуры («топосы») и смысловые модели («топы») как звенья системно-структурной организации ЛР картины мира, ядро идиостиля литературной личности. Концептуализация и категоризация как парадигматика и синтагматика лингвориторики речемыслительного процесса литературной личности: «сверхлексический» и «сверхсинтаксический» дискурсивные уровни. Топическая система продуцента художественного / автометапоэтического дискурса как парадигматика топосов-концептов и синтагматика топов-мест. Взаимодействие топосов как системных элементов и топосов как структурных компонентов дискурс-текста как новое концептуально-художественное качество творческого речемыслительного целого.

- Дискурс как ЛР феномен: аспекты дискурс-парадигматики, дискурс-синтагматики, дискурс-эпидигматики. Советский дискурс как выражение ментальной диглоссии ЛР характера. Советский дискурс в ситуации идеологического конфликта: типы дискурс-синтагматики. «Кризисная гиперавтокоммуникация» коллективной языковой личности в масштабах национального макродискурса: социолитвориторический аспект теории речевых актов. Этапы развития и типология советского дискурса. Специфика советского языкового сознания и ЛР характеристики советской языковой личности. Советский дискурс в свете «этосного императива». Официальный «советский язык» и публицистика Великой Отечественной войны в свете ЛР подхода. Советское ментальное пространство в его самопротивопоставлении идеологии фашизма.

Интегрирующая функция ЛР интерпретации. Трихотомия «текст – дискурс – произведение» в ЛР парадигме. ЛР модель литературного произведения. Языковая личность и литературная личность: соотношение понятий. «Риторский статус» и «художественно-эстетический статус» литературной личности. Инвентивно-диспозитивный каркас и элокутивное наполнение дискурс-текста. Инвентивно-элокутивная координация. Диспозиция как риторическое выдвигание (архитектонический аспект) и «части речи» (композиционный аспект). ЛР сценарий текста как имплицитная филологическая информация. Текст как синергетическая структура ЛР характера. Элокутивно-экспрессивные аспекты ЛР интерпретации. Функционально-метаболические взаимодействия как генерирующая субстанция текста. ЛР экспрессия в элокутивно-экспрессивной самоорганизации текста. Художественный и автометапоэтический типы дискурса как дихотомия, дискурсивная универсалия.

Реализация концепции ЛР парадигмы в филологической науке на материале различных типов дискурса: научного, эзотерического, проповеднического, религиозно-философского, политического, военного, фольклорного, художественного, научно-фантастического, документально-художественного, (авто)метапоэтического, дискурса СМИ и др.

В русле указанных концептуальных позиций (см. также: [15–20] и др.) успешно защищен целый ряд диссертационных исследований по специальности 10.02.19 – «теория языка» аспирантами и соискателями кафедры русской филологии СГУ, в совокупности представляющими собой коллегиальную языковую личность представителей Сочинской ЛР школы:

1. Соборная И.С. Этнокультурные особенности русских, польских и немецких сказок (лингвисторический аспект) (2004).

2. Хачатурова Н.Ю. Лингвисторические параметры российского эзотерического дискурса рубежа XX–XXI вв. (2004).

3. Дружинина В.В. Лингвисторические параметры идиостиля как выражение менталитета языковой личности ученого (А.Ф. Лосев) (2004).

4. Зубцов А.С. Дискурсивное пространство Сочинского региона как объект лингвисторического исследования (2006).

5. Сунгуртян К.К. Лингвисторические средства выражения антропоцентризма в русском и переводном эзотерическом дискурсе (2007).

6. Хачецукова З.К. Лингвисторические параметры советского официального дискурса периода Великой Отечественной войны (на материале передовых статей газеты «Правда») (2007).

7. Сиганова В.В. Лингвисторические функции новозаветных репрезентаций в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы»: интертекстуальный аспект (2007).

8. Анистратенко И.В. Русский религиозно-философский дискурс начала XX в: лингвисторические параметры групповой языковой личности (на материале сборника статей «Из глубины», 1918 г.) (2009).

9. Зуев М.Б. Лингвисторика интертекста в переводном американском проповедническом дискурсе как метафизическом дискурсе успеха (2009).

10. Протуренко В.И. Советская аргументативная модель в передовых статьях газеты «Правда» периода Великой Отечественной войны (2009).

11. Кегеян С.Э. Лингвисторические параметры политического дискурса (на материале текстов идеологов большевизма) (2009).

12. Зубарев С.В. Дискурс современной прессы как смысловое поле формирования ценностных ориентиров коллективной языковой личности (микрokonцептосфера «Богатство») (2009).

13. Стасива Г.Д. Русский научно-фантастический дискурс XX в. как лингвисторический конструкт (2010).

14. Субботина И.К. Языковая и литературная личность А. Гайдара в лингвисторических параметрах советского художественно-идеологического дискурса (2011).

15. Берсенева О.Ю. Лингвисторическая организация психолого-прагматического дискурса (на материале популярных книжных серий о достижении успеха) (2011).

16. Пермякова Н.И. Формирование концепта «Олимпиада “Сочи-2014”» в региональном дискурсивном пространстве: лингвисторический подход (2011).

17. Киреева Т.В. Документально-художественный синтез как дискурсивная стратегия литературной личности: лингвисторический подход (А.И. Солженицын, «Архипелаг ГУЛАГ») (2012).

18. Кузнецова Л.Н. В.В. Виноградов как профессиональная языковая личность ученого-филолога: лингвисторический аспект (на материале текстов о языке и стиле русских писателей) (2013).

19. Тихонова А.Б. Русский космофилософский дискурс как речемыслительный продукт коллегиальной языковой личности: лингвисторический подход (2013).

Ряд исследований по теории языка продолжается в настоящее время, назовем некоторые, представленные статьями, в частности, в выпусках межвузовских сборников научных трудов «Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты»:

1. Мишина М.М. Верлибр как продукт идеоречевого цикла особого типа в лингвориторической парадигме.
2. Скулкин О.В. Глянцевый журнальный дискурс в России XXI в.: лингвориторические параметры современного гендер-идеала.
3. Романенко Л.Л. «Роза мира» Даниила Андреева как лингвориторический конструкт.
4. Федоренко Н.Д. Лингвориторические параметры научно-педагогического дискурса как отражение специфики языковой личности ученого (К.Д. Ушинский).
5. Беляева Л.Н. Синергетика взаимодействия речевых форм прозы и поэзии в пространстве художественного дискурса и текста: лингвориторический подход.
6. Ромашенкова Е.С. «Лингвориторическая картина мира» языковой и литературной личности как сущностная характеристика идиостиля (Б. Пастернак, "Доктор Живаго").
7. Синельникова Л.А. Оптимизм и пессимизм как лингвориторические контр-стратегии речемыслительной деятельности (И. Ильф, Е. Петров. «Двенадцать стульев», «Золотой теленок»).

В образовательно-прикладном аспекте ЛР парадигмы ориентационной основой для творческого речемыслительного процесса коллегиальной языковой личности ученых Сочинской ЛР школы послужили следующие основные положения и концептуальные позиции уже цитировавшейся исследовательской программы:

**Прикладные аспекты ЛР парадигмы: ЛР образование как инновационная педагогическая система.** Концепция педагогической лингвориторики. Структура интегральной ЛР компетенции языковой личности обучающегося как субъекта дискурсивных процессов и сознательно действующего элемента современного российского социокультурно-образовательного пространства как теоретическая основа обучения языку и речи. ЛР теория сильной языковой личности как общая стратегия языкового образования и воспитания. Сильная языковая личность диалогического, демократического, поликультурного типа как современная модификация отечественного ЛР идеала. Типология ошибок речи как сбоев в работе механизмов реализации ЛР компетенции и модель речевой антикультуры как ориентационная основа формирования языковой личности. Интерпретация как обучение восприятию художественного текста в свете лингвориторико-герменевтического круга.

- Непрерывное ЛР образование как инновационная педагогическая система: принципы проектирования и опыт реализации. Специфика воплощения концепции непрерывного ЛР образования на разных ступенях: дошкольное учреждение – школа – вуз – поствузовская подготовка (аспирантура, система дополнительного профессионального образования). Теоретико-методологическое обоснование модернизации филологических образовательных программ ВПО в лингвориторико-синергетическом аспекте (ФГОС-3). Бакалавриат, магистратура, аспирантура как новая система уровней высшего образования в свете преемственности становления и самопроектирования профессиональной языковой личности будущего специалиста.

ЛР составляющая подготовки профессиональной языковой личности как ее системообразующая основа в аспекте повышения эффективности речемыслительной деятельности обучающегося. ЛР параметры профессиограммы специалиста и проблемы педагогической синергетики. Проектная разработка системы ЛР подготовки на разных образовательных ступенях и опыт ее апробации. Целе-функциональное моделирование системы ЛР образования. Конструирование содержания обучения на разных ступенях системы ЛР образования. Основные направления реализации концепции ЛР образования в образовательных программах педагогического вуза.

Теоретико-методологическое обоснование модернизации филологических образовательных программ высшего профессионального образования в лингвориторико-синергетическом аспекте (ГОС-2, ФГОС-3: наборы дисциплин учебных планов, их содержательные минимумы и конфигурирование в рамках концепции самопроектирования

будущего специалиста как профессиональной языковой личности). ЛР основы художественной рецепции (восприятия, понимания, анализа и интерпретации литературно-художественного текста) с учетом этнокультурной специфики ментальных установок реципиента русского поэтического текста в аспекте совершенствования профессиональной подготовки, в том числе в преподавании русского языка как иностранного.

В русле представленных выше прикладных аспектов ЛР парадигмы (см. также работы [21–27] и др.), в рамках концепции непрерывного ЛР образования, разработанной с учетом идей педагогического проектирования Ю.С. Тюнникова (см., напр.: [28, 29], а также развитие проблематики второй работы в русле ЛР парадигмы [30]), были успешно защищены следующие диссертации по педагогическим специальностям:

1. Тимофеев А.В. Билингвальная модель профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка (2002); спец. 13.00.08.

2. Юрьева А.В. Лингвориторический идеал как фактор становления профессиональной языковой личности будущего учителя (2002); спец. 13.00.08.

3. Шапкина С.А. Формирование готовности младших школьников к восприятию литературно-художественного произведения на основе лингвориторического подхода (2004); спец. 13.00.01.

4. Петровская А.Ю. Формирование речемыслительной культуры младших школьников на базе алгоритмов текстовых действий (2007); спец. 13.00.01.

5. Ермакова Е.В. Лингвориторические основы формирования языковой личности в системе дошкольного образования (2007); спец. 13.00.01.

6. Дацун Н.А. Билингвальная подготовка будущего юриста как профессиональной языковой личности (на материале изучения английского языка) (2007); спец. 13.00.08.

7. Гармашова С.С. Формирование готовности будущего учителя к творческой художественно-изобразительной деятельности (2007); спец. 13.00.08.

8. Тихонова Т.Е. Формирование коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования (2011); спец. 13.00.01.

На концептуальной основе ЛР подхода на кафедре русской филологии СГУ разработан ряд научно-исследовательских проектов. Внутренней хоздоговорной НИР (СГУТиКД, 2006 г.) является проект «Разработка инновационного программно-методического обеспечения и интерактивных методов обучения по программе повышения квалификации «Лингвориторика: деловой русский» (дистанционная форма обучения)» [31]. Выполнены и продолжаются проекты НИР, финансируемые Министерством образования и науки РФ (далее в качестве примера указаны отдельные публикации):

– «Непрерывное лингвориторическое образование: научно-методические рекомендации для Южного Федерального округа» (ФЦП «Русский язык», 2004 г.) [32, 33];

– «Лингвориторический концептуальный анализ поэтических текстов русской классики как основа выявления этнокультурной специфики российского и американского менталитетов (по данным психолингвистического эксперимента среди студентов-филологов)» (АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2011 годы)», 2009–2011 гг.) [34–36];

– «Разработка теоретико-методологических проблем исследования состояния и функционирования общественного языкового сознания в условиях социокультурной инновации (на примере дискурсивной ситуации Большого Сочи после присвоения олимпийского статуса)» (ФЦП, мероприятие 1, 2009–2010 гг.) [37, 38];

– «Разработка теоретико-методологических основ исследования феномена языковой личности творческого субъекта, создателя глобальных социокультурно-педагогических проектов, в контексте гуманистической образовательной парадигмы в России XXI века» (ФЦП, мероприятие 1, 2011 г.) [39];

– «Теоретико-методологические основы лингвориторического исследования дискурсивных процессов в российском социокультурно-образовательном пространстве (на материале текстов конца XIX – начала XXI вв.)» (Госзадание, 2012–2013 гг.) [40, 41].

В период 2002–2012 гг. под научной редакцией А.А. Ворожбитовой издано 17 выпусков межвузовского сборника научных трудов с международным участием «Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты» (Вып. 1–17). Авторы сборников – доктора и кандидаты наук, известные ученые; среди российских городов, помимо Сочи,

представлены Москва, Санкт-Петербург, Великий Новгород, Белгород, Волгоград, Воронеж, Саратов, Старый Оскол, Тверь, Тамбов, Борисоглебск, Саранск, Мичуринск, Смоленск, Курск, Краснодар, Ростов-на-Дону, Армавир, Таганрог, Нальчик, Владикавказ, Махачкала, Майкоп, Ейск, Анапа, Геленджик, Ставрополь, Карачаевск, Челябинск, Томск, Барнаул, Нижний Тагил, Магнитогорск, Чебоксары, Архангельск, Северодвинск, Тюмень, Красноярск, Новосибирск, Мурманск, Иркутск, Кемерово, Сургут, Чита, Йошкар-Ола и др. Зарубежные участники сборников представляют Украину, Литву, Латвию, Германию, Польшу, США. Издание призвано объединить усилия филологов – теоретиков и методистов, а также психологов, педагогов, философов, культурологов, социологов, политологов, представителей других научных дисциплин, в центре внимания которых – язык в его риторической функции, созидающей дискурсивно-текстовый универсум культуры, русская языковая личность как субъект речемыслительной деятельности по созданию, восприятию и интерпретации дискурсивных процессов разных типов и ее интегральная ЛР компетенция. В этом году все предыдущие сборники, а также очередной выпуск «Лингвориторической парадигмы...» (№18) в качестве междисциплинарного научного журнала, будут включены в базу данных НЭБ и РИНЦ [42].

**Заклучение.** Перспективы дальнейших исследований представителей Сочинской ЛР школы и ее руководителя, выступающих в качестве коллегиальной языковой личности ученого-филолога, заключаются в расширении и углублении применения интегративного ЛР подхода к изучению феномена речемыслительной деятельности языковой личности как активного субъекта – продуцента и реципиента – дискурсивных процессов разных типов в различных сферах ее текстовой самоактуализации в полиэтносоциокультурно-образовательном пространстве речевой коммуникации, в том числе межвременной и межкультурной.

В 2013 г. запланировано проведение 4-й Сочинской лингвориторической школы (30 сентября – 9 октября), которая включает курсы повышения квалификации «Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты» (72 ч., гос. свидетельство о повышении квалификации) и научный семинар «Сочинская лингвориторическая школа» (12 ч., сертификат) [43].

#### **Примечания:**

1. Ворожбитова А.А. Сочинская лингвориторическая школа: программа и некоторые итоги // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 1. С. 77–83.
2. Ворожбитова А.А. Теория и практика лингвориторической парадигмы: Сочинская школа // Вестник Российского университета дружбы народов Серия, «Вопросы образования: языки и специальность». №4. 2012. С. 77–84.
3. Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: Монография. Сочи: РИО СГУТиКД, 2000. 319 с.
4. Ворожбитова А.А. Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система (принципы проектирования и опыт реализации): Монография. Сочи: РИО СГУТиКД, 2002. 280 с.
5. Vorozhbitova A.A. Lingual rhetoric paradigm as integrative research prism in philological science // European researcher. 2010. № 2. P. 183–190.
6. Vorozhbitova A.A. Discourse-paradigmatics and Discourse-syntagmatics Categories in Linguo-rhetoric Paradigm // European researcher. 2011. № 11 (14). P. 1532–1537.
7. Vorozhbitova A.A., Issina G.I. Systemness of Terminological Triads “Mentality – Mindset – Mental Space”, “Concept – Text Concept – Discourse Concept”: Linguo-rhetoric Aspect // European Researcher. 2013. Vol. (47). № 4–3. P. 1014–1018.
8. Тихонова А.Б. Русский космофилософский дискурс как речемыслительный продукт коллегиальной языковой личности: лингвориторический подход: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Майкоп: ФГБОУ ВПО «АГУ», 2013. 26 с.
9. Ворожбитова А.А. Комплексное исследование дискурсивных процессов в российском социокультурно-образовательном пространстве XIX–XXI вв.: программные установки лингвориторической парадигмы // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2012. № 1 (19). С. 182–185.

10. Ворожбитова А.А. Интерпретативная культура языковой личности как инструмент изучения дискурсивных процессов: теория и методика формирования в лингвориторической парадигме // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2012. №2 (20). С. 197–200.

11. Ворожбитова А.А. Политический, масс-медиа и психолого-прагматический типы дискурса: лингвориторическая динамика дискурсивных процессов-детерминант российского социокультурно-образовательного пространства XX–XXI вв. // Известия Сочинского государственного университета. 2012. №3 (21). С. 177–181.

12. Vorozhbitova A.A. Program of professional linguistic personality study in linguo-rhetorical paradigm: scientist-philologist and classic writer // *European researcher*. 2011. № 4. P. 398–401.

13. Ворожбитова А.А. Сочинская лингвориторическая школа: программа и некоторые итоги // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 1. С. 77–83.

14. Ворожбитова А.А. Теория текста: Антропоцентрическое направление: Учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Высшая школа 2005. 367 с. С. 145–146.

15. Ворожбитова А.А., Киреева Т.В. Языковая и литературная личность в лингвориторической парадигме: аспект дискурсивных стратегий // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2011. № 4 (18). С. 162–165.

16. Ворожбитова А.А., Ромашенкова Е.С. Типология метапоэтического дискурса: лингвориторический подход // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2011. № 4 (18). С. 166–169.

17. Ворожбитова А.А., Кузнецова А.В. Лингвориторическая диалектика эмоционально-когнитивного континуума поэтического текста: реципиент и продуцент // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 16 / Под ред. проф. А.А. Ворожбитовой. Сочи: РИЦ ФГБОУ ВПО «СГУ», 2011. С. 43–45.

18. Ворожбитова А.А. Социокультурная динамика филологических интерпретаций художественно-идеологического дискурса (аспект теории и методологии лингвориторического исследования) // Историко-функциональное изучение литературы и публицистики: сб. матер. Междунар. науч.-практ. конф. Ставрополь: Изд-во Ставропольского государственного университета, 2012. С. 49–52.

19. Ворожбитова А.А. Официальный дискурсивный фон исторического этапа Великой Отечественной войны: экспрессия Победы в лингвориторике «Правды» 1941–1945 гг. // Былые годы. Российский исторический журнал. 2012. № 3 (25). С. 76–81.

20. Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма как теоретико-методологический подход к исследованию верлибрического дискурса // Сборник научных трудов SWorld. Материалы международной научно-практической конференции «Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития '2012». Выпуск 3. Том 28. Одесса: КУПРИЕНКО, 2012. ЦИТ: 312-840. С. 81–85.

21. Ворожбитова А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвориторического подхода // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 1999. № 2. С. 22–26.

22. Ворожбитова А.А. Концепция лингвориторического образования и организация научно-методической работы кафедры русского языка // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 1999. № 11. С. 30–33.

23. Ворожбитова А.А. Лингвориторическое образование как социокультурная стратегия // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2003. № 59. С. 88–96;

24. Ворожбитова А.А. Альтернативы лингвориторическому образованию – нет! // Мир русского слова. 2004. № 3. С. 26–33.

25. Ворожбитова А.А. О концепции лингвориторического образования // Высшее образование в России. 2005. № 11. С. 91–96.

26. Ворожбитова А.А. Филолог как профессиональная языковая личность в инновационном потенциале Федерального государственного стандарта третьего поколения (ФГОС-3): лингвориторико-синергетический подход // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2010. № 4. С. 144–149.

27. Ворожбитова А.А., Тимофеев А.В. Билингвальный аспект непрерывного лингвориторического образования (русский / иностранные языки) с позиций компетентностного подхода: направления бакалавриата // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2012. №2 (20). С. 205–210.

28. Тюнников Ю.С. Проектные позиции и алгоритм проектирования инновационного педагогического процесса // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Матер. 3-й Междунар. науч.-метод. конф., Сочи, 12–14 июня 2000 г. В 2 ч. Ч. 1 / Отв. ред. Ю.С. Тюнников, Г.В. Яковенко. Сочи, 2000. С. 81–84.

29. Тюнников Ю.С. Социокультурное и педагогическое проектирование: в поисках сопряженного объекта // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Матер. 2-й междунар. науч.-метод. конф., Сочи, 27–29 мая 1999 г. / Отв. ред. Ю.С. Тюнников, Г.В. Яковенко. Сочи, 1999. С. 10–17.

30. Ворожбитова А.А. Лингвориторические основы исследования дискурсивных процессов и формирования полиэтносоциокультурно-образовательного пространства в аспекте PR-деятельности профессиональной языковой личности // Інформаційне суспільство: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Зв'язки з громадськістю в економіці та бізнесі». Киев, 2013. Вып. 18. С. 129–136.

31. Ворожбитова А.А. Лингвориторические основы инновационного педагогического процесса по программе дополнительного профессионального образования «Деловая коммуникация» в Сочинском госуниверситете // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2008. № 3–4. С. 111–129.

32. Ворожбитова А.А. Языковая ситуация в Южном федеральном округе и концепция непрерывного лингвориторического образования // Педагогические науки. 2006. №6. С. 34–43.

33. Ворожбитова А.А. Би- / полилингвальная языковая личность и концепция лингвориторического образования как инструмент ее формирования в полиэтническом социокультурно-образовательном пространстве // Особенности функционирования и преподавания русского языка в полиэтническом регионе Северного Кавказа: материалы Международной конференции-семинара (г. Ставрополь, 21–25 сентября 2010 г.) / Под ред. В.М. Грязновой. Ставрополь: Издательство, 2010. С. 3–10.

34. Ворожбитова А.А., Ренз Т.Е. Лингвориторико-концептуальный анализ русского классического поэтического текста как основа выявления инварианта и этнокультурной специфики художественной рецепции // Вестник Поморского университета. Вып. 8. 2010. Серия «Гуманитарные и социальные науки». Архангельск: ПГУ им. М.В. Ломоносова, 2010. С. 172–175.

35. Ворожбитова А.А., Ренз Т.Е. Научно-методические рекомендации по модернизации основных образовательных программ ВПО филологического направления на основе исследования этнокультурной специфики художественной рецепции поэтического текста русской классики российскими и американскими студентами // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2010. № 4. С. 150–156.

36. Ворожбитова А.А. Лингвориторическая модель «Филолог как профессиональная языковая личность» и поликультурный аспект подготовки специалиста в области русской филологии // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 17 / Под ред. проф. А.А. Ворожбитовой. Сочи: РИЦ ФГБОУ ВПО «СГУ», 2012. С. 205–210.

37. Ворожбитова А.А. Методология лингвориторического исследования регионального дискурсивного пространства (на примере Большого Сочи) // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 11 / Под ред. проф. А.А. Ворожбитовой. Сочи: РИО СГУТиКД, 2008. С. 14–22.

38. Ворожбитова А.А. Событийный медиаконцепт «Олимпиада в Сочи» как инновационная доминанта регионального языкового сознания: лингвориторический подход // Когнитивная лингвистика: новые парадигмы и новые решения: сб. статей / отв. ред. М.В. Пименова. М.: ИЯ РАН, 2011. С. 123–133.

39. Ворожбитова А.А., Романенко Л.Л. Субъект дискурсивных процессов эзотерической направленности в российском социокультурно-образовательном пространстве XX в.: лингвориторический аспект // Сборник научных трудов SWorld.

Материалы международной научно-практической конференции «Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития '2012». Выпуск 3. Том 27. Одесса: КУПРИЕНКО, 2012. ЦИТ: 312-171. С. 44–49.

40. Ворожбитова А.А. Алгоритмы и перспективы лингвориторического исследования аксиологической прагматики в динамике дискурсивных процессов // Известия Сочинского государственного университета. 2013. №1 (23). С. 177–181.

41. Ворожбитова А.А., Кузнецова Л.Н. Лингвориторика дискурсивных процессов: типология интертекстуальных включений в научно-интерпретативном дискурсе филолога как профессиональной языковой личности // Известия Сочинского государственного университета. 2012. №3 (21). С. 182–186.

42. Статьи в междисциплинарный научный журнал «Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты», №18 (база данных НЭБ, РИНЦ), можно присылать до 1 ноября 2013 г. по адресу: [alvorozhbitova@mail.ru](mailto:alvorozhbitova@mail.ru)

43. Renz T.Y. Conceptual and Technological Organization and Hold of International Scientific School “Linguo-rheoric Paradigm: Theoretical and Applied Aspects” // European Journal of Contemporary Education, 2012, Vol.(1), № 1. P. 40–47.

УДК 378

**Сочинская лингвориторическая школа  
как коллегиальный субъект исследования дискурсивных процессов**

Сергей Иванович Потапенко

Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя, Украина  
16604, Черниговская обл., г. Нежин, ул. Кропивянского, 2  
доктор филологических наук, профессор  
E-mail: [potapenko.sergey@mail.ru](mailto:potapenko.sergey@mail.ru)

**Аннотация.** Представлен анализ исследовательского инструментария, программы и научных результатов Сочинской лингвориторической (ЛР) школы, сформированной на кафедре русской филологии Сочинского госуниверситета. Обобщенный субъект комплексного изучения системы дискурсивных процессов российского социокультурно-образовательного пространства на единой концептуальной основе ЛР парадигмы рассматривается в качестве коллегиальной языковой личности ученых – представителей Сочинской ЛР школы.

**Ключевые слова:** Сочинская лингвориторическая (ЛР) школа; ЛР парадигма; дискурсивные процессы; социокультурно-образовательное пространство; комплексная исследовательская программа; коллегиальная языковая личность.

UDC 378

### **Control-Self-control Relation during Interconnected Management of Mid-level Specialists Training for Management Activity**

Elena N. Rozhnova

Kadomsky Technology College, Russian Federation  
Teacher

**Abstract.** Modern trends of social development make steep demands to human capital, its competitive grow. Human resources management is one of the most important activity and economic society is in want of junior and mid-level managers. The article deals with the development and organizational issues of interconnected management of students' preparation for management activity on the basis of updating interconnection between teacher's control and student's self-control. Thus, special attention is attached to the didactics and methodology of control and self-control relation in the context of step-by-step complication of professional formation of future specialists in terms of secondary vocational education.

**Keywords:** human resources; Federal State Educational Standard of Secondary Vocational Education; professional standard; management functions; interconnected management; preparation for management activity; control and self-control relation.

**Введение.** В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. среди приоритетных направлений на первом месте стоит развитие человеческого потенциала России. Это предполагает повышение конкурентоспособности человеческого капитала и обеспечивающих его социальных секторов экономики, создание эффективных механизмов регулирования рынка труда, обеспечивающих сочетание конкуренции на рынке труда с партнерскими отношениями работников, работодателей и государства. Для системы профессионального образования реализация данного направления развития означает переход от системы массового образования, к необходимому для создания инновационной социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию для всех, развитие образования, ориентированного на формирование творческой социально-ответственной личности [1]. Управление персоналом признается одним из сложнейших видов деятельности, поскольку имеет дело с особо ценным, развивающимся во времени, важнейшим ресурсом организации – человеческим капиталом. Деятельность руководящих кадров низшего и среднего звена предполагает высокий уровень ответственности за качество работы подчиненных, деятельность в стандартных предсказуемых и нестандартных ситуациях, а также высокий уровень личной ответственности. В связи с этим подготовка руководящих кадров низшего и среднего звена, обладающих не только профессиональными навыками и качествами, но и практическим опытом взаимодействия с коллегами, является сегодня реальной потребностью экономического сообщества. Внутренние потребности развития обучаемых выдвигают на передний план цели реализации партнерских отношений с педагогами и коллегами в процессе подготовки к управленческой деятельности. В среднем профессиональном образовании сосредоточены значительные возможности интеграции содержательных элементов профессиональной управленческой деятельности в процесс подготовки, направленных на формирование образованной, творческой, культурной, профессионально мобильной, социально-ответственной и конкурентоспособной личности, отвечающей потребностям общества и современного рынка труда.

Интеграция элементов профессионального управления в процесс подготовки к управленческой деятельности достигается благодаря сопряженному управлению двумя субъектами этого процесса – педагогом и обучаемым. Каждый из субъектов оказывает определенное влияние на элементы процесса обучения: формулирование целей и задач обучения; оценку своих возможностей, притязаний и имеющихся ресурсов; выбор форм, способов и средств достижения поставленных целей; реализацию действий по формированию и накоплению знаний, навыков, опыта; самоконтроль и выявление ошибок

в действиях; контроль и коррекция результатов; анализ проделанной работы и формулирование результата. Сопряженность проявляется в активном взаимодействии педагога и обучаемого на основе взаимосвязи контроля педагога и самоконтроля студента. Данное взаимодействие исходит в первую очередь из интересов обучаемого как инициатора процесса подготовки к управленческой деятельности. И поскольку именно обучаемый является главной фигурой процесса обучения, и субъектом, и объектом одновременно, именно его активная, осознанная, самостоятельная деятельность способствует достижению заданных целей – формированию готовности к управленческой деятельности, умению реализовывать основные функции управления.

**Материалы и методы.** В Национальной рамке квалификаций [2] установлены единые требования к квалификации работников и выпускников образовательных учреждений, используемые при разработке профессиональных и образовательных стандартов. Для характеристики профессиональных компетенций каждого уровня квалификаций используется несколько показателей – «широта полномочий и ответственность» (общие компетенции), «сложность деятельности» (характер умений), «научность деятельности» (характер знаний). Всего предусмотрено 9 квалификационных уровней. Специалисты среднего звена, исходя из характеристик данных показателей, относятся к 5 квалификационному уровню. Общие компетенции специалиста со средним профессиональным образованием определяют его способность выполнять основные функции управления - целеполагание, организация, контроль, мотивация, - а также принимать решения в условиях определенности и неопределенности, с учетом объема и сложности информации. Для специалистов со средним профессиональным образованием в этом документе предусмотрена самостоятельная деятельность, постановка задач в рамках подразделения, участие в управлении выполнением поставленных задач в рамках подразделения, ответственность за результат выполнения работ на уровне подразделения. В проекте Национальной рамки квалификаций 2012 года формулировка общих компетенций стала более конкретной и трактуется как «самостоятельная деятельность по решению типовых практических задач, требующих самостоятельного анализа рабочей ситуации и ее предсказуемых изменений; участие в управлении решением поставленных задач в рамках подразделения; ответственность за решение поставленных задач или результат деятельности группы работников или подразделения» [3]. Уровень сложности деятельности специалиста 5 квалификационного уровня предполагает решение практических задач на основе выбора способов решения в различных условиях рабочей ситуации, текущий и итоговый контроль, оценку и коррекцию деятельности; в проекте от 2012 г. решение практических задач предусмотрено с элементами проектирования. Базовые знания, необходимые для реализации возлагаемых полномочий, складываются из профессиональных знаний, опыта, полученных в образовательном учреждении, и самостоятельного поиска необходимой информации. В Проекте Национальной рамки квалификаций профессиональные знания и опыт заменены знаниями технологического и методического характера. [2,3]

На основе Национальной рамки квалификаций сформулированы требования государства, обязательные при реализации основных образовательных программ по специальностям среднего профессионального образования, содержащиеся в федеральных образовательных государственных стандартах (ФГОС СПО), и профессиональные стандарты видов экономической деятельности. В структуре образовательных стандартов третьего поколения представлена характеристика профессиональной деятельности выпускников, отражающая область профессиональной деятельности, ее объекты, виды деятельности, а также требования к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы. Результатами освоения являются общие и профессиональные компетенции. Общие компетенции для большинства специальностей СПО практически одинаковы, что отражает уровень профессиональной подготовки. Профессиональные компетенции зависят от вида экономической деятельности будущих специалистов, но практически в каждом стандарте предусмотрены в качестве профессиональных компетенций (в виде профессиональных модулей) организация работы специализированного подразделения и управление ею [4]. Называются эти профессиональные модули в стандартах различных специальностей по-разному (например, «организация и управление предпринимательской

деятельностью в сфере земельно-имущественных отношений» [5]; «организация работы первичных трудовых коллективов» [6]; «организация работы структурного подразделения» [7]; «управление функциональным подразделением организации» [8] и т.д.), но суть остается одна: профессиональные компетенции управленческой деятельности специалистов среднего звена предполагают выполнение основных функций управления – планирования, организации, координации, мотивации и контроля.

Эти же функции присутствуют и в профессиональном стандарте управления (руководства) организацией, разработанном представителями работодателей – Национальным центром сертификации управляющих [9]. В профессиональном стандарте управления (руководства) организацией предусмотрены несколько квалификационных уровней – с 5 по 8. квалификационные уровни с 6 по 8 предусматривают высшее профессиональное образование для осуществления управленческой деятельности. На 5-м уровне, имеется два подуровня: 1-ый – управление оперативной деятельностью подразделения для эффективного выполнения задач и 2-ой – управление деятельностью подразделений для достижения функциональных целей организации. Подуровень 5/2 соответствует уровню образования среднему профессиональному, а подуровень 5/1 – начальному профессиональному. В профессиональном стандарте содержатся описания вида трудовой деятельности, квалификационный уровень, возможные наименования должностей, требования к профессиональному обучению и практическому опыту работы, имеется обобщенное описание выполняемой трудовой деятельности, условий труда, а также возможное место работы. Обобщенное описание выполняемой трудовой деятельности для уровня управления 5/2:

Планировать производственно-хозяйственную деятельность подразделения; управлять производственно-хозяйственной деятельностью подразделения; управлять сбором, систематизацией, трансляцией функциональной информации, знаниями, технологиями; развивать собственные управленческие умения; инициировать изменения и развитие технологий.

Таким образом, мы видим, что и ФГОС СПО, и профессиональные стандарты прямо или косвенно требуют от специалистов умений реализовывать основные функции управления в соответствии с предоставляемыми полномочиями.

**Обсуждение.** Для того, чтобы совместить интересы государства и работодателей, а также самих обучаемых, следует в учебном процессе создавать условия для формирования управленческих компетенций будущих специалистов посредством выполнения ими функций управления: планирования, организации, координации, мотивации и контроля. Ежедневное и систематическое использование основных элементов деятельности руководителя способствует развитию профессионального мышления управленца, благодаря чему меняется отношение обучаемых к выполняемым действиям, своей роли в учебном процессе, будущей профессиональной деятельности, а необходимая руководителю ответственность за принятые решения воспитывается благодаря постоянному контролю со стороны педагога и самоконтролю со стороны обучаемого. Возникает необходимость в сопряжении деятельности педагога и обучаемого, требований ФГОС СПО и профессионального стандарта вида экономической деятельности управление (руководство) организацией при подготовке специалистов среднего звена.

В связи с этим актуальным становится методическое обеспечение процесса подготовки к управленческой деятельности будущих руководителей среднего звена умений сопряженного управления этим процессом с использованием взаимосвязи контроля и самоконтроля деятельности. Результатом разработки стала организационно-педагогическая модель, состоящая из нескольких блоков: целе-функционального, содержательного, организационного и структурно-логического. Целе-функциональный блок модели включают «дерево целей» процесса подготовки к управленческой деятельности специалистов среднего звена. В качестве главной конечной цели данного процесса служат ключевые компетенции (знания, умения), которыми должны обладать выпускники со средним профессиональным образованием. Содержательный блок модели включает теоретические основы модели – принципы, обоснование диалектического единства контроля и самоконтроля, критерии и показатели оценки компетенций, уровни их

сформированности. Организационный блок модели представлен технологией и условиями ее реализации, структурно-логический – раскрывает логику процесса и его этапы.

Логика процесса профессионального становления построена на основе следующих логических цепочек:

- формирование общего представления о требованиях профессионального и образовательного стандарта к руководителю среднего и низшего звена, видах деятельности, им выполняемых, перспективах предстоящей работы;
- формирование общего представления о государственных требованиях к общим и профессиональным компетенциям выпускника со средним профессиональным образованием, умений реализовывать функции управления и формулировать проблемы, требующие решения;
- формирование умений осуществлять самоконтроль профессиональной деятельности и принимать обоснованные решения по устранению возникших проблем.

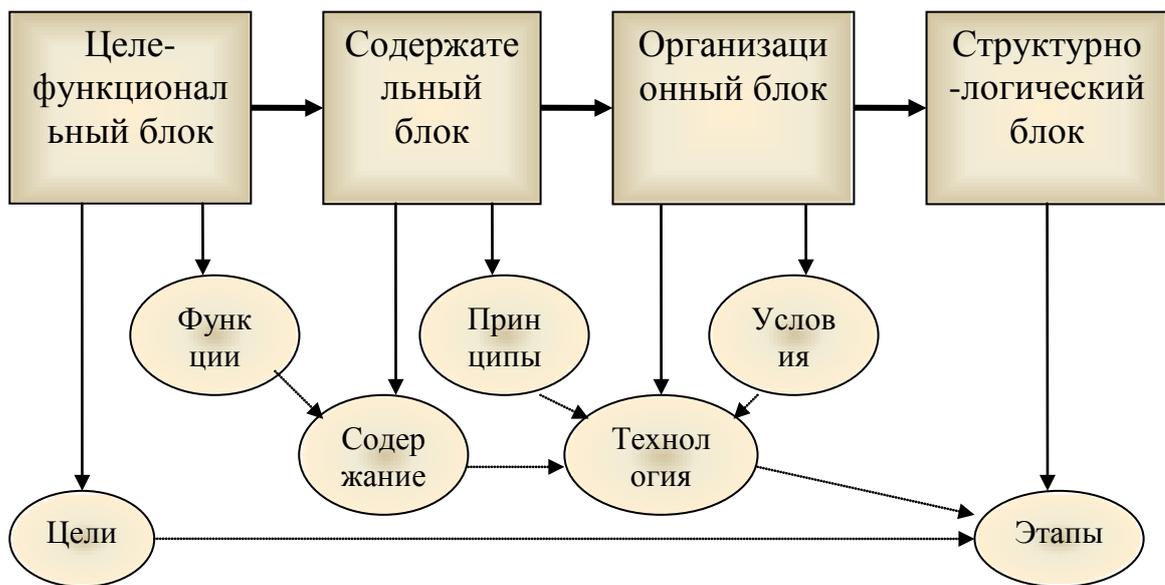


Рис. 1. Взаимосвязь элементов в модели сопряженного управления процессом профессионального становления

- > взаимосвязь составных элементов
- - - - -> логическая взаимосвязь

Использование данной модели при подготовке будущих управленцев в образовательном учреждении среднего профессионального уровня позволит сформировать умения студентов организовывать индивидуальную и совместную деятельность, подбирать кадры для той или иной деятельности в зависимости от способностей, возможностей, уровня квалификации. Уровень развития активности и самостоятельности, необходимый для осуществления управленческой деятельности, зависит от того, насколько обучаемые овладели умениями реализации функций управления применительно к собственному обучению и развитию. В основе этих функций лежат рефлексивные процессы, через которые проявляется сопряженное управление профессиональным становлением. Так как обучение самообразовательной деятельности невозможно [10], возникает необходимость в организации образовательного процесса таким образом, чтобы при его реализации так или иначе был «запрограммирован» личностный рост, целостная самоорганизация и синтез своего профессионального опыта. Сопряженное управление подготовкой к управленческой деятельности предполагает активное влияние не только педагога, но и студента на процесс обучения, объектом управления при этом являются требования ФГОС СПО и профессионального стандарта. Влияние студента заключается в выборе целей обучения, уровня притязаний в процессе обучения, желаемого результата, оценке и коррекции достижений. Сопряженное управление имеет некоторую особенность, благодаря которой и

реализуются возможности совместной деятельности педагогов и обучаемых в образовательном процессе.

Такой особенностью организации образовательного процесса, способствующей формированию профессионального мышления управленцев и специфических личностных качеств, является использование взаимосвязи контроля и самоконтроля, когда каждый вид контроля педагога предваряется самоконтролем обучаемого, а результаты являются основой для дальнейших действий и педагога, и обучаемого. В этом случае меняется роль каждого из участников образовательного процесса: более активными становятся студенты, сами определяющие цели и задачи каждого занятия для себя, свои ресурсы и уровень притязаний, ожидаемые и полученные результаты, выявляющие отклонения от намеченных результатов и способы коррекции допущенных ошибок. Активность педагога при этом меняет свою направленность: не столько на организацию деятельности студентов, сколько на их мотивацию и целеполагание, когда обучаемые сознательно и самостоятельно ставят цели своего обучения, планируют развитие и предполагаемый результат. Для него становится важным организовать совместную деятельность своих подопечных, при которой у каждого есть равная возможность оказывать влияние на себя, своих коллег, и преподавателя. У педагога появляется больше возможностей для индивидуальной работы, осуществления наблюдения за процессом обучения, своевременной коррекции нежелательных отклонений в развитии профессиональных компетенций обучаемых.

Развитие профессионального мышления специалистов осуществляется с учетом:

1. ролей, выполняемых участниками процесса сопряженного управления;
2. функций, реализуемых каждым субъектом управления;
3. соединения (взаимосвязи, взаимодействия) деятельности педагога и обучаемого;
4. качественных изменений в этапах процесса сопряженного управления;
5. усилий по организации процесса сопряженного управления; решения задач

каждого этапа, имеющих свои качественные отличия: изменения объектов, механизмов, технологий, методик, перераспределения ролей и функций и т.д.

Сопряженное управление подготовкой к управленческой деятельности осуществляется в три этапа: мотивационно-организационный, координационно-деятельностный и контрольно-аналитический, в каждом из которых присутствует сюжетная динамика развития обучаемых – от сюжета, где роли педагога и обучаемого построены на взаимоотношениях педагог – субъект, а обучаемый – пассивный объект, до сюжета, когда обучаемый становится равноправным ответственным субъектом собственного профессионального обучения, самостоятельно формирующим индивидуальную образовательную траекторию. Каждый этап сопряженного управления подготовкой к профессиональной деятельности сопровождается выполнением функций управления, имеющих разное содержание в зависимости от целей и задач, содержания обучения, уровня притязаний и индивидуальных возможностей обучаемых, уровня освоенных знаний, полученных умений. Реализация взаимосвязи контроль-самоконтроль на каждом этапе также меняется в зависимости от сюжетной динамики – от доминантной роли контроля педагога вначале обучения, до преобладающего влияния самоконтроля студента в конце обучения. Такая последовательность и структура процесса подготовки к управленческой деятельности формирует у обучаемых небольшой практический опыт реализации функций управления, что и требуется ФГОС СПО, и профессиональным стандартом управления. Взаимосвязь контроля и самоконтроля обеспечивается применением педагогического инструментария, включающего в себя комплекс диагностических материалов, учебно-методических пособий, рабочих тетрадей для самостоятельной работы, и для выполнения практических работ, контрольно-оценочных средств для выявления уровня сформированности требуемых компетенций.

Построение учебного процесса с акцентом на использование взаимосвязи контроля и самоконтроля позволяет осуществлять подготовку специалистов с требуемыми профессиональными компетенциями, способными решать поставленные задачи самостоятельно, нести ответственность за принятые решения и поступки, активно участвовать в работе коллектива и заниматься совершенствованием своих управленческих навыков.

На рис. 2 приведена взаимосвязь требований ФГОС СПО и профессионального стандарта управления (руководства) организацией, используемая при сопряженном управлении подготовкой к управленческой деятельности специалистов среднего звена; на рис. 3 – взаимосвязь контроля и самоконтроля в процессе сопряженного управления.

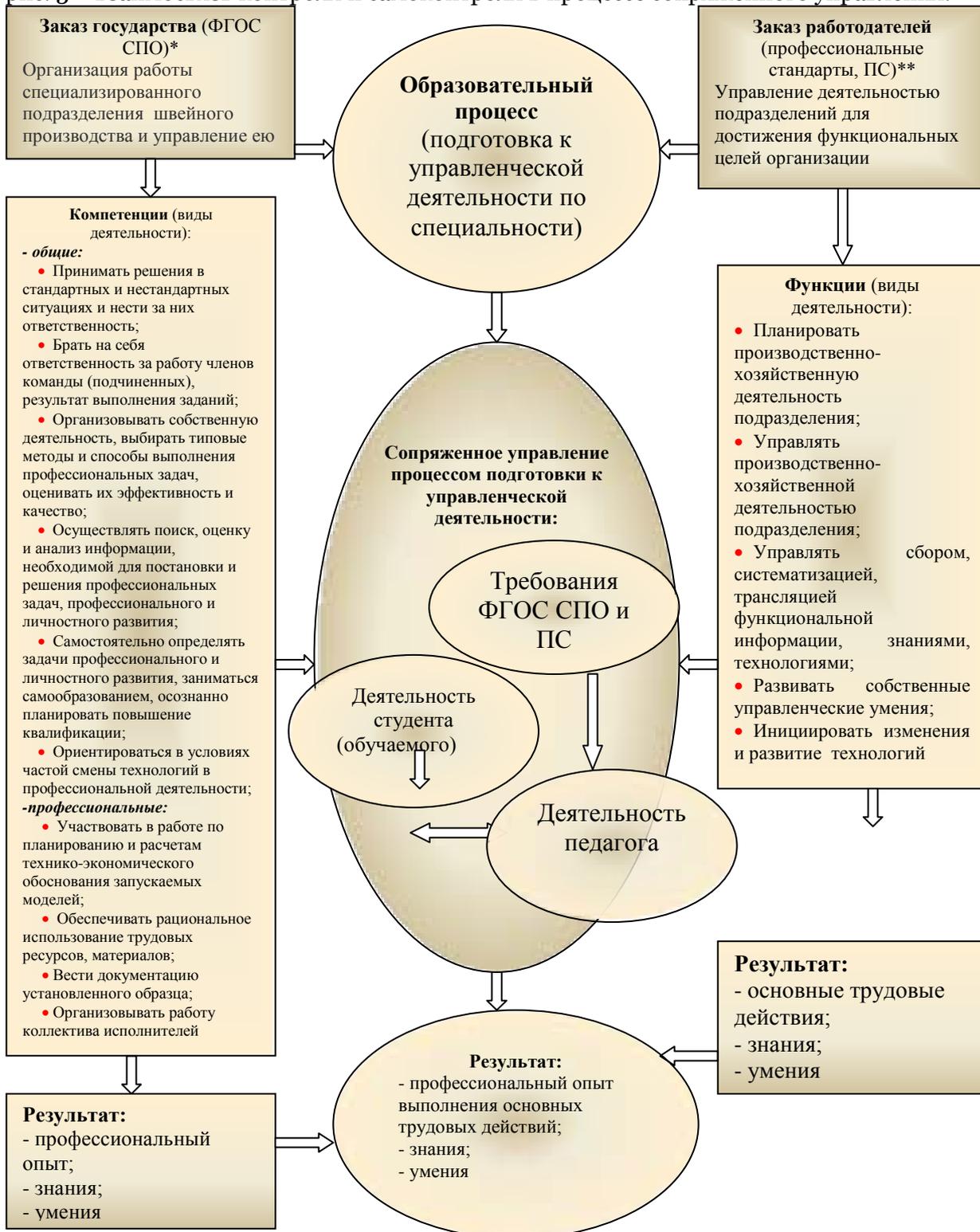


Рис. 2. Взаимосвязь процесса сопряженного управления подготовкой к управленческой деятельности и требований ФГОС СПО и ПС к специалистам среднего звена

\* ФГОС СПО по специальности «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий».

\*\* профессиональный стандарт (ПС) вида экономической деятельности: управление (руководство) организацией уровень 5/2.

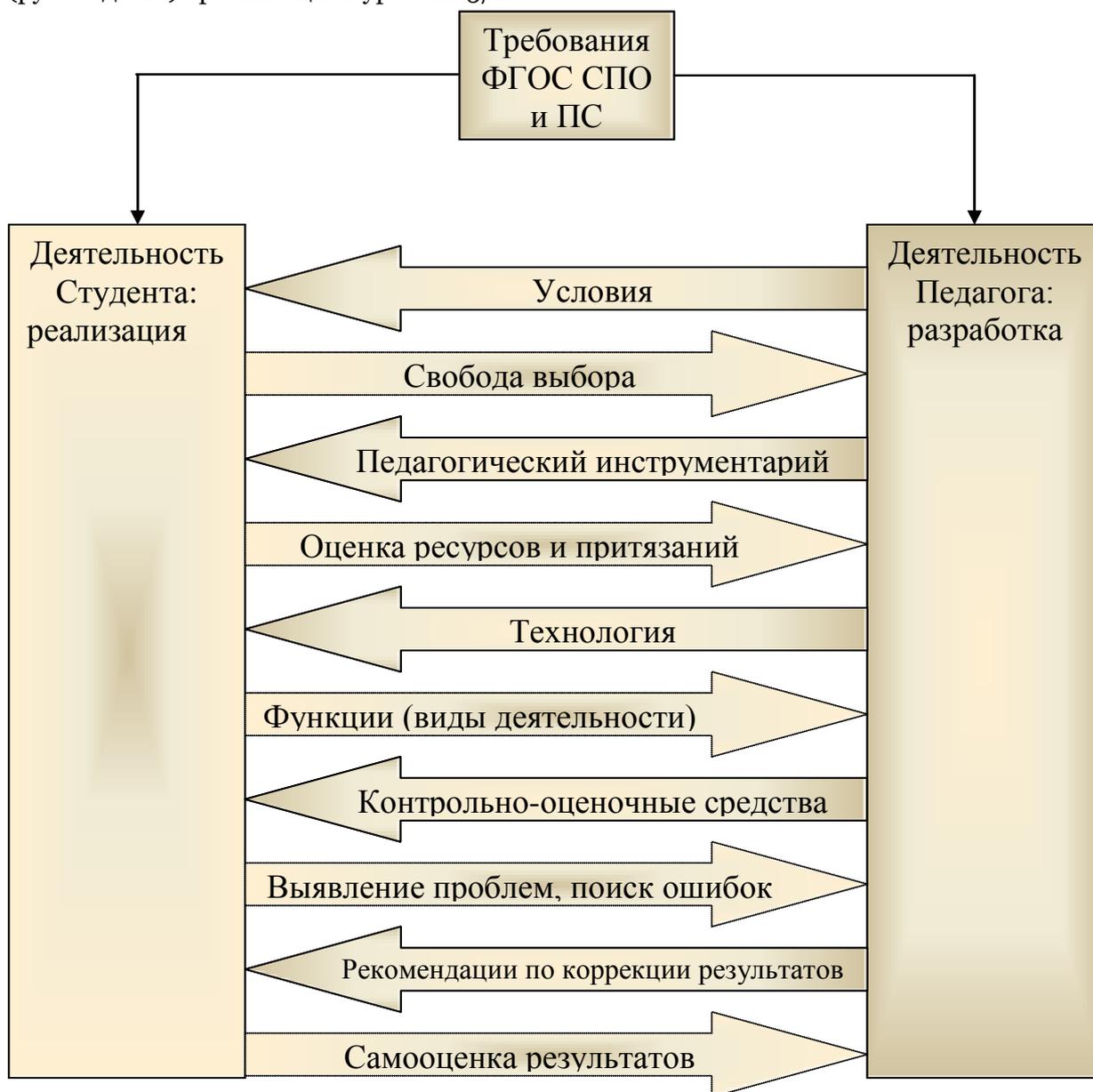


Рис. 3. Использование взаимосвязи контроль-самоконтроль при сопряженном управлении подготовкой к управленческой деятельности.

Условные обозначения:

- > контроль педагога;
- < самоконтроль студента.

**Результаты.** Для проверки результативности предлагаемой модели нами проводилось анкетирование, осуществлялся анализ продуктов деятельности – рабочей тетради-дневника, использовались экспертные оценки педагогов и самооценки студентов, а также тестирование. Наиболее интересны результаты анализа рабочей тетради-дневника. Оценка деятельности студентов осуществлялась по трем критериям: мотивационному, процессному и результативному. Мотивационный критерий учитывает мотивы и цели подготовки к управленческой деятельности, процессный – активность деятельности и ее координацию, результативный – осуществление самоконтроля и самооценки. Все критерии учитывают наличие профессиональных компетенций выполнения функций управления –

планирования, организации, мотивации, контроля, координации. В частности, анализ рабочей тетради-дневника, в котором фиксировалась учебная деятельность студентов экспериментальной группы в продолжение формирующего эксперимента, показал, что больше половины студентов экспериментальной группы умеют ставить цели (56 %), частично – 38 % не умеет ставить и формулировать цели 6 % студентов. Мотивы к осуществлению профессиональной деятельности осознанно или неосознанно присутствуют у 62 % студентов экспериментальной группы, нет мотивации к профессиональной деятельности у 38 % опрошенных. Активно осуществляют свою учебную деятельность 44 % студентов, в зависимости от различных факторов такая активность проявляется у 50 % студентов, пассивны в деятельности 6 % опрошенных. Взаимодействие с педагогом и коллегами активно осуществляют 63 % студентов экспериментальной группы, в зависимости от ситуации такую активность проявляют 6 %, не используют преимуществ координации в деятельности 31 % обучающихся в экспериментальной группе. Результативный поиск ошибок при проведении самоконтроля частично присутствует только у 12 % опрошенных, остальные 88 % не видят ошибок в своей деятельности и не умеют находить причин ошибок. Адекватная самооценка присутствует у половины опрошенных, частично – у 38 %, не умеют себя объективно оценивать 12 % студентов. Результаты действий (принятые целесообразные, обоснованные и эффективные решения о применении полученных знаний или необходимости их дополнения, осмысления): принимаются решения 38 % студентов, иногда – 50 %, не принимаются совсем – 12 % опрошенных.

Сопряженное управление процессом подготовки специалистов среднего звена к управленческой деятельности на основе взаимосвязи контроль-самоконтроль способствует формированию у обучаемых умений осуществления деятельности по планированию, организации, координированию, контролю и мотивации своей деятельности, что составляет основу управленческой деятельности. Систематическое, осознанное, последовательное применение этих действий приводит к привычке думать и действовать с позиций управленца, то есть развивает специфическое управленческое мышление, меняет отношение к своей деятельности, месту в профессии. В сопряженном управлении процессом подготовки к управленческой деятельности специалистов среднего звена задачи педагога несколько меняются, а также меняется направление и объекты контроля деятельности обучаемых. В частности, от педагога требуется:

- Научить формулировать цели деятельности и применения самоконтроля: показать примеры формулировок целей, практиковать самостоятельную формулировку целей студентами и осуществление самоконтроля формулировки целей, контролировать правильность формулировок целей;

- Использовать эффективные стимулы для мотивации к профессиональной деятельности. Такими стимулами могут быть: значимые цели для студентов (получение работы, специальности, образования, развитие личности), престиж данной специальности, перспективы данной профессии и конкретной личности в этой профессии. Постоянно использовать взаимосвязь контроля результатов обучения и самоконтроля достижения поставленных личностных целей;

- Научить организовывать процесс самостоятельной работы при выполнении различных видов профессиональной деятельности. Для этого необходимо ознакомить с классификацией и характеристикой различных видов профессиональной деятельности, периодически напоминать об их значении и роли в профессии, показывать взаимосвязь профессиональной и учебной деятельности, научить различным способам организации профессиональной деятельности, периодически соотносить личностные цели и освоенные студентами виды профессиональной деятельности. Взаимосвязь контроля и самоконтроля направлена на выявление понимания и осознания студентами значения содержания и роли каждого учебного элемента в будущей профессиональной деятельности;

- Научить эффективному поиску ошибок в деятельности, выделять типичные ошибки и пути их устранения. Для реализации этого пункта следует показать эталоны выполнения различных видов деятельности, классифицировать ошибки, их признаки и причины возникновения, способы устранения, осуществлять постоянный контроль за результатами

поиска ошибок. Контролируются при этом результаты самоконтроля студентов, их умения находить ошибки, формулировать причины и предлагать способы устранения;

- Выработать объективный подход к самооценке деятельности. Ему могут способствовать: составление перечня критериев и характеристик показателей оценки деятельности, постоянное сравнение результатов собственной деятельности, эталонов и результатов деятельности коллег. Взаимосвязь контроля и самоконтроля направлена на сопоставление самооценок, взаимооценок и оценок деятельности педагога;

- Научить сопоставлять цели и полученные результаты, обосновывать свое мнение, соизмерять затраты на реализацию тех или иных действий и полученные результаты. Этому будет способствовать: сравнение результатов и поставленных целей; осуществление взаимосвязи контроля преподавателя и самоконтроля студента; выявление причин отклонений, их влияния на результат, способов коррекции результата; классификация сильных и слабых сторон в профессиональных качествах личности, определение своих сильных и слабых мест, затрат времени на выполнение видов деятельности, сравнение их с нормативом.

**Заключение.** Направления развития образования, обозначенные в Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 г., Национальная рамка квалификаций, определяют задачи профессионального образования по подготовке специалистов разного уровня для современной экономики нашей страны. Любой результат в экономике зависит от деятельности руководства – и высшего, и среднего звена. Высшее руководство осуществляет стратегическое управление, задающее тон в деятельности, но именно от специалистов-управленцев среднего звена зависит конкретная реализация стратегических установок, а значит, и конечный результат деятельности. Подготовка профессиональных кадров в учреждениях среднего профессионального образования в соответствии новыми ФГОС предполагает включение управленческой деятельности в состав профессиональных компетенций, которыми должен обладать специалист среднего звена. Кроме того, осуществление профессиональной управленческой деятельности регламентируется профессиональным стандартом вида экономической деятельности управление (руководство) организацией. Для совмещения интересов государства, изложенных ФГОС СПО, работодателей, зафиксированных в профессиональном стандарте управленческой деятельности, предлагается модель сопряженного управления процессом подготовки к управленческой деятельности на основе взаимосвязи контроль-самоконтроль. Использование данной модели в образовательном процессе учреждений СПО позволит сформировать не только требуемые профессиональные компетенции, но и специфическое управленческое мышление, позволяющее эффективнее реализовывать потенциал работников.

#### **Приложения:**

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена 17 ноября 2008 года распоряжением Правительства Российской Федерации № 1662-р.

2. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: Рекомендации / О.Ф. Батрова, В.И. Блинов, И.А. Волошина и др. М.: Федеральный институт развития образования, 2008. 14 с.

3. Национальное агентство развития квалификаций. Национальная рамка квалификаций. [http://www.nark-rspp.ru/?page\\_id=328](http://www.nark-rspp.ru/?page_id=328)

4. ФГОС СПО по специальности 262019 «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий».

5. ФГОС СПО по специальности 120714 «Земельно-имущественные отношения».

6. ФГОС СПО по специальности 190631 «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта».

7. ФГОС СПО по специальности 261103 «Технология текстильных изделий».

8. ФГОС СПО по специальности 100401 «Туризм».

9. Профессиональный стандарт. Вид экономической деятельности (область профессиональной деятельности): Управление (руководство) организацией

квалификационный уровень – 5, 6, 7, 8. Национальный центр сертификации управляющих. – 2010 г.

10. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: кн. для учителя / Г.И. Щукина. М.: Просвещение, 1986. 144 с.

УДК 378

**Взаимосвязь контроль-самоконтроль при сопряженном управлении  
подготовкой специалистов среднего звена  
к управленческой деятельности**

Елена Николаевна Рожнова

Кадомский технологический техникум, Российская Федерация  
391670, р.п. Кадом, Рязанская область, ул. Советская, 1  
преподаватель спецдисциплин  
E-mail: ren-00mail.ru

**Аннотация.** Современные тенденции развития общества предъявляют повышенные требования к человеческому капиталу, повышению его конкурентоспособности. Управление персоналом является одним из важнейших видов деятельности, а подготовка руководящих кадров низшего и среднего звена является сегодня реальной потребностью экономического сообщества. В статье рассматриваются вопросы проектирования и организации сопряженного управления процессом подготовки студентов к управленческой деятельности на основе актуализируемой взаимосвязи контроля педагога и самоконтроля студента. В этой связи особое внимание уделяется разработке дидактике и методологии взаимосвязи контроля и самоконтроля в контексте поэтапного усложнения процесса профессионального становления будущих специалистов в условиях среднего профессионального образования.

**Ключевые слова:** управление персоналом; ФГОС СПО; профессиональный стандарт; функции управления; сопряженное управление; подготовка к управленческой деятельности; взаимосвязь контроля и самоконтроля.

UDC 378

## **Integral Assessment of Future Teachers' Professional Preparation for Innovative Activity**

Yurii S. Tyunnikov

Sochi State University, Russian Federation  
Dr. (Pedagogy), Professor

**Abstract.** The article deals with the approach to actual objective solution, concerned with the analysis and integral assessment of future teachers' preparation for innovative activity. Integral assessment of students' preparation for innovative activity should be formed in three major projections, distinguishing analysis units in typical relevant dependences and involve different sides of both educational process and innovative activity. The offered approach to integral assessment development is realized through the system of principles and is based on the model of analysis object, structure charts and basic constructs of diagnostic toolkit.

**Keywords:** teachers' training for innovative activity; assessment of readiness for innovative activity; principles of integral assessment modeling; structural schemes of diagnostic toolkit.

**Введение.** Готовность педагогических кадров к инновационной деятельности в сфере образования выступает важным показателем их квалификации. Она выражает способность педагога выполнять профессиональные функции в должном объеме и необходимом качестве, направленность на постоянное профессиональное саморазвитие, персональную ответственность за эффективность всего образовательного процесса.

Мониторинг состояния подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности становится одним из ключевых элементов системы управления качеством педагогического образования. Моделирование комплексной оценки профессиональной подготовки студентов к инновационной деятельности представляет собой самостоятельную проблему, которая, несмотря на ее актуальность, до настоящего времени не исследовалась. Настоящая публикация, подготовленная в рамках исследований по теме «Теоретико-методическое обеспечение подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности», призвана восполнить имеющийся пробел.

**Материалы и методы.** При разработке модели комплексной оценки подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности в качестве исходного материала анализируются различные подходы к оценке качества высшего профессионального образования.

Принимая во внимание, что профессиональную подготовку к инновационной деятельности необходимо анализировать в логике целостного рассмотрения всех основных компонентов в работе при моделировании комплексной оценки применяются системный и деятельностный подходы.

Задача формирования и структурирования смыслового пространства анализа и оценки сложившейся практики подготовки студентов к решению актуальных проблем развития образования решается методом моделирования.

Выделение проекций объекта, раскрывающих содержательные рамки и особенности проводимого анализа, осуществляется посредством категоризации и конфигурирования. Согласование лексики комплексной оценки проводимой в вузе подготовки к инновационной деятельности осуществляется методом понятийного анализа.

**Обсуждение.** В области оценки деятельности образовательных учреждений, определения возможностей и качества образовательного процесса применяются различные подходы и методики. Некоторые из них представляют определенный интерес для построения общего подхода к комплексной оценке системы подготовки студентов к инновационной деятельности в сфере образования.

С целью оценки качества образования экспертами Совета Европы предложена одна из наиболее полных на сегодняшний день «система пятнадцати индикаторов». Прежде всего, она ориентирована на задачи, стоящие в сфере образования именно перед европейским

сообществом (*European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Brussels; European Commission, 2002). По мнению авторов коллективной монографии «Непрерывное образование и потребность в нем» [1, с. 156], данная система индикаторов может применяться в других странах, в том числе и в России. Предлагается сгруппировать индикаторы по четырем основным направлениям, каждое из которых соответствует своей задаче. Первая группа индикаторов описывает процесс получения навыков, знаний, сознательного отношения к учебе и участию в общественной жизни. Вторая группа выражает степень доступности и степень участия учащихся в учебной деятельности. Третья группа непосредственно связана с наличием и использованием материальных ресурсов и человеческого капитала. Здесь используются следующие индикаторы – материальные и финансовые инвестиции, наличие и состав преподавательских кадров, использование современных информационных технологий. Заключительная, четвертая группа описывает динамику самой системы образования. Основными параметрами предложено считать: наличие стратегии и плана развития системы образования; эффективность научного руководства, управления и контроля за развитием системы; порядок аккредитации и лицензирования образовательных институтов; методологическое обоснование процедуры контроля качества за результатами [там же, с. 156-157].

Основным подходом является сложившаяся на сегодняшний день и реализуемая Рособразованием государственная система оценки качества образования в вузах, ориентированная на оценку качества реализуемых образовательных услуг (их структуру, содержание, организацию учебного процесса, условия его реализации и т.п.) и качества подготовки выпускников (результаты итоговой аттестации, востребованность, карьерный рост и т.п.).

В последнее время все большую популярность приобретает подход к оценке учреждений и образовательных программ ДПО, основанный на принципах всеобщего управления качеством, основные положения которого сформулированы в международных стандартах серии ISO 9001:2000 и в модели Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM). Согласно стандартам серии ISO 9001:2000 условиями подтверждения эффективности системы менеджмента качества являются верификация и валидация. Верификация служит подтверждением тому, что система менеджмента качества прошла процедуру внутреннего признания, которое определяется внутренним мониторингом. Валидация служит подтверждением признания системы ДПО внешним миром: реальным сектором бизнеса, другими вузами и НИИ, общественными организациями и обществом в целом. Результаты валидации достигаются проведением внешнего мониторинга. Наиболее яркими критериями успешной валидации являются высокая внешняя (международная) академическая мобильность обучающихся и сотрудников. Самым авторитетным признанием эффективности системы ДПО является международная сертификация системы. Оценка системы менеджмента качества производится по следующим критериям: лидирующая роль руководства; политика и стратегия; менеджмент персонала; ресурсы и партнеры; менеджмент процессов; удовлетворенность потребителей; удовлетворенность персонала; влияние на общество; результаты работы вуза.

Рассмотрим модель, получившую премию Правительства РФ в области качества. Модель включает две группы критериев – возможности и результаты. Возможности – группа критериев характеризует, как организация добивается результатов в области качества и что делается для этого. Эта группа включает следующие критерии: роль руководства в организации работ по обеспечению качества подготовки специалистов; планирование в области качества подготовки специалистов; использование потенциала преподавателей, сотрудников и обучаемых для обеспечения качества подготовки специалистов; рациональное использование ресурсов; управление процессами обеспечения качества подготовки специалистов. Результаты – характеризует то, что достигнуто, и включает следующие критерии: удовлетворенность потребителей (трудовых ресурсов) качеством подготовки специалистов в вузе; удовлетворенность преподавателей и сотрудников работой в вузе; влияние вуза на общество; результаты работы вуза. Каждый из приведенных критериев имеет вес, выраженный в процентах и баллах [2, 3].

На наш взгляд, предлагаемые критерии позволяют более детально изучить конкурентную позицию конкретного образовательного учреждения системы высшего

профессионального образования и определенным образом скорректировать его управленческую стратегию. Вместе с тем, они могут быть весьма полезными при определении системы показателей для выполнения конкретных процедур анализа подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности.

Задача определения общих содержательных рамок и соответствующих позиций, в соответствии с которыми выполняется анализ состояния профессиональной подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности, ставит вопрос о необходимости разработки исходной модели комплексной оценки. Такого рода моделирование позволяет сформировать необходимые представления относительно:

- 1) объекта изучения (что представляет собой объект изучения и что должно анализироваться и оцениваться в этом объекте),
- 2) инструментальных средств проводимого анализа (с помощью каких средств выполняется анализ и оценка; на базе каких структурных схем они разрабатываются),
- 3) процедур анализа (посредством каких процедур и в каких формах осуществляется анализ).

**Результаты.** Для того чтобы выяснить, в какой мере сложившаяся практика педагогического образования обеспечивает подготовку к инновационной деятельности необходимо, прежде всего, представить данную педагогическую реальность в интересующих нас аспектах, иначе говоря, смоделировать объект изучения. Построение модели объекта осуществляется в определенных рамках методологических установок, которые, на наш взгляд, достаточно полно задают принципы категориального базиса, конфигурирования, релевантных зависимостей.

**Принцип категориального базиса** ориентирован на выделение базовых категорий, посредством которых задаются системные основания и содержательные рамки анализа и комплексной оценки состояния подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности.

Базовые категории объединяет другие категории и понятия и, по сути дела, является главными в проводимом анализе. Выделение базовых категорий осуществляется путем построения тезауруса поставленной проблемы и подчиняется требованиям системного отображения заданного объекта. Прежде всего, категории должны раскрывать целевой результат проводимой подготовки, демонстрировать функциональные особенности, состава и структуру профессиональной подготовки, адекватные целевому результату, показывать практическую сторону достигнутого результата. В этом качестве выступают следующие взаимосвязанные понятия:

- инновационная деятельность;
- готовность к инновационной деятельности;
- педагогическая система формирования готовности к инновационной деятельности.

Именно посредством этих базовых категорий может быть действительно раскрыты и проанализированы особенности подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности как заданной целостности.

Обратимся к понятию инновационная деятельность педагога. В трактовке С.Г. Григорьевой она понимается как целенаправленная педагогическая деятельность педагога, основанная на осмыслении собственного практического педагогического опыта, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, качественно иной педагогической практики [4]. Как видим, в приведенном определении акцент сделан на осмыслении собственного практического педагогического опыта, изменения и развития учебно-воспитательного процесса. Заметим в этой связи, что инновационная направленность деятельности педагога включает и другие оставляющие, в частности, внедрение в образовательную практику результатов психолого-педагогических исследований. Кроме того, инновационная деятельность педагога в данном случае отождествляется с педагогической деятельностью, что, учитывая разнообразие задач инновационной деятельности в сфере образования, представляется неправомерным.

Представляется продуктивной попытка дать определения инновационной деятельности через задачи такой деятельности (Л.М. Ващенко [5, с. 124], В.М. Малыгина [6,

с. 6]). Вместе с тем, при таком подходе, как правило, остаются вопросы, насколько полно в самой дефиниции представлены задачи инновационной деятельности.

Следуя общему пониманию деятельности, принятому в психологии, под инновационной деятельностью будем понимать активность педагога, направленную на достижение сознательно поставленных целей и решение практических задач, связанных с удовлетворением социальных потребностей в развитии образования в различных его аспектах.

Следующая базовая категория – готовность педагога к инновационной деятельности. При анализе профессиональной деятельности педагога исследователи акцентируют внимание на готовности к инновационным изменениям в сфере образования, указывают на ее проектную направленность (В.С. Безрукова [7], В.С. Лазарев [8], Б.П. Мартиросян [8] и др.) и исследовательский характер такой готовности (А.В. Лоренсов [9], Л.С. Подымова [10], М.М. Поташник [9], В.А. Слостенин [10], О.Т. Хомерики [9] и др.). При этом инновационный потенциал будущего педагога рассматривается в качестве важного результата его профессионального становления [11, с.29].

Нередко понятие готовности к инновационной деятельности используется синонимично с понятием инновационной компетентности. Данное обстоятельство указывает на взаимосвязь и определенную смысловую близость этих понятий. Вместе с тем, следует отметить их слабую разработанность в содержательном отношении, характеристиках педагогического проектирования.

В проводимых исследованиях инновационная компетентность педагога рассматривается либо в общем концептуально-постановочном плане (В.И. Загвязинский [12], В.Я. Ляудис [13], З.Ф. Мазур [14], Е.П. Морозов [15], П.И. Пидкасистый [15] и др.), либо в узком аспекте, главным образом со стороны особенностей отдельных видов профессиональной деятельности (управленческая деятельность руководителя сельской школы [16], полихудожественно-дидактическое проектирование [17] и др.), реализации отдельных функций и отдельных групп умений (инновационный подход в развивающемся педагогическом взаимодействии [18], применение инновационных технологий для тестирования способностей учащихся в музыкальном обучении [19], подготовка будущих учителей к проведению педагогического эксперимента [20], формирование рефлексивных умений [21] и др.), поиска средств и резервов повышения эффективности такой подготовки (использование возможностей локальных, корпоративных и глобальных компьютерных сетей [22], организационно-педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития педагогических кадров [23, 24] и др.).

Следует отметить существенные расхождения в самой трактовке понятия инновационной компетентности, которые фактически полностью повторяют аналогичные расхождения в дефинициях понятия профессиональная компетентность. В этой связи приведем две выдержки из достаточно популярного учебника по педагогике. Первое: «Понятие профессиональной компетентности педагога поэтому выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм» [25, с. 30]. Второе: «Содержание подготовки педагога той или иной специальности представлено в квалификационной характеристике – нормативной модели компетентности педагога, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков» [Там же, с. 30]. На наш взгляд, в приведенных выдержках имеет место неправомерное отождествление профессиональной компетентности и профессиональной готовности. И дело здесь даже не в том, что в профессиональную компетентность не включены способности, которые выходят за рамки профессиональных умений. Дело в другом. Известно, что в структуре профессиональной готовности значительная роль отводится мотивационному компоненту. В тоже время мотивация по причине многофакторной зависимости является наиболее подвижным компонентом профессиональной деятельности и не может быть включена в «нормативную модель профессиональной компетентности», что, кстати, совершенно правильно отмечено авторами.

Отождествление профессиональной компетентности и профессиональной готовности можно обнаружит в работах многих исследователей. Согласно мнению В.Н. Введенского «Если рассматривать формирование компетентности будущего педагога в рамках системы

вузовского образования, то можно говорить о знаниях, умениях и навыках, способностях, т.е. о готовности специалиста» [26, с. 51]. Сходную точку зрения демонстрирует Л.О. Кочешкова при построении методической модели развития инновационной компетентности руководителя сельской средней общеобразовательной школы [16], М.Е. Вайндорф-Сысоева при решении проблем организации виртуальной образовательной среды в подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности [22], И.С. Казаков при разработке системы формирования информационной компетентности будущего педагога [27] и др.

Есть и другие подходы к пониманию профессиональной компетентности, которые, в частности, предлагают включить в ее структуру весь набор «свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность» [28]. Необходимо подчеркнуть, что при таком «широкомасштабном» подходе размываются границы самого понятия профессиональной компетентности, а значит, теряются его важные нормативные значения и проектные параметры.

Фактически противоположной точкой зрения придерживаются К. Ангеловски [29, с. 63] и Г.М. Коджаспирова [30], которые раскрывают структуру профессиональной компетентности учителя через педагогические умения. Отметим в этой связи, что в структуру профессиональной компетентности педагога, наряду с педагогическими умениями, в обязательном порядке входят и непедагогические умения.

Для разграничения понятий инновационной компетентности и готовности к инновационной деятельности будем придерживаться следующих определений. Инновационная компетентность педагога – это, прежде всего, его способность к решению задач развития образования, основанная на определенной системе знаний и умений. При трактовке готовности к инновационной деятельности мы придерживаемся точки зрения В.С. Лазарева, который характеризует ее как совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего педагогического коллектива, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования, находить и реализовывать эффективные способы их решения [8].

При работе с базовой категорией «педагогическая система формирования готовности к инновационной деятельности» отмеченных выше разночтений фактически не возникает. Здесь мы имеем возможность опереться на уже закрепившееся в педагогическом лексиконе определение, согласно которому педагогическая система понимается как совокупность взаимосвязанных целей, содержания, средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического воздействия на формирование личности с заданными качествами.

**Принцип конфигурирования** определяет, в проекциях каких сторон необходимо рассматривать и оценивать объект анализа. Конфигурирование осуществляется относительно базовых категорий, каждая из которых дает возможность представить объект единственным образом в той или иной проекции. При этом должно выполняться требование: каждая проекция сохраняет признаки целостности и представлять собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных элементов.

Для анализа и комплексной оценки подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности представляется необходимым рассматривать ее в проекциях трех базовых категорий с выделением характерных элементов анализа.

Проекция первая: *готовность выпускников вуза к инновационной деятельности*. В данной проекции готовность к инновационной деятельности анализируется как ожидаемый результат функционирования педагогической системы. Соответственно, в данном случае элементы анализа редуцируются относительно нормативной структуры готовности педагога к инновационной деятельности в сфере образования:

- знания, определяющие информационную основу инновационной деятельности в сфере образования;
- умения, определяющие операционную основу инновационной деятельности в сфере образования;
- опыт инновационной деятельности в сфере образования;
- мотивация инновационной деятельности в сфере образования.

Проекция вторая: *педагогическая система формирования готовности к инновационной деятельности*. Проекция предполагает анализ особенностей построения, организации и функционирования педагогической системы формирования готовности будущих педагогов к инновационной деятельности. Элементами анализа здесь выступают составляющие педагогической системы:

- ценностно-смысловые ориентиры подготовки к инновационной деятельности;
- структура процесса подготовки к инновационной деятельности;
- содержание процесса подготовки к инновационной деятельности;
- педагогический инструментарий подготовки к инновационной деятельности;
- организационно-педагогические условия подготовки к инновационной деятельности.

Третья проекция: *инновационная деятельность педагогов*. Комплексная оценка состояния подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности должна охватывать разные стороны не только образовательного процесса, но и самой инновационной деятельности. Инновационная деятельность рассматривается в данной проекции с точки зрения ее продуктивности, что соответствует отсроченному результату функционирования системы профессиональной подготовки педагога.

Продуктивность, как известно, отражает способность человека создавать социально значимые продукты (вещи, услуги). В данном случае продуктивность инновационной деятельности оценивается с позиции владения педагогом основным инструментарием инновационной деятельности, а также с позиции ее активности, результативности и эффективности. Основными элементами анализа здесь становятся:

- инструментарий (технологии, способы, приемы) инновационной деятельности;
- инновационная активность;
- результативность инновационной деятельности;
- эффективность инновационной деятельности.

Развертывание категориального базиса в виде отдельных проекций создает необходимые предпосылки для анализа подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности не только в логике локальных задач проектирования и управления, но также интегрально в масштабе всего образовательного процесса.

**Принцип релевантных зависимостей** ориентирован на выявление в изучаемом объекте существенных связей для последующего их отображения в соответствующих критериях и показателях. Важным условием построения адекватной модели объекта являются охват его элементов в единстве и целостности и создание на этой основе диагностического инструментария для изучения конкретной педагогической реальности во всех существенных взаимосвязях и отношениях. В модели объекта релевантные зависимости представлены в виде семантических конструкторов, посредством которых фиксируются причинно-следственные связи, зависимости взаимного или одностороннего ограничения основных элементов.

Релевантные зависимости вскрывают особенности функционирования и развития педагогической системы подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности и являются своеобразным ключом для анализа и комплексной оценки ее состояния. Предполагается, что уровень подготовленности будущих педагогов к инновационной деятельности определяется характером, безусловностью и полнотой реализации релевантных связей, заданных относительно условий функционирования педагогической системы и относительно результата ее функционирования.

В рамках данного принципа ставится задача: определить, какие именно конкретные зависимости могут служить базовыми метриками для анализа и оценки состояния профессиональной подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности.

Как уже отмечалось, отправной точкой в данном случае являются рассмотрения вузовской практики подготовки к инновационной деятельности в трех главных проекциях и измерениях – структурно-функциональном измерении готовности выпускников к инновационной деятельности, проектно-нормативном измерении педагогической системы в контексте задач формирования готовности к инновационной деятельности, инструментально-технологическом измерении продуктивности инновационной деятельности уже работающих педагогов.

Сущность и особенности готовности к инновационной деятельности как многосторонней, многоаспектной целостности определяется ее структурной сложностью, а структура — ее основными функциями. В случае оценки структурной адекватности и наличного уровня отдельных структурных составляющих готовности выпускников вуза к инновационной деятельности, анализ необходимо выполнять относительно фиксированного набора нормативных функций готовности. Тем самым, при структурно-функциональном измерении готовности устанавливаются релевантные зависимости между структурными составляющими профессиональной готовности студентов-выпускников к инновационной деятельности и нормативными функциями инновационной деятельности в сфере образования:

Информационная основа готовности к инновационной деятельности	↔	Нормативные функции инновационной деятельности
Операционная основа готовности к инновационной деятельности	↔	Нормативные функции инновационной деятельности
Опыт инновационной деятельности	↔	Нормативные функции инновационной деятельности
Мотивация инновационной деятельности	↔	Нормативные функции инновационной деятельности

В ходе проектно-нормативного измерения образовательного процесса устанавливаются релевантные зависимости между компонентами педагогической системы, centered на формирование готовности к инновационной деятельности, и структурными составляющими данной готовности:

Ценностно-смысловые ориентиры профессиональной подготовки	↔	Структурные составляющие готовности к инновационной деятельности
Структура профессиональной подготовки	↔	Структурные составляющие готовности к инновационной деятельности
Содержание профессиональной подготовки	↔	Структурные составляющие готовности к инновационной деятельности
Педагогический инструментарий профессиональной подготовки	↔	Структурные составляющие готовности к инновационной деятельности
Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки	↔	Структурные составляющие готовности к инновационной деятельности

При инструментально-технологическом измерении продуктивности инновационной деятельности педагогов устанавливаются релевантные зависимости, отражающие оснащенность инновационной деятельности необходимым инструментарием, а также уровни ее активности, результативности и эффективности:

Инструментарий инновационной деятельности	↔	Задачи инновационной деятельности
Активность инновационной деятельности	↔	Требования к профессиональной деятельности
Результативность инновационной деятельности	↔	Задачи совершенствования образовательного процесса
Эффективность инновационной деятельности	↔	Результативность инновационной деятельности

Релевантные зависимости призваны решать задачи по отбору и структурированию получаемой информации. Взятые в своей совокупности релевантные зависимости должны задавать сквозные линии анализа и в этой связи носить характер целевых установок и отражать в необходимой мере логику проводимого анализа.

Итак, объект изучения представлен в модельных характеристиках посредством базовых категорий, элементным составом его основных проекций, релевантными зависимостями. Прейдем к рассмотрению вопросов моделирования средств и процедур анализа и комплексной оценки. Методологические установки моделирования задают принципы метрической полноты, проектной диспозиции, процедурной полноты.

**Принцип метрической полноты** ориентирован на построение системы показателей и шкал, необходимых для анализа и комплексной оценки состояния подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности в ее главных проекциях. Как было показано, таких проекций три – готовность выпускников вуза к инновационной деятельности, педагогическая система формирования готовности к инновационной деятельности, инновационная деятельность педагога. В рамках данного принципа ставится задача определения основных структурных схем анализа для последующей разработки на их основе соответствующего диагностического инструментария.

Для анализа и оценки готовности выпускников вуза к инновационной деятельности необходимо предварительно определить нормативные функции инновационной деятельности педагога в сфере образования, а также вычленив и конкретизировать структурные составляющие готовности по каждой функции. Такой конкретизации, пожалуй, не требуют опыт инновационной деятельности и мотивация инновационной деятельности, поскольку их адекватность и полнота оцениваются относительно всей совокупности нормативных функций. Что касается информационной и операционной основы инновационной деятельности, то их необходимо представить дифференцировано по каждой отдельно взятой функции в виде относительно самостоятельных групп знаний и умений.

Анализ практики инновационной деятельности педагога и работ по профессиографии педагогической деятельности (Ю.К. Васильев [31], Н.В. Кузмина [32], Н.И. Непокрытых [33], Е.А. Сорокоумова [34], А.И. Щербаков [35] и др.) позволяет говорить об актуальности следующих функций: распознавательной, принятия решений, проектировочной, организационной, оценочной, контрольно-коррекционной. Вместе с тем, названные функции целесообразно конкретизировать с учетом характерного класса задач, которые решаются педагогом в данной области. Достаточно полно такая конкретизация выполнена в работе В.С. Лазарева и Б.П. Мартиросяна [5]. Исследователи выделили и содержательно раскрыли следующие функции инновационной деятельности:

- *функция выявления проблем*
- *функция выявления возможностей развития*
- *функция разработки нововведения*
- *функция проектирования и планирования изменений*
- *функция внедрения новшеств*

Приведем структурную схему анализа и оценки уровня готовности студентов выпускного курса к инновационной деятельности в целом и по отдельным структурным компонентам, которая включает релевантные зависимости между структурными составляющими профессиональной готовности и нормативными функциями инновационной деятельности, показатели этих зависимостей и интервальную шкалу оценки (Табл. 1).

Таблица 1

**Структурная схема анализа и оценка готовности студентов выпускного курса к инновационной деятельности**

Структурные составляющие готовности студентов выпускного курса к инновационной деятельности	Нормативные функции инновационной деятельности педагога	Дескрипторы (пункты) оценки структурных составляющих готовности к инновационной деятельности	Шкала оценки структурных составляющих готовности
Знания	Выявления проблем	Соответствие знаний и умений функции выявления проблем	- 4... + 4
Умения	Выявления возможностей развития	Соответствие знаний и умений функции выявления возможностей развития	- 4... +4
Знания	Разработки нововведения	Соответствие знаний и умений проектировочной функции разработки нововведения	- 4... +4
Умения	Проектирования и планирования изменений	Соответствие знаний и умений организационной функции проектирования и планирования изменений	- 4... +4
Знания	Внедрения новшеств	Соответствие знаний и умений оценочной функции внедрения новшеств	- 4... +4
Умения	Совокупность всех функций	Соответствие опыта инновационной деятельности функциям инновационной деятельности	- 4... +4
Опыт инновационной деятельности	Совокупность всех функций	Соответствие мотивации инновационной деятельности функциям инновационной деятельности	- 4... +4
Мотивация инновационной деятельности			

Для разработки диагностического инструментария анализа и оценки вклада сложившейся системы профессиональной подготовки будущих педагогов (в целом и по отдельным структурным компонентам) в формирование у будущих педагогов инновационной компетентности используется структурная схема, которая включает релевантные зависимости между педагогической системой формирования готовности к инновационной деятельности и структурными составляющими данной готовности, показатели релевантных зависимостей и шкалу оценки (см. Табл. 2).

Таблица 2

**Структурная схема анализа и оценка педагогической системы формирования готовности к инновационной деятельности**

Компоненты педагогической системы формирования готовности к инновационной деятельности	Структурные составляющие готовности к инновационной деятельности	Дескрипторы (пункты) оценки структурных составляющих профессиональной подготовки	Шкала оценки структурных составляющих профессиональной подготовки

Ценностно-смысловые ориентиры профессиональной подготовки	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знания</li> <li>• Умения</li> <li>• Опыт</li> <li>• Мотивация</li> </ul>	Соответствие ценностно-смысловых ориентиров профессиональной подготовки структурным составляющим инновационной компетентности	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Полное</li> <li>• Неполное</li> <li>• Частичное</li> <li>• Недостаточное</li> </ul>
Структура профессиональной подготовки	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знания</li> <li>• Умения</li> <li>• Опыт</li> <li>• Мотивация</li> </ul>	Соответствие структуры профессиональной подготовки структурным составляющим инновационной компетентности	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Полное</li> <li>• Неполное</li> <li>• Частичное</li> <li>• Недостаточное</li> </ul>
Содержание профессиональной подготовки	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знания</li> <li>• Умения</li> <li>• Опыт</li> <li>• Мотивация</li> </ul>	Соответствие содержания профессиональной подготовки структурным составляющим инновационной компетентности	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Полное</li> <li>• Неполное</li> <li>• Частичное</li> <li>• Недостаточное</li> </ul>
Педагогический инструментарий профессиональной подготовки	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знания</li> <li>• Умения</li> <li>• Опыт</li> <li>• Мотивация</li> </ul>	Соответствие педагогического инструментария профессиональной подготовки структурным составляющим инновационной компетентности	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Полное</li> <li>• Неполное</li> <li>• Частичное</li> <li>• Недостаточное</li> </ul>
Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знания</li> <li>• Умения</li> <li>• Опыт</li> <li>• Мотивация</li> </ul>	Соответствие условий реализации профессиональной подготовки структурным составляющим инновационной компетентности	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Полное</li> <li>• Неполное</li> <li>• Частичное</li> <li>• Недостаточное</li> </ul>

Диагностический инструментарий для анализа и оценки продуктивности инновационной деятельности педагогов разрабатывается на базе несколько структурных схем. Структурные схемы включают релевантные зависимости, отражающие разные аспекты продуктивности инновационной деятельности, качественные или количественные показатели релевантных зависимостей и шкалы оценки.

Структурная схема диагностического инструментария для анализа и оценки степени владения работающими педагогами технологиями, способами, приемами инновационной деятельности включает релевантные зависимости между инструментальной оснащённостью инновационной деятельности и продуктивностью решения задач развития образования, а также показатели релевантных зависимостей и шкалы оценки продуктивности (см. Табл. 3). Как показывает анализ работ, посвященных проблемам инновационной деятельности, в круг основных задач педагога необходимо включить:

- поиск новаций,
- выбор новаций,
- планирование инновационной деятельности,
- организация инновационной деятельности,
- разработка инновационного процесса,
- адаптация инновационного процесса,
- управление инновационным процессом.

Диагностический инструментарий для анализа и оценки инновационной активности педагога разрабатывается на основе структурной схемы, которая включает релевантные зависимости между инновационной активностью и нормативными требованиями к профессиональной деятельности, показатели релевантных зависимостей и шкалу оценки (см. Табл. 4).

Оценка результативности инновационной деятельности осуществляется с использованием диагностического инструментария, в основе которого положена структурная схема с характерными релевантными зависимостями между результатами инновационной

деятельности и задачами совершенствования образовательного процесса, показателями и шкалой оценки результативности (см. Табл. 5).

Структурная схема, на основе которой разрабатывается диагностический инструментарий для анализа и оценки эффективности инновационной деятельности педагога, включает релевантные зависимости между эффективностью и результативностью инновационной деятельности, показатели и шкалу оценки эффективности (см.Табл.6).

Для определения эффективности инновационной деятельности педагогов вводится два показателя:  $P_1$  – количество предлагаемых новаций (за время работы в образовательном учреждении) и показатель  $P_2$ – количество не внедренных новаций (за тот же самый период работы в образовательном учреждении). Эффективность инновационной деятельности рассчитывается по формуле

$$\mathcal{E} = [(P_1 - P_2) : P_1] \times 100.$$

Таблица 3

**Структурная схема анализа и оценка владения педагогом инструментарием инновационной деятельности**

Инструментарий инновационной деятельности	Задачи инновационной деятельности	Дескрипторы (пункты) инструментально-технологической оценки инновационной деятельности	Шкала оценки владения инструментарием инновационной деятельности
Технологии, способы, приемы инновационной деятельности	• Поиск новаций	• Соответствие инструментария инновационной деятельности задаче поиска новаций	• Высокий уровень • Средний уровень • Низкий уровень • Нулевой уровень
	• Выбор новаций	• Соответствие инструментария инновационной деятельности задаче выбора новаций	• Высокий уровень • Средний уровень • Низкий уровень • Нулевой уровень
	• Планирование инновационной деятельности	• Соответствие инструментария инновационной деятельности задаче планирования инновационной деятельности	• Высокий уровень • Средний уровень • Низкий уровень • Нулевой уровень
	• Организация инновационной деятельности	• Соответствие инструментария инновационной деятельности задаче организации инновационной деятельности	• Высокий уровень • Средний уровень • Низкий уровень • Нулевой уровень
	• Разработка инновационного процесса	• Соответствие инструментария инновационной деятельности задаче разработки инновационного процесса	• Высокий уровень • Средний уровень • Низкий уровень • Нулевой уровень

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Адаптация инновационного процесса</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Соответствие инструментария инновационной деятельности задаче адаптации инновационного процесса</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Высокий уровень</li> <li>• Средний уровень</li> <li>• Низкий уровень</li> <li>• Нулевой уровень</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Управление инновационным процессом</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Соответствие инструментария инновационной деятельности задаче управления инновационным процессом</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Высокий уровень</li> <li>• Средний уровень</li> <li>• Низкий уровень</li> <li>• Нулевой уровень</li> </ul>

Таблица 4

**Структурная схема анализа и оценка инновационной активности педагога**

Качества инновационной активности педагога	Требования к профессиональной деятельности педагога	Дескрипторы (пункты) оценки инновационной активности педагога	Шкала оценки инновационной активности
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Уровень активности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Социально-профессиональная ответственность</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Соответствие уровня инновационной активности социально-профессиональной ответственности педагога</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Высокий уровень</li> <li>• Средний уровень</li> <li>• Низкий уровень</li> <li>• Нулевой уровень</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Инициативность</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Самооценка профессиональной компетентности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Соответствие инновационных инициатив самооценке профессиональной компетентности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Высокий уровень</li> <li>• Средний уровень</li> <li>• Низкий уровень</li> <li>• Нулевой уровень</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мотивация</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Позитивное отношение к профессиональной деятельности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Соответствие мотивации инновационной деятельности позитивному отношению к профессиональной деятельности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Высокий уровень</li> <li>• Средний уровень</li> <li>• Низкий уровень</li> <li>• Нулевой уровень</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Саморегуляция</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Профессиональное саморазвитие</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Соответствие саморегуляции инновационной активности установке на профессиональное саморазвитие</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Высокий уровень</li> <li>• Средний уровень</li> <li>• Низкий уровень</li> <li>• Нулевой уровень</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Самостоятельность</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Профессиональное сотрудничество</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Соответствие самостоятельности инновационной активности требованиям профессионального сотрудничества</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Высокий уровень</li> <li>• Средний уровень</li> <li>• Низкий уровень</li> <li>• Нулевой уровень</li> </ul>

Полученные таким образом значения приводятся в соответствие с интервальными значениями инновационной деятельности «высокоэффективная», «эффективная», «низкоэффективная», «неэффективная». Высокоэффективной инновационной деятельности соответствует значение 50–100, эффективной – 20–50, низкоэффективной – 5–20, неэффективной – 0–5.

**Принцип проектной диспозиции** ориентирован на усиление рекомендательной стороны проведенного анализа, обеспечение проектной направленности процедур комплексной оценки системы профессиональной подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности.

Проектная диспозиция определенным образом актуализирует полученную в ходе анализа и оценки информацию и переводит ее из плоскости констатации в плоскость управленческих решений и проектных разработок. Задача решается, во-первых, за счет развертывания релевантных зависимостей в различных значениях, важных с точки зрения комплексной оценки системы профессиональной подготовки студентов к инновационной деятельности в сфере образования, во-вторых, за счет придания релевантным зависимостям как основным показателям качества определенной проблемной направленности (и тем самым обозначаются «узкие места», разрывы рациональности, противоречия, важные для принятия проектных и управленческих решений).

Таблица 5

**Структурная схема анализа и оценка результативности инновационной деятельности педагога**

Результаты инновационной деятельности	Задачи совершенствования образовательного процесса	Дескрипторы (пункты) оценки результативности инновационной деятельности	Шкала оценки результативности инновационной деятельности
Идеи Предложения Проекты Новые подходы Новые принципы Модели инновационных педагогических процессов Новые формы обучения и воспитания Новые технологии, методы и приемы обучения и воспитания Новые средства обучения и воспитания	• Задачи модернизации всего образовательного процесса в образовательном учреждении	• Соответствие результатов инновационной деятельности задачам модернизации всего образовательного процесса в образовательном учреждении	• Высокий уровень • Средний уровень • Низкий уровень • Нулевой уровень
	• Задачи совершенствования структурных составляющих образовательного процесса в предметной области	• Соответствие результатов инновационной деятельности задачам совершенствования структурных составляющих образовательного процесса в предметной области	• Высокий уровень • Средний уровень • Низкий уровень • Нулевой уровень
	• Задачи совершенствования отдельных методических сторон образовательного процесса в предметной области	• Соответствие результатов инновационной деятельности задачам совершенствования отдельных методических сторон образовательного процесса в предметной области	• Высокий уровень • Средний уровень • Низкий уровень • Нулевой уровень

На проблемное изучение того или иного объекта настраивают определенные вопросы. Другими словами, при проблемно ориентированном анализе сложившейся практики

подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности важно понять и переформулировать ранее выделенные релевантные зависимости в виде проблемных вопросов. В конечном счете, каждый такой вопрос должен подводит к ответу относительно состояния изучаемой системы. Обратим внимание на те трудности, которые возникают при постановке такого рода вопросов. Первая трудность возникает при содержательной «расшифровке» анализа. Здесь возможны вариации в понимании содержания и структуры изучаемого объекта, различия в наборе аспектов, различное понимание иерархии и соподчинения основных элементов. Вторая трудность возникает при соотнесении различных элементов объекта с некоторыми заданными нормами (требованиями, регламентами, эталонами и т.д.).

Таблица 6

### Структурная схема анализа и оценка эффективности инновационной деятельности педагога

Эффективность инновационной деятельности	Результативность инновационной деятельности	Дескрипторы (пункты) оценки эффективности инновационной деятельности педагога	Шкала оценки эффективности инновационной деятельности
<ul style="list-style-type: none"> <li>Количество новаций, внедренных с целью модернизации всего образовательного процесса в образовательном учреждении</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Количество новаций, предлагаемых с целью модернизации всего образовательного процесса в образовательном учреждении</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Эффективность инновационной деятельности по модернизации всего образовательного процесса в образовательном учреждении:  <math display="block">\mathcal{E} = [(P_1 - P_2) : P_1] \times 100,</math> где <math>P_1</math> – количество предлагаемых новаций (за время работы в образовательном учреждении);  <math>P_2</math> – количество не внедренных новаций (за тот же период работы в образовательном учреждении).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Высокоэффективная (<math>\mathcal{E} = 50-100</math>)</li> <li>Эффективная (<math>\mathcal{E} = 20-50</math>)</li> <li>Низкоэффективная (<math>\mathcal{E} = 5-20</math>)</li> <li>Неэффективная (<math>\mathcal{E} = 0-5</math>)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Количество новаций, внедренных с целью совершенствования структурных составляющих образовательного процесса в предметной области</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Количество новаций, предлагаемых с целью совершенствования структурных составляющих образовательного процесса в предметной области</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Эффективность инновационной деятельности по совершенствованию структурных составляющих образовательного процесса в предметной области:  <math display="block">\mathcal{E} = [(P_1 - P_2) : P_1] \times 100,</math> где <math>P_1</math> – количество предлагаемых новаций (за время работы в образовательном учреждении);  <math>P_2</math> – количество не внедренных новаций (за тот же период работы в образовательном учреждении).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Высокоэффективная (<math>\mathcal{E} = 50-100</math>)</li> <li>Эффективная (<math>\mathcal{E} = 20-50</math>)</li> <li>Низкоэффективная (<math>\mathcal{E} = 5-20</math>)</li> <li>Неэффективная (<math>\mathcal{E} = 0-5</math>)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Количество новаций, внедренных с целью совершенствования отдельных методических сторон</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Количество новаций, предлагаемых с целью совершенствования отдельных методических сторон</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Эффективность инновационной деятельности по совершенствованию отдельных сторон образовательного процесса в предметной области:  <math display="block">\mathcal{E} = [(P_1 - P_2) : P_1] \times 100,</math> где <math>P_1</math> – количество предлагаемых новаций (за время работы в образовательном</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Высокоэффективная (<math>\mathcal{E} = 50-100</math>)</li> <li>Эффективная (<math>\mathcal{E} = 20-50</math>)</li> <li>Низкоэффективная (<math>\mathcal{E} = 5-20</math>)</li> <li>Неэффективная</li> </ul>

образовательного процесса в предметной области	образовательного процесса в предметной области	учреждении); <i>P<sub>2</sub></i> – количество не внедренных новаций (за тот же период работы в образовательном учреждении).	• ( $\mathcal{E} = 0-5$ )
--	--	---	---------------------------

**Принцип процедурной полноты** ориентирован на построение адекватной системы диагностических процедур для анализа и комплексной оценки состояния подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности. Принцип указывает на определенный набор диагностических процедур, преемственность и формы реализации. Требование полноты выполняемых процедур означает их логическую завершенность и указывает на соответствие структурным схемам диагностического инструментария.

Диагностика готовности выпускников к инновационной деятельности целесообразно проводить с применением опросного листа в форме самооценки и оценки со стороны экспертов, отобранными из числа педагогов-исследователей, занимающимися разработкой проблем подготовки педагогических кадров.

Диагностика качества образовательного процесса с позиций нормативно-проектных требований построения педагогической системы по формированию готовности будущих педагогов к инновационной деятельности может быть проведена в необходимом объеме в опросной форме с привлечением экспертов из числа наиболее опытных преподавателей выпускающих кафедр и исследователей, занимающихся разработкой проблем подготовки педагогических кадров.

Для анализа и оценки степени владения работающими педагогами инструментарием (технологиями, способами, приемами) такой деятельности также могут применяться опросные листы, которые заполняются в форме самооценки сами педагогами и внешними экспертами. В первую группу входят молодые учителя со стажем работы до 5-ти лет. Внешнюю оценку осуществляет группа экспертов, отобранные из числа исследователей, занимающихся проблемами педагогического образования.

Анализ и оценка продуктивности инновационной деятельности по критериям активности, результативности и эффективности производится в форме экспертного опроса руководителей образовательных учреждений, где работают молодые педагоги, а также исследователей, занимающихся проблемами профессиональной подготовки педагогов.

**Заключение.** Итак, обсуждаемая модель комплексной оценки состояния подготовки к инновационной деятельности включает три блока семантических значений.

Первый блок семантических значений определяют структурные составляющие готовности выпускников вуза к инновационной деятельности в сфере образования, релевантные зависимости структурных составляющих готовности и нормативных функций инновационной деятельности педагога (взаимозависимости атрибутов структурных составляющих готовности и нормативных функций инновационной деятельности), параметры релевантных зависимостей и аналитические процедуры комплексной оценки.

Второй блок образуют компоненты профессиональной подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности, релевантные зависимости компонентов такой подготовки и структурных составляющих инновационной компетентности педагога (взаимозависимости атрибутов компонентов образовательного процесса и структурными компонентами инновационной компетентности), параметры релевантных зависимостей и аналитические процедуры комплексной оценки.

Третий блок семантических значений включает инструментарий (технологии, способы, приемы) инновационной деятельности в сфере образования, релевантные зависимости инструментария и основных показателей продуктивности (задачами, результатами) инновационной деятельности педагога (взаимозависимости атрибутов инструментария инновационной деятельности и показателями ее практической реализации), параметры релевантных зависимостей и аналитические процедуры комплексной оценки.

Введем необходимые обозначения: **D**, **F**, **S** – соответственно, символы структурных составляющих готовности к инновационной деятельности, компонентов профессиональной подготовки студентов к инновационной деятельности и характеристики продуктивности

инновационной деятельности; **R** – символы релевантных взаимосвязей, соответственно, между структурными составляющими готовности к инновационной деятельности и нормативными функциями инновационной деятельности, между компонентами образовательного процесса и компонентами инновационной компетентности, между инструментарием и показателями продуктивности инновационной деятельности; **c1, ... , ck** – символы констант (т.е. выделенных параметров); **a1, ... , ak** – символы аналитических процедур. Соответственно, исходная модель анализа системы профессиональной подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности в сфере образования приобретает формализованный вид:

$$\Psi = \langle D1, \dots, Dn, R1, \dots, Rn, c1, \dots, ck, a1, \dots, ak \rangle \langle F1, \dots, Fn, R1, \dots, Rn, c1, \dots, ck, a1, \dots, ak \rangle \langle S1, \dots, Sn, R1, \dots, Rn, c1, \dots, ck, a1, \dots, ak \rangle.$$

В общем виде исходная модель анализа представляет собой семантический конструкт, который объединяет основные единицы анализа, релевантные взаимозависимости атрибутов анализируемых единиц и определенный набор адекватных аналитических процедур с использованием совокупности показателей и параметров определенного вида.

Построение такой модели представляет собой операциональную цепочку, включающую:

- идентификацию профессиональной подготовки к инновационной деятельности в главных проекциях (*реализация принципов категориального базиса и конфигурирования*);
- установление релевантных зависимостей в системе профессиональной подготовки к инновационной деятельности (*реализация принципов релевантных зависимостей*);
- определение конструктивных элементов и структурных схем диагностического инструментария (*реализация принципа метрической полноты*);
- дифференциацию диагностического инструментария и аналитических процедур для выполнения комплексной оценки сложившейся системы подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности в проектно-нормативном и результативном отношениях (*реализация принципа проектной диспозиции и процедурной полноты*).

Если теперь кратко суммировать рассмотрение модели анализа профессиональной подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности, то принципиально важно отметить следующее. Исходная аналитическая модель не может трактоваться как достаточно точное и полное знание целей и содержания проводимой подготовки, ее проектных позиций, логики и необходимых процедур достижения поставленных целей. Она лишь позволяет получать нужную информацию по ключевым вопросам такой подготовки в целом и по отдельным ее звеньям.

#### Примечания:

1. Непрерывное образование и потребность в нем /отв. ред. Г.А. Ключарев. М.: Наука, 2005.
2. Борисова И.И. Системы оценки качества образования: поиск эффективной модели // Проблемы качества образования: Сб. статей / Под ред. А.В. Петрова. Н. Новгород, 2006.
3. Карлов Г.П., Левшина В.В., Корнев В.М. Методические подходы к разработке системы менеджмента качества дополнительного профессионального образования // Проблемы качества образования: Сб. статей / Под ред. А.В. Петрова. Н. Новгород, 2006.
4. Григорьева С.Г. Формирование инновационной культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки. Автореф. дис. ... д. пед. наук. М., 2011.
5. Педагогіка вищої школи: Словник–довідник / Упор. О.О. Фунтікова. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2007.
6. Малихіна В.М. Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів в умовах великого міста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2005.
7. Безрукова В.С. Проективная педагогика: учеб. пособие. Екатеринбург: Деловая книга, 1996.
8. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Педагогическая инноватика. М., 2006.

9. Поташник М.М., Лоренсов А.В., Хомерики О.Т. Управление инновационными процессами в образовании. М., 1994.
10. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: изд. Магистр, 1997.
11. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления. Красноярск: Поликом, 2007.
12. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании: Сб. научных трудов. Тюмень, 1990. С. 5-14.
13. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. М., 1992.
14. Мазур З.Ф. Управление инновациями: социально-образовательный аспект. М., 2001
15. Морозов Е.П., Пидкасистый П.И. Подготовка учителей к инновационной деятельности // Советская педагогика. 1991. № 10. С. 88-93.
16. Кочешкова Л.О. Развитие инновационной компетентности руководителя сельской средней общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2007.
17. Горина Л.В. Подготовка будущего учителя к полихудожественно-дидактическому проектированию: Дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2000.
18. Горбачева Н.А. Подготовка учителей к развивающему педагогическому взаимодействию с учащимися в образовательных учреждениях : Дис. ... канд. пед. наук. Коломна, 2000.
19. Дядченко М.С. Инновационные технологии в музыкальном обучении: тестирование слуховых навыков: Дис. ... канд. искусствоведения. М., 2006.
20. Горохова Р.И. Блочно-модульная система подготовки будущих учителей к проведению педагогического эксперимента : дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2000.
21. Крашенинникова Н.Б. Развитие педагогической рефлексии как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: на материале педагогического колледжа: Дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2000.
22. Вайндорф-Сысоева М.Е. Организация виртуальной образовательной среды в подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности: автореф. Дис. ... д. пед. наук. М., 2009.
23. Пигуль Г.И. Организационно-педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития педагогов школы-сада : Дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2003.
24. Мокиенко Е. Н. Педагогическая поддержка будущего учителя в ситуации затруднения: на примере педагогической практики: Дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006.
25. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1997.
26. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. №10. С. 51-55.
27. Казаков И.С. Информационная культура будущего педагога // Высшее образование сегодня. 2006. N 10. С. 47-48.
28. Гришина И.В. Профессиональная компетенция руководителя школы как объект исследования: Монография. СПб.: СПбГУПМ, 2002.
29. Ангеловски К. Учителя и инновации. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991.
30. Коджаспирова Г.М. Педагогика: Учебник. М.: Гардарики, 2004.
31. Васильев Ю.К. Политехническая подготовка учителя средней школы. М.: Педагогика, 1978.
32. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
33. Непокрытых Н.И. Профессиографический метод как способ вхождения в педагогическую деятельность. [www.pomorsu.ru](http://www.pomorsu.ru)
34. Сорокоумова Е. А. Функции учителя в инновационном обучении // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2009. №4. С. 102-110.
35. Щербаков А.И Психология труда и личности учителя. Л., 1976.

УДК 378

**Моделирование комплексной оценки профессиональной подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности**

Юрий Станиславович Тюнников

Сочинский государственный университет, Российская Федерация  
Доктор педагогических наук, профессор

**Аннотация.** В статье обсуждается подход к решению актуальной задачи, связанной с анализом и комплексной оценкой подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности. Показано, что комплексная оценка подготовки студентов к инновационной деятельности должна строиться в трех главных проекциях с выделением единиц анализа в характерных релевантных зависимостях и охватывать разные стороны не только образовательного процесса, но и самой инновационной деятельности. Предлагаемый подход к моделированию комплексной оценки реализуется посредством системы принципов, базируется на модели объекта анализа, структурных схемах и базовых конструктах диагностического инструментария.

**Ключевые слова:** подготовка педагогов к инновационной деятельности; оценка подготовки к инновационной деятельности; принципы моделирования комплексной оценки; структурные схемы диагностического инструментария.