



---

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

**ПИ № ФС 77-35570**

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации серийных изданий (International Standart Serial Numbering — ISSN) с присвоением международного стандартного номера

**ISSN 2079-8717**

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов

Уральского государственного педагогического университета:

**[journals.uspu.ru](http://journals.uspu.ru)**

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки.

Включен в базу данных **European Reference Index for the Humanities** (ERIH PLUS), id 486677.

Включен в каталог Роспечать. Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

**ИНДЕКС 81954**

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ.

## **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

доктор педагогических наук, профессор  
Б. М. ИГОШЕВ  
*главный редактор*

доктор педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА  
доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ  
*заместители главного редактора*

кандидат психологических наук, доцент Н. О. ЛЕОНЕНКО  
*ответственный редактор*

кандидат филологических наук, доцент М. Б. ВОРОШИЛОВА  
*выпускающий редактор*

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА  
*заведующий отделом перевода*

|   |                  |                         |
|---|------------------|-------------------------|
| Министр общего и профессионального образования Свердловской области | Ю. И. БИКТУГАНОВ | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО      | Э. Ф. ЗЕЕР       | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор    | О. А. КОЗЛОВ     | (Москва, Россия)        |
| доктор педагогических наук, профессор                               | Е. В. КОРОТАЕВА  | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор филологических наук, профессор                               | М. Л. КУСОВА     | (Екатеринбург, Россия)  |
| кандидат педагогических наук  | Ли Минь          | (Чанчунь, Китай)        |
| доктор психологических наук, профессор                              | С. А. МИНЮРОВА   | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор психологических наук, доцент                                 | О. С. ПОПОВА     | (Минск, Беларусь)       |
| доктор наук, профессор  | Г. В. ПШЕБИНДА   | (Кросно, Польша)        |
| доктор философских наук, профессор                                  | Л. Я. РУБИНА     | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор психологических наук, профессор                              | Э. Э. СЫМАНЮК    | (Екатеринбург, Россия)  |
| доктор философии  | М. Н. УШЕВА      | (Благоевград, Болгария) |
| доктор педагогических наук, профессор                               | Т. Н. ШАМАЛО     | (Екатеринбург, Россия)  |

Ural State Pedagogical University

# PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

---

2015. № 12

## EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor  
B. M. IGOSHEV  
*Editor-in-Chief*

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA  
Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV  
*Deputy Editors*

Candidate of Psychology, Associate Professor N. O. LEONENKO  
*Executive Editor*

Candidate of Philology, Associate Professor M. B. VOROSHILOVA  
*Managing Editor*

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA  
*Head of Translation Department*

|   |                   |                         |
|---|-------------------|-------------------------|
| Minister of General and Professional<br>Education of Sverdlovsk Oblast                          | YU. I. BIKTUGANOV | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Psychology, Professor,<br>Corresponding Member of the Russian<br>Academy of Education | E. F. ZEER        | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Pedagogy, Candidate<br>of Technical Sciences, Professor                               | O. A. KOZLOV      | (Moscow, Russia)        |
| Doctor of Pedagogy, Professor   | E. V. KOROTAEVA   | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Philology, Professor  | M. L. KUSOVA      | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Candidate of Pedagogy   | LI MIHN           | (Changchun, China)      |
| Doctor of Psychology, Professor   | S. A. MINIUROVA   | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Psychology, Associate Professor   | O. S. POPOVA      | (Minsk, Belarus)        |
| PhD, Professor  | G. V. PRZEBINDA   | (Krosno, Poland)        |
| Doctor of Philosophy, Professor   | L. YA. RUBINA     | (Ekaterinburg, Russia)  |
| Doctor of Psychology, Professor   | E. E. SYMANIUK    | (Ekaterinburg, Russia)  |
| PhD   | M. N. USHEVA      | (Blagoevgrad, Bulgaria) |
| Doctor of Pedagogy, Professor   | T. N. SHAMALO     | (Ekaterinburg, Russia)  |

## СОДЕРЖАНИЕ

### УРГПУ: ВЧЕРА И СЕГОДНЯ

|                                       |  |    |
|---------------------------------------|--|----|
| <b>Гузненко З. И.</b>                 | Подготовка учительских кадров в Свердловске в 1946–1960 гг. ....   | 7  |
| <b>Симонова А. А., Минюрова С. А.</b> | Эффекты модернизации педагогического образования<br>в контексте позиционирования вуза .....  | 17 |
| <b>Шитов А. К.</b>                    | Деятельность Свердловского областного института усовершенствования учителей<br>по повышению профессионального уровня подготовки учительских кадров<br>в послевоенное десятилетие ..... | 25 |

### НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ УРГПУ

|   |   |    |
|---|---|----|
| <b>Беляева Л. А.</b>                    | Этапы развития и проблематика научной школы<br>«Педагогическая философия и философия образования» .....   | 33 |
| <b>Галагузова М. А.</b>                 | Мои учителя и ученики (о научных школах) .....  | 41 |
| <b>Демидова К. И.</b>                   | Языковая картина мира в региональном аспекте<br>(научная школа доктора филологических наук,<br>профессора К. И. Демидовой).....                           | 47 |
| <b>Катранджиева Т. В.</b>               | Научная библиотека как информационно-образовательный<br>центр университета .....  | 52 |
| <b>Корнилов Г. Е., Кругликова Г. А.</b> | Аграрная и демографическая модернизация России<br>в конце XIX – начале XXI вв.: региональное измерение<br>(научная школа профессора Г. Е. Корнилова)..... | 58 |
| <b>Коротаева Е. В.</b>                  | Школы профессора А. С. Белкина.....   | 64 |
| <b>Кусова М. Л., Плотникова С. В.</b>   | Филологическое образование в период детства:<br>векторы развития ребенка и науки.....   | 69 |
| <b>Моисеева Л. В.</b>                   | Экологическая педагогика – теоретическая основа<br>уральской научной школы экологического образования .....   | 76 |
| <b>Стариченко Б. Е.</b>                 | О научной школе УрГПУ «Информационные технологии в образовании» .....   | 83 |
| <b>Тагильцева Н. Г.</b>                 | Полихудожественный подход в развитии стратегии<br>полихудожественного образования.....  | 91 |

### ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ: ВЕКТОРЫ МОДЕРНИЗАЦИИ

|  |   |     |
|--|---|-----|
| <b>Гильманова Г. Р., Калимуллина Г. И., Курунов В. В., Мустаев А. Ф.</b> | Разработка основной образовательной программы бакалавриата<br>с учетом требований ФГОС ВО и профессионального стандарта<br>на примере подготовки педагога ..... | 95  |
| <b>Иванова И. В., Макарова В. А.</b>                                     | Социально-педагогическое партнерство<br>образовательных организаций разных типов и видов<br>в условиях модернизации образования .....                           | 103 |
| <b>Иванова И. В.</b>   | Педагогическая поддержка как современная образовательная практика.....  | 108 |
| <b>Кочурко В. И., Захарченя Н. Ф.</b>                                    | Формирование маркетинговой компетентности будущих педагогов<br>как одно из направлений модернизации педагогического образования.....                            | 113 |

|  |   |     |
|--|---|-----|
| <b>Козлова Е. Б.</b>                                 | Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды как условие подготовки студентов к педагогической деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога ..... | 119 |
| <b>Маратканова Е. В., Косолапова Н. В.</b>           | Социально-профессиональная адаптация взрослых с речевыми дефектами (на примере заикания) .....  | 124 |
| <b>Морозов Г. Б., Фархутдинова Ю. Д.</b>             | Выпускной школьный экзамен:<br>возвращение к традиционным формам приема.<br>Элементы ЕГЭ как дополнение .....   | 132 |
| <b>Попова Н. Е., Еремина О. А.</b>                   | Интеграция универсальных учебных действий учащихся в соответствии с требованиями ФГОС СОО .....   | 139 |
| <b>Соломин В. П., Рабош В. А., Гогоберидзе А. Г.</b> | Новая модель практико-ориентированной подготовки педагогов с учетом требований профессионального и образовательного стандарта .....   | 145 |

#### АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ: ЭФФЕКТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

|  |  |     |
|--|--|-----|
| <b>Буслаева Е. Н.</b>                  | Специфика подготовки студентов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях академической мобильности .....                           | 152 |
| <b>Кондратьева Н. В., Ильина Н. В.</b> | Деятельность Международной ассоциации финно-угорских университетов в рамках интегративных процессов в образовании .....                                      | 157 |
| <b>Крылова С. Г., Руденко Н. С.</b>    | Влияние речевых особенностей коммуникатора на готовность реципиента к диалогу в межкультурной письменной онлайн-коммуникации.....                            | 161 |
| <b>Морозова А. П., Ахьямова И. А.</b>  | Организация художественной выставки как способ международной студенческой стажировки (на примере выставки «Краски Урала» в г. Прага).....                    | 173 |
| <b>Петрова Л. Е., Кузьмин К. В.</b>    | Виртуальная академическая мобильность студентов посредством MOOCs: методические решения преподавателя вуза .....   | 177 |
| <b>Фугелова Т. А.</b>                  | Становление и развитие профессионально мобильного специалиста в социокультурном образовательном пространстве вуза как социально-педагогическая проблема..... | 183 |

#### СТУДЕНЧЕСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СТАНДАРТ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

|  |  |     |
|--|--|-----|
| <b>Середа В. А., Шевелева Н. Л., Попп И. А., Попко Б. А.</b> | УрГПУ за качественное образование:<br>к вопросу о разработке и внедрении студенческого стандарта качества педагогического образования..... | 188 |
|--|--|-----|

#### ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИСТОРИЧЕСКОМУ ПРОШЛОМУ – ОСНОВА ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО И ДУХОВНОГО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

|   |   |     |
|---|---|-----|
| <b>Грибан И. В., Антропов К. А., Бурова А. И.</b> | Искать и помнить: поисковая деятельность как средство патриотического воспитания молодежи ..... | 195 |
|---|---|-----|

#### ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ВУЗЕ

|                       |                                     |     |
|-----------------------|-------------------------------------|-----|
| <b>Клименко И. М.</b> | Международный форум патриотов ..... | 201 |
|-----------------------|-------------------------------------|-----|

|   |   |     |
|---|---|-----|
| <b>Попп И. А., Шахнович И. С.</b>                                 | Проектный подход в патриотическом воспитании молодежи<br>(на примере всероссийского патриотического проекта «Живая история») .....      | 210 |
| <b>Серета В. А., Боровиков С. Ю., Попп И. А., Белоусова С. С.</b> | УрГПУ – лидер в реализации основных направлений<br>государственной политики в сфере патриотического воспитания.....                     | 215 |
| <b>Серета В. А., Ибатуллина А. В., Стародумова М. И.</b>          | Иллюстрированная книга стихов «Дети – ветеранам»<br>как педагогическая технология патриотического воспитания<br>младших школьников..... | 220 |

#### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ВФСК ГТО В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

|  |   |     |
|--|---|-----|
| <b>Аристов Л. С.</b>                                   | Взаимодействие социальных групп в процессе внедрения комплекса ГТО .....  | 224 |
| <b>Ваганова И. Ю., Коляскина Т. Ю., Разумова А. В.</b> | Формы продвижения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса<br>«Готов к труду и обороне» (анализ предложенных проектов).....                      | 231 |
| <b>Ваганова И. Ю., Рачева В. А.</b>                    | ВФСК ГТО сквозь призму языкового сознания студентов .....   | 238 |
| <b>Вишневский В. А., Юденко И. Э.</b>                  | Региональные особенности внедрения Всероссийского<br>физкультурно-спортивного комплекса ГТО .....   | 243 |
| <b>Никитин В. И.</b>                                   | Подвижные игры и игровые упражнения<br>на уроке физической культуры у слепых<br>и слабовидящих младших школьников.....                                    | 249 |
| <b>Пушкарева И. Н., Яковлева Ю. А.</b>                 | Мотивация студентов к занятию физической культурой и спортом<br>в процессе реализации комплекса ВФСК ГТО<br>в среднем специальном учебном заведении ..... | 255 |
| <b>Пушкарева И. Н., Тычкина К. А.</b>                  | Особенности подготовки начинающих парашютистов<br>в аэроклубах Свердловской области .....   | 260 |
| <b>Пушкарева И. Н., Тычкина К. А., Ярый Д. А.</b>      | Подготовка спортсменов-парашютистов<br>к сдаче нормативов по плаванию ВФСК ГТО .....  | 266 |
| <b>Пушкарева И. Н., Старцева Л. Ф., Тычкина К. А.</b>  | Методика обучения плаванию детей младшего школьного возраста<br>для сдачи норм комплекса ВФСК ГТО .....   | 271 |
| <b>Русинова М. П.</b>                                  | Особенности внедрения комплекса ГТО в трудовых коллективах.....   | 276 |
| <b>Рыскин П. П., Кочерьян М. А., Зверев А. И.</b>      | Трудности постспортивной социализации профессиональных спортсменов<br>в контексте социологического анализа.....   | 280 |
| <b>Суетин П. С.</b>                                    | Потенциал организованных форм физкультурно-спортивной деятельности<br>в образовательных учреждениях в решении целей и задач ВФСК ГТО.....                 | 286 |
| <b>Чернова Л. В., Чернов Д. Е.</b>                     | Гимнастика голоса.....  | 290 |

#### **ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**

|                                      |   |     |
|--------------------------------------|---|-----|
| <b>Димитров И. Т., Петкова И. О.</b> | Смысложизненные ориентации и жизнестойкость<br>у болгарских студентов гуманитарных специальностей ..... | 295 |
| <b>Руденко Н. С.</b>                 | Дискуссия о структуре межкультурной коммуникативной компетенции<br>в зарубежных исследованиях.....      | 309 |
| <b>Информация для авторов.....</b>   |   | 315 |

## УРГПУ: ВЧЕРА И СЕГОДНЯ

---

УДК 378.147:371.124(470.54)(091)  
ББК 4448.93(235.55)6

ГСНТИ 14.09.91

Код ВАК 13.00.01

### **Гузненко Зинаида Ивановна,**

кандидат исторических наук, доцент, профессор кафедры Отечественной истории и теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: guznenko@uspu.ru.

### **ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ В СВЕРДЛОВСКЕ В 1946–1960 ГГ.**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогическое образование; институт; школа; учительские кадры; образовательная политика.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются малоизученные вопросы подготовки учителей для общеобразовательной школы на примере Свердловского педагогического института в контексте новых задач, решаемых педагогическими вузами в послевоенные годы мирного строительства, в том числе численного роста студенческих континентов и профессорско-преподавательского состава, совершенствования учебно-воспитательного процесса и укрепления материально-технической базы вуза. Развитие педагогического образования в рассматриваемый период было обусловлено государственными планами восстановления и дальнейшего развития народного хозяйства, а также высокими темпами научно-технической революции, что потребовало расширения сети начальных, семилетних и средних школ. Рассматриваются различные аспекты деятельности Свердловского педагогического института: научно-исследовательская работа преподавателей и студентов (связанная в том числе с созданием студенческого научного общества и регулярными научными конференциями), организационные формы занятий (лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, курсовое и дипломное проектирование), учебно-воспитательный процесс, художественная самодеятельность, спортивное и туристическое движение, педагогическая практика студентов, сотрудничество вуза с органами народного образования. Характеризуется специфика воспитания в то время: период обучения в вузе рассматривался как важный этап в гражданском становлении личности, система воспитания представляла единый и стройный, сложный и многообразный механизм, который обеспечивал успешное решение задачи подготовки высококвалифицированных учительских кадров. Основная цель воспитания в эти годы заключалась в формировании идейно убежденных, теоретически вооруженных, всесторонне развитых, нравственно воспитанных, психологически подготовленных учителей советской школы. За рассматриваемый временной промежуток Свердловский государственный педагогический институт прочно вошел в группу передовых педагогических вузов в масштабах не только Урала, но и всей России.

### **Guznenko Zinaida Ivanovna,**

Candidate of History, Associate Professor of Department of Russian History and Theory and Methods of Teaching History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **TRAINING TEACHERS IN SVERDLOVSK IN 1946–1960**

**KEYWORDS:** pedagogical education; school; institute; teaching staff; education policy.

**ABSTRACT.** The article deals with the understudied problems of training secondary school teachers by the example of Sverdlovsk Pedagogical Institute experience in the context of new tasks that were set after the war, including the problem of growth of the number of students and faculty, improvement of education process and better equipment of the university. The development of pedagogical education at the time under consideration was conditioned by the state plans of restoration and further development of national economy and a high rate of scientific-technical revolution, which demanded expansion of the network of primary, seven-year and secondary schools. The article studies various aspects of activity of Sverdlovsk Pedagogical Institute: scientific-research activity of the faculty and students (including the one connected with creation of the students' scientific society and regular scientific conferences), organizational forms of classes (lectures, seminars, tutorials and laboratory works, course and diploma projects), academic and education process, amateur performances, sports and tourism movement, pedagogical practice of students and cooperation of the higher school with local education authorities. The author characterizes the specificity of education at that time: the period of study at the institute was considered to be an important stage in the civil formation of a person; the education system was a uniform and well-balanced, complex and versatile mechanism of ensuring a successful solution of the problem training highly-educated teachers. The main aim of education of that time was the formation of ideologically correct, theoretically well-prepared, morally educated and psychologically trained teachers of the soviet school. During the period under study Sverdlovsk State Pedagogical Institute became one of the leading pedagogical higher education institutions not only in the Urals but in Russia in general.

В послевоенный период государственная образовательная политика обуславливалась, по меньшей мере, двумя объективными факторами: во-первых, потребностями восстановления и дальнейшего развития народного хозяйства страны, во-вторых, разворачивающейся и сразу набирающей высокие темпы (особенно за рубежом) научно-технической революцией. Основные направления и задачи государственной политики по развитию народного образования в послевоенный период рассматривались как неотъемлемая составная часть пятилетних планов развития народного хозяйства страны. Они формулировались в специально принимаемых директивных документах, как, например, в постановлении Совета Министров СССР и ЦК КПСС от 30 августа 1954 года «Об улучшении подготовки, распределении специалистов с высшим и средним специальным образованием» и других. Так, государственным планом развития народного хозяйства СССР на 1946–1950 годы предусматривалось доведение числа начальных, семилетних и средних школ до 193 тысяч, количества учащихся в них – до 31,8 млн с тем, чтобы обеспечить всеобщее обучение детей с семилетнего возраста как в городе, так и в деревне. Количество студентов в вузах планировалось увеличить до 674 тысяч, расширив при этом подготовку учителей для начальных и средних школ [25, с. 55]. По плану восстановления и развития народного хозяйства РСФСР количество школ к 1950 году должно было увеличиться до 114150, или на 60 %. В связи с этим прием в высшие педагогические учебные заведения планировалось довести до 209 тысяч человек, а выпуск будущих учителей – до 135 тысяч. За пятилетку планировалось построить 20 учебных зданий для педагогических институтов [29, с. 44].

По плану пятой пятилетки (1951–1955 гг.) намечалось обеспечить дальнейший рост культурного уровня народа, в том числе завершить переход к всеобщему среднему образованию (десятилетнему) в столицах республик, городах республиканского подчинения, в областных, краевых, крупнейших промышленных центрах. В целях обеспечения возрастающей сети школ необходимым количеством учителей намечалось увеличение приема в педагогические институты на 45 % по сравнению с предыдущей пятилеткой. Предусматривалось расширение сети заочных и вечерних высших учебных заведений. В качестве одной из важнейших задач в области просвещения рассматривалось расширение подготовки научных и научно-педагогических

кадров через аспирантуру. Предусматривалось увеличение объемов капитальных вложений в просвещение на 50 % [27, с. 226]. Такие же высокие задачи в области народного образования ставились и на шестой пятилетний план развития народного хозяйства страны (1956–1960 гг.).

Осуществление заданий первых послевоенных пятилеток в области народного образования предполагало значительное расширение подготовки учительских кадров в педагогических учебных заведениях, повышения квалификации уже работающих учителей. При этом следует подчеркнуть, что общие задачи конкретизировались применительно к регионам с учетом их особенностей и возможностей. Уральский экономический район в послевоенное десятилетие отличался высокой динамичностью как в социально-экономическом, так и в культурном развитии. После перевода экономики на выпуск мирной продукции Урал становился основным поставщиком для народного хозяйства различных марок профилей металла, металлургического оборудования, машин для горно- и нефтедобывающей промышленности: экскаваторов, буровых установок, тяжелых рудничных электровозов и пр. Особенностью экономического развития региона было сохранение и дальнейшее укрепление военно-промышленного комплекса. Промышленный рост сопровождался развитием жилищного строительства. Высокие темпы развития промышленных отраслей привели к существенному изменению соотношения между городским и сельским населением в регионе. Быстрый рост городского населения, отражающий общие для страны тенденции, не мог не сказаться на состоянии образования. Так, в динамике сети общеобразовательных школ наблюдалось постепенное уменьшение начальных школ, как наиболее типичных для сельской местности, и увеличение количества семилетних и средних школ. Одновременно происходил рост численности учащихся в старших классах. Все это в еще большей степени актуализировало задачу обеспечения уральских школ квалифицированными педагогами.

Отраслевая структура высшего образования на Урале рационализировалась на протяжении четвертой пятилетки и всех пятидесятых годов. Это проявилось как в реорганизации имеющихся, так и в открытии новых вузов, факультетов, специальностей, главным образом, инженерно-технических. Процесс этот шел во всех областях и республиках Урала. Изменения в системе специального педагогического образования осуществлялись под влиянием отмеченного



выше процесса урбанизации, практического осуществления семилетнего всеобщего, расширения сети средних общеобразовательных школ, повышения требований к квалификации учителя. В Свердловске после окончания войны осуществлялось освобождение занятых в военное время школьных помещений, развивалось школьное строительство. Так, в 1947 и 1948 годах было введено по одной школе на 400 ученических мест каждая, в следующем году было построено два школьных здания на 1280 мест, в 1950-м – 9 школ на 4320 ученических мест. За тот же период вновь было открыто 16 школ рабочей молодежи [34, с. 347].

Проблема подготовки учителей с высшим образованием была тесно связана с проблемой восстановления сети педагогических учебных заведений, значительно сократившейся в военные годы, укрепления их учебно-материальной базы, увеличения контингентов студентов педагогических вузов, поэтому сразу же по окончании войны был принят ряд необходимых мер. Так, СНК СССР принял в августе 1945 года постановление «Об улучшении дела подготовки учителей», в соответствии с которым педагогические институты подразделялись на четыре категории, учительские – на две, а педагогические училища – на три. В зависимости от этого устанавливалось постоянное количество студентов на первых курсах, структура вузов, определялся минимум кафедр, кабинетов и лабораторий. Местным Советам депутатов трудящихся предлагалось оказать помощь пединститутам в укреплении их учебно-материальной базы, улучшении культурно-бытового обслуживания студентов [24, с. 38]. В декабре 1945 г. ВКВШ и НКП РСФСР издали приказ «О заочном обучении учителей». В этом документе излагались правила приема на заочные отделения, сроки обучения в них, льготы для учителей-заочников и др. В результате реализации этих и других правительственных решений только в первой послевоенной пятилетке сеть педагогических учебных заведений возросла на 118 единиц. Если в 1946 году в стране насчитывалось 316 педагогических и учительских институтов и около 700 педагогических училищ, то в 1950 году – уже 379 институтов и 755 педучилищ. Численность студентов в педвузах выросла почти вдвое: с 321,9 тысяч в 1945/46 уч. г. до 607 тысяч в 1950/51 уч. г. [35, с. 106, 146].

В послевоенное десятилетие Урал являлся одним из наиболее насыщенных высшими педагогическими учебными заведениями регионов на востоке страны вследствие открытия ряда педагогических институтов в дополнение к уже имеющимся.

Вновь были открыты в 1952 году Курганский, Бирский и Глазовский педагогические институты. На базе учительских были открыты в том же году Нижнетагильский и Орский пединституты. В 1954 году также на базе учительских были открыты Стерлитамакский и Шадринский пединституты [37, с. 154]. Крупнейшими высшими учебными заведениями этого профиля на Урале после войны являлись Свердловский и Челябинский пединституты. В 1946 году Свердловский пединститут был отнесен к группе вузов второй категории, что предусматривало увеличение планов нового приема студентов, изменение численности профессорско-преподавательского состава, количества кафедр, как основных структурных подразделений, обеспечивающих учебно-воспитательный процесс и научную работу [33, с. 56].

Свердловский пединститут оставался ведущим в деле подготовки учителей для самого города и Свердловской области на протяжении всего рассматриваемого периода. Его развитие на этом этапе сопровождалось структурными преобразованиями разного характера, вызванными, в первую очередь, потребностями школ в учительских кадрах, и принимаемыми в связи с этим правительственными решениями. В 1948 г. из состава института был выведен факультет иностранных языков, ставший (на основании приказа МП РСФСР от 9.08.48) самостоятельным вузом с официальным названием «Свердловский педагогический институт иностранных языков» [11, л. 15]. Как самостоятельный этот институт функционировал до 1956/57 уч. года включительно. В августе 1957 года он был возвращен в Свердловский пединститут на правах факультета [40, с. 136].

В связи с расширением среднего общего образования и необходимостью увеличения подготовки учителей с высшим педагогическим образованием в стране началось с 1952 года преобразование крупных самостоятельных учительских институтов в педагогические, а части их – в педагогические училища и другие учебные заведения. В соответствии с приказом МП РСФСР «Об изменениях в сети педагогических и учительских институтов в РСФСР» (от 2.09.52), в течение 1952/53 уч. г. было закрыто 56 учительских институтов, действовавших при педагогических вузах, в том числе и Свердловский учительский институт [37, с. 447; 17, л. 1]. С целью оптимизации сети и структуры высших учебных заведений, ведущих подготовку учительских кадров, 15.06.1952 г. был издан приказ Минвуза СССР и МП РСФСР «Об объединении отдельных малочисленных факультетов пединститутов с факультетами университетов». На основании этого приказа студенты

исторического факультета СГПИ были переведены в октябре 1955 года на соответствующий факультет Уральского госуниверситета [21, л. 12]. По решению МП РСФСР в Свердловском пединституте открывается в 1957 году факультет по подготовке учителей начальных классов (один из семи экспериментальных в стране), прием на первый курс которого составил 50 человек. В 1959 году в пединституте организуется еще один факультет – музыкально-педагогический. На основании распоряжения МП РСФСР от 20.07. 1960 г. было закрыто (с 1 августа 1960 г.) и вечернее отделение СГПИ [40, л. 136, 146, 149].

По состоянию на конец 1959/60 уч. года в Свердловском педагогическом институте функционировало 6 факультетов: биолого-географический – со специальностями «география» и «биология»; физико-математический – со специальностями «физика» и «основы производства», «математика и черчение»; историко-филологический – со специальностями «русский язык», «литература», «история»; иностранных языков – со специальностями «английский и немецкий», «немецкий и английский», «французский и немецкий» языки; начальных классов, готовивший учителей начальных классов, и музыкально-педагогический, готовивший учителей пения [23, л. 29, 30, 32, 33, 35, 36]. Таким образом, подготовка специалистов в Свердловском пединституте велась по всем основным образовательным областям средней школы.

Развитие института в послевоенный период сопровождалось ростом студенческих контингентов, что отражало общую потребность страны в учительских кадрах и проявилось, в частности, в увеличении планов приема в педвузы. Установка на увеличение численности студентов педвузов требовала серьезной подготовительной работы, тем более что в первые послевоенные годы вузы испытывали трудности с выполнением планов приема. В 1946 году из 65 педагогических институтов РСФСР не выполнили план 26, а из 107 учительских – 68. В такой ситуации разрешалось превышение установленных цифр приема студентов. Прием студентов на 1 курсы Свердловского педагогического и располагавшегося на его базе учительского институтов вырос (соответственно) с 230 и 120 человек в 1945 году до 525 и 200 человек в 1950 году [41, с. 64; 7, л. 2 об.; 10, л. 3; 12, л. 24; 15, л. 20].

Особой заботы требовало сохранение студенческих контингентов, так как отсев студентов в первые послевоенные годы был довольно значительным. В СГПИ он составил 17 % в 1945/46 уч. году и 21,6 % в

1946/47 уч. году. Причины отсева были разные: семейные обстоятельства, болезнь, перевод в другие вузы, тяжелое материальное положение. Многие из отчисленных были вынуждены оставлять учебу из-за отсутствия общежитий. Имели место пропуски занятий и неподготовленность к ним, что, в свою очередь, отрицательно сказывалось на успеваемости студентов и также вело к их отчислению. В отчете института об итогах работы в 1946/47 уч. году сообщается, что общежития института, переданные в годы войны одному из оборонных заводов, все еще не возвращены. В распоряжении вуза оставалось одно здание жилой площадью в 79 кв. м., на которой можно было разместить 20 студентов. Поэтому институт арендовал 630 кв. м. жилой площади для проживания студентов в здании Свердловского ОблОНО, где было размещено при крайнем уплотнении 230 человек. Свыше 200 студентов было поселено в непригодном для жилья здании педучилища по ул. К. Либкнехта, 9. Остальные нуждающиеся в жилье студенты поселялись на арендованных институтом частных квартирах [4, л. 4, 20; 16, л. 125; 5, л. 8]. Ситуация с общежитиями существенно не изменилась даже к концу 1950-х годов. Тем не менее следует отметить, что все общежития обеспечивались необходимым жестким и мягким инвентарем, утром и вечером для студентов готовился кипяток. Студентам, проживающим на частных квартирах, выдавался комплект постельного белья, который менялся раз в 10 дней. В целях сохранения студенческих контингентов принимались и другие меры. Студентам оказывалась материальная помощь, выдавались овощи с институтского склада, ордера на промышленные товары, санаторно-курортные путевки. Все это вместе взятое в сочетании с постепенным улучшением материальной базы института позволило уже к началу 1950-х годов снизить проблему отсева. В 1949/50 уч. году отсев студентов составлял 7 % [16, л. 125]. А в отчете о работе пединститута за 1958/59 уч. год показывается, что количество выбывших в течение года по разным причинам студентов составило 2,3 %, как и в предыдущем учебном году [16, л. 125; 23, л. 7].

Увеличение плановых заданий по новому приему в сочетании с работой по сохранению студенческих контингентов обусловили устойчивый рост численности студентов Свердловского педагогического и учительского институтов, о чем свидетельствуют статистические данные за 1945/46–1950/51 учебные годы дневной формы обучения, по состоянию на начало учебного года [2, л. 7; 3, л. 2; 8, л. 17; 10, л. 13; 14, л. 1, 2].

| Институт       | Учебный год |         |         |         |         |         |
|----------------|-------------|---------|---------|---------|---------|---------|
|                | 1945/46     | 1946/47 | 1947/48 | 1948/49 | 1949/50 | 1950/51 |
| педагогический | 530         | 909     | 1064    | 963     | 1083    | 1115    |
| учительский    | 194         | 285     | 285     | 293     | 387     | 407     |
| Всего:         | 724         | 1194    | 1349    | 1256    | 1470    | 1522    |

Следует отметить, что численность студентов СГПИ дневной формы обучения имела устойчивую тенденцию к росту и после того, как был закрыт учительский институт, и составляла в 1955/56 уч. году – 1882 человек, в 1956/57 – 1336, в 1957/58 – 1991, в 1958/59 – 1994 и в 1959/60 – 1909 человек. К этому следует добавить, что на заочном отделении Свердловского пединститута обучалось почти равное дневному отделению количество студентов [21, л. 29; 22, л. 91, 75, 57, 26]. Так, если в 1950/51 уч. году на заочном обучении числилось 1402 студента, то в 1957/58 – 2500, то есть численность их выросла почти в 1,8 раза. Увеличение студенческих контингентов было связано и с реализацией требования Министерства просвещения РСФСР (2.10.1952) к краевым и областным отделам народного образования, министерствам просвещения автономных республик обеспечить в течение 1953 и 1954 годов поступление на заочные отделения педагогических и учительских институтов всех учителей V–X классов, не имеющих соответствующего образования, вплоть до освобождения их от работы, если они систематически неудовлетворительно выполняли свои служебные обязанности вследствие отсутствия достаточной теоретической подготовки и при этом отказывались повышать свою квалификацию. При этом директора школ и районные отделения народного образования должны были осуществлять контроль и оказывать помощь учителям-заочникам, улучшить постановку проверки выполнения учителями-заочниками учебных заданий института. Письмо МП РСФСР «О предоставлении отпусков учителям-заочникам» от 14 февраля 1955 г., направленное на места, также способствовало улучшению ситуации в деле повышения квалификации работающих учителей [29, с. 402].

На заочном отделении СГПИ обучались, главным образом, учителя Свердловской области, так как многие из них не имели соответствующего образования, поэтому прием студентов на заочное отделение осуществлялся при активном участии Свердловского областного отдела народного образования, который держал ситуацию под своим контролем. В частности, своевременно издавались приказы о проведении приема учителей на заочное отделение института, в которых определялся персональный состав учителей, подлежащих обучению,

указывалось на создание для таковых надлежащих условий для подготовки к вступительным экзаменам. Итоги учебных сессий доводились до сведения заведующих районных и городских отделов народного образования и т.п. [41, с. 65]. О составе студентов заочного отделения СГПИ по профессиональному признаку можно судить на основе его годовых отчетов. В отчете за 1956/57 уч. г. сообщается, что на заочном отделении пединститута обучалось 2203 студента, из них 1645 – учителя 5–10-х классов, 326 – учителя начальных классов, 47 пионервожатых, 147 работников советского, партийного и комсомольского аппарата и 5 военнослужащих. 33 заочника нигде не работали [26, с. 93]. Свердловский пединститут был одним из ведущих в деле подготовки высококвалифицированных педагогических кадров для области и города Свердловска.

Профессорско-преподавательский состав пединститута на протяжении всего рассматриваемого периода оставался достаточно стабильным по количественным и качественным характеристикам, несмотря на имеющее место движение, обусловленное разными причинами. В конце 1944/45 уч. года в институте работало 95 научных сотрудников (74 штатных и 21 совместитель), в том числе 6 профессоров, два из которых имели степень доктора наук, и 23 – доцента [1, л. 4]. По окончании войны многие работавшие в институте крупные ученые эвакуировались. Например, А. А. Соколов, доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой физики, в сентябре 1945 года был переведен на работу в Москву. На вакантные места приглашались совместители, число которых в 1945/46 уч. году составило 31, в 1946/47 – уже 39 человек [41, с. 60]. Кадровая проблема решалась разными путями, одним из которых стала подготовка специалистов через аспирантуру, открытую в институте еще в годы войны, план приема в которую на протяжении рассматриваемого периода был относительно равномерным. На 1945/46 уч. год план приема в аспирантуру был установлен в количестве 8 человек. На работу в СГПИ направлялись также выпускники аспирантуры московских и ленинградских вузов. Рост студенческих контингентов в институте обусловил увеличение штатов профессорско-преподавательского состава. Постепенно росло и количество преподавателей с учеными степенями кан-

дидатов наук и учеными званиями доцента, которое составляло в 1949/50 уч. году – 29, в 1950/51 уч. году – 39, в 1951/52 уч. году – также 39, в 1952/53 уч. году – 48 человек. В 1951 году была защищена докторская диссертация по физике Ю. П. Булашевичем, в 1954 году докторскую диссертацию по вопросам византиноведения защитил М. Я. Сюзюмов. В 1955/56 уч. году над диссертациями работали 30 сотрудников института. В 1958/59 уч. году из 217 научных работников института 65 имели ученую степень кандидатов наук, что составляло 30 % и соответствовало средним показателям по педвузам РСФСР. Ученое звание доцента имели 40 преподавателей [18, л. 14; 23, л. 2].

Научно-исследовательская работа преподавателей института развивалась в направлениях, обусловленных потребностями образования и народного хозяйства. Учеными вуза разрабатывались теоретические и прикладные темы. Результаты научных исследований апробировались и пропагандировались в учебно-воспитательном процессе, на научно-практических конференциях вузовского, регионального и всероссийского уровня, в публикациях методического и научно-теоретического характера. В научную работу активно включалось студенчество. 20 апреля 1949 года в институте было создано студенческое научное общество, деятельность которого активно развертывалась. Первые послевоенные научные конференции преподавателей и студентов были проведены в 1947 году на тему «Успехи науки в СССР за 30 лет Советской власти». В 1948 году были проведены «Уральские чтения», подготовленные комиссией во главе с историками Е. Г. Суровым и В. Я. Кривоноговым, которые регулярно проводились в последующие годы. В марте 1951 года на базе института была проведена научно-методическая конференция 30 математических кафедр педагогических и учительских институтов Урала. [40, с. 89, 93, 98, 107]. Научная активность профессорско-преподавательского состава существенно выросла к концу рассматриваемого периода. В 1958/59 уч. году было проведено 9 общеинститутских конференций. Многие преподаватели института: В. И. Прокаев, А. Ф. Семенович, Е. Л. Шувалов, И. Б. Канторович и др., – создавали учебники, учебные пособия и методические руководства для студентов. Был написан целый ряд методических пособий для учителей, в частности: «Игра как средство формирования у учащихся готовности к труду» (Е. А. Фомин), «Климат Урала» (Л. Ф. Мельчаков), «Требования к учебнику по физике для средней школы» (Г. К. Карпинский) и др. Руководство института направило в декабре 1958 г.

органам народного образования и ИУУ рекомендации по вопросам улучшения учебной и воспитательной работы школ. Областному отделу народного образования и Институту усовершенствования учителей было представлено более 20 научно-методических работ. [23, л. 136, 142, 146]. В 1958/59 уч. году в институте состоялся уже 17-й выпуск «Ученых записок».

Качественный состав преподавателей института позволял решать на высоком уровне задачи профессиональной подготовки будущих учителей, что стало особенно актуальным в условиях мирного времени, когда потребовалось внести коррективы в организацию и содержание их подготовки в соответствии с новыми задачами, стоящими перед общеобразовательной школой. Участники состоявшегося в мае 1946 года Всероссийского совещания директоров педагогических и учительских институтов высказались за внесение изменений в учебные планы и программы педвузов, указали на необходимость совершенствования учебных пособий по психолого-педагогическому циклу дисциплин, устранения недостатков в содержании и организации педагогической практики студентов. В 1947–1948 годах в педагогических институтах были введены в действие заново разработанные программы, утвержденные МВО СССР, ориентированные на подготовку учителей широкого профиля. В 1948/49 уч. году были приняты новые учебные планы пединститутов, в соответствии с которыми должна была усиливаться практическая направленность подготовки студентов [36, с. 108, 109]. В июне 1951 года были утверждены учебные планы педагогических институтов, в которые были внесены изменения, по сравнению с предшествующими, по циклу специальных дисциплин как основному в подготовке учителя-предметника, по циклу педагогических дисциплин, направленные на повышение качества подготовки будущих педагогов [39, с. 34, 35]. По мнению В. П. Елютина, пристальное внимание к учебным планам, как государственным документам, определяющим общее направление и основное содержание подготовки специалистов, было обусловлено тем, что этот нормативный документ представлял собой не только перечень определенных дисциплин с указанием времени на их изучение, но и логически стройную систему областей знания, необходимых специалисту. Учебный план обеспечивал единые требования к подготовке специалистов одинакового профиля разными вузами, регламентировал порядок и сроки обучения, график учебного процесса в целом. [31, с. 233]. Серьезные изменения претерпели учебные планы педагогических учебных

заведений после принятия в 1958 году Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы образования в СССР».

Организация учебного процесса в педагогических вузах Урала строилась на основе государственных учебных планов и программ. Представляя в обобщенном виде исторический опыт педвузов Урала, А. И. Деменев и Н. С. Добровольский отмечали, что вопросы, связанные с совершенствованием учебно-воспитательного процесса, постоянно находились в центре внимания руководства институтов. Осуществлялся соответствующий духу времени строгий контроль деятельности всех подразделений институтов. Отчеты деканов и заведующих кафедрами периодически заслушивались на совещаниях при директорах. В целях всестороннего изучения деятельности кафедр и деканатов создавались специальные комиссии. Итоги проделанной работы обсуждались на заседаниях Ученых советов, партийных бюро институтов и в другом формате [30, с. 20]. Все это в полной мере относилось к деятельности Свердловского пединститута, учебно-воспитательный процесс в котором в рассматриваемый период реализовывался как целостная система организационных форм и методов. Каждая из организационных форм: лекции, семинарские, практические и лабораторные занятия, самостоятельная работа студентов, курсовое и дипломное проектирование, учебная и производственная практика, – решала свои специфические задачи подготовки специалистов, образуя в то же время единый дидактический комплекс.

В рассматриваемый период большое внимание уделялось учебно-методическому обеспечению учебно-воспитательного процесса как важному условию качественной организации аудиторной и самостоятельной работы студентов, убедительным показателем чего может служить внимание к развитию библиотечного фонда института. Общее количество единиц хранения в институтской библиотеке выросло со 150 тысяч томов в 1948/49 уч. году до 178 643-х в 1952/53 уч. году [11, л. 15; 18, л. 13]. Как можно видеть из годовых отчетов, институтская библиотека комплектовалась разными путями: через библиотечный коллектор, Академкнигу, базу подписных изданий, свердловские магазины книготорга. Литература выписывалась через службу «Книга – почтой» из разных городов. Библиотека использовала МБА 8 иногородних и 6 городских библиотек. [21, л. 152]. На основе писем, поступающих в адрес СГПИ из отделов ГУВУЗ МП РСФСР, можно сделать вывод, что институт заказывал и получал из

министерства программную и методическую литературу. Так, только в октябре-декабре 1949 года научно-методическим кабинетом по заочному обучению МП РСФСР было отправлено в адрес СГПИ более 30 посылок с программами по разным предметам учебного плана, в том числе: по основам марксизма-ленинизма, истории СССР, средних веков, географии растений и др. [13, л. 43–45, 47]. Постепенно росли финансовые расходы на приобретение литературы, составив в 1946/47 уч. году 70 534 руб., в 1955/56 уч. году – 77 843 руб. Это стало возможным благодаря росту общего финансирования деятельности института, которое увеличилось с 3 836 тысяч рублей в 1945 г. до 9 728,7 тысяч – в 1958 году [5, л. 143; 21, л. 152; 19, л. 44].

Большое внимание в институте уделялось организации педагогической практики студентов. Уже в 1945/46 уч. году педагогическая практика 245 студентов III и IV курсов была проведена в полном объеме в 12 школах Свердловска. В 1946/47 уч. году педпрактику прошли 285 студентов, в 1947/48 уч. г. – 447 студентов. В процессе подготовки к практике разрабатывались планы ее проведения, формы отчетности, перед выходом на практику проводились собрания студентов. В июле 1947 года была проведена конференция молодых учителей – выпускников СГПИ с целью обобщения их мнения о теоретической, общепедагогической и методической подготовке, полученной в годы обучения в вузе [6, л. 102].

В 1946/47 уч. году к институту была прикреплена в качестве базовой семилетняя школа № 23, находившаяся на бюджете городского отдела народного образования. В этой школе проводилась не только педагогическая, но и специальная практика студентов по курсам педагогики и психологии. В отчете института за указанный учебный год отмечается, что этой базовой школе оказывали систематическую помощь преподаватели кафедры педагогики, принимая участие в заседаниях Совета школы, выступая с докладами на родительских собраниях и в других формах. Профессора, доценты и преподаватели института прочитали для учителей города в течение 1946/47 уч. года 150 докладов по различным теоретическим и методическим вопросам, принимали активное участие в работе городского и областного институтов усовершенствования учителей. Преподаватели вуза участвовали в качестве членов экзаменационных комиссий на выпускных экзаменах в средних школах г. Свердловска [5, л. 141–143]. В 1947 г. приказом МП РСФСР к институту была прикреплена как базовая женская средняя школа № 5 г. Свердловска. В годовом отчете школы за

1947/48 уч. г. отмечалось, что после прикрепления школы к пединституту улучшились ее материально-техническая база, деловой и идейно-политический уровень учителей, которые посещали заседания кафедр пединститута по вопросам, связанным с работой в школе. Студенты пединститута организовали в период прохождения педагогической практики в этой школе большую и разнообразную внеклассную работу: мероприятия, посвященные 800-летию Москвы и 225-летию Свердловска; конференции и пионерские сборы, выпуск тематических бюллетеней, руководство предметными кружками, занятия с отстающими ученицами и др. Преподаватели пединститута провели ряд занятий с учащимися старших классов в период подготовки их к экзаменам, посетили уроки отдельных учителей, оказав им при этом конкретную помощь [9, л. 137, 138]. Сотрудничество с этой школой продолжалось до конца 1950-х годов.

База для проведения педагогической практики постепенно расширялась, совершенствовалось ее содержание и организация, как важнейшей составляющей профессиональной подготовки студентов. С 1950/51 уч. г. педагогическая практика стала проводиться и в сельских школах. В 1954 год Свердловский Городской отдел народного образования закрепил за институтом 27 лучших городских школ для проведения практики и экспериментальной работы. [40, с. 123]. В 1955/56 уч. году была введена летняя педагогическая практика студентов II курса, которая проводилась в пионерских лагерях. Опыт проведения практики в сельских школах и в пионерских лагерях обогатил профессиональную подготовку студентов института к работе в школе. [20, л. 325]. В 1958/59 уч. году педагогическая практика студентов проводилась уже в 56 общеобразовательных школах и 8 школах рабочей молодежи Свердловска, в 5 сельских школах. На основе проекта инструкции МП РСФСР от 28.10.1957 года по педпрактике на каждом факультете были разработаны программы практики. Групповыми руководителями-методистами назначались преподаватели института, имеющие опыт работы в школе или многолетний опыт руководства педпрактикой, и учителя школ [23, л. 64, 67]. Педагогическая практика абсолютного большинства студентов оценивалась как отличная.

Сотрудничество Свердловского пединститута с органами народного образования, Свердловским институтом усовершенствования учителей в направлении совершенствования профессиональной подготовки студентов всех форм обучения, оказания учительству систематической помощи в их

практической работе и в деле повышения их квалификации становилось все более разнообразным и интенсивным. В октябре 1947 года облоно организовал в Свердловском Доме учителя выставку «Народное образование Свердловской области за 30 лет Советской власти», где был представлен и вклад Свердловского пединститута в развитие образования. В апреле 1948 года в институте был организован лекторий для школьников по программам средней школы с целью оказания помощи школам в подготовке старшеклассников к переводным и выпускным экзаменам. В июле 1951 года на базе института были проведены межобластные курсы по подготовке учителей логики и психологии. По заданию МП РСФСР педагогами института были разработаны учебные планы и решены другие вопросы для запланированных на 1959/60 уч. год курсов переподготовки учителей математики, черчения, русского языка и географии. В октябре 1960 года пединститут совместно с облоно и ИУУ провел научно-методическую конференцию, на которой были обсуждены результаты экспериментальной работы по новым учебным планам и программам [40, с. 90, 94, 108, 146, 150].

В Свердловском педагогическом институте, как и во всех высших учебных заведениях страны, являвшихся важными образовательно-воспитательными учреждениями, большое внимание уделялось воспитанию студентов. Период обучения в вузе рассматривался как важный в гражданском становлении личности, когда происходит формирование убеждений и превращение их в принципы деятельности. Исследователи истории педагогического образования этого периода отмечают, что система воспитания в 1950-е годы представляла единый и стройный, сложный и многообразный механизм, который обеспечивал успешное решение задачи подготовки высококвалифицированных учительских кадров. Как отмечает Ф. С. Кудрявцев, основная цель воспитания в эти годы заключалась в формировании идейно убежденных, теоретически вооруженных, всесторонне развитых, нравственно воспитанных, психологически подготовленных учителей советской школы [32, с. 47]. Профессорско-преподавательский состав, студенческий коллектив, партийная, комсомольская и профсоюзная организации СГПИ были активно включены не только в научно-теоретическую и профессионально-практическую, но и в идейно-политическую и духовно-нравственную подготовку специалистов, обогащая накопленный ранее опыт. В институте получили широкое развитие художественная самодеятельность, занятия спортом, туризм, лекционная деятельность и

др. Студенты института принимали активное участие в молодежном движении по освоению целины, не прекращая участия в традиционном оказании помощи колхозам и совхозам Свердловской области в уборке урожая. Это направление деятельности вузовского коллектива нашло отражение в научных публикациях по истории пединститута [33, 40, 41].

1946–1950-е годы – это период послевоенного восстановления и дальнейшего развития отечественной системы педагогического образования, тесно сопряженного с процессом развития общеобразовательной школы. Это пятнадцатилетие было временем самых разных преобразований в деятельности средней и высшей школы, включая педагогические вузы: в системе управления и финансирования, в структуре и содержании образования, в планировании и организации учебно-воспитательного процесса. Это время активного поиска, творчества и энтузиазма педагогических работников, стремившихся своим трудом внести вклад в общенародное дело восстановления и дальнейшего разви-

тия экономики и культуры страны. Студенческий и профессорско-преподавательский коллективы СГПИ внесли весомую лепту в дело подготовки учительских кадров. Развитие и укрепление материально-технической базы, высокий уровень научно-педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава Свердловского государственного педагогического института, его постоянное взаимодействие и сотрудничество с органами народного образования являлись важными условиями для выполнения институтом главной задачи – качественной подготовки учителей для общеобразовательных школ Свердловска и Свердловской области. За пятнадцать послевоенных лет из стен Свердловского пединститута было выпущено более десяти тысяч специалистов, способных и готовых с честью нести высокое звание Учителя. Свердловский государственный педагогический институт прочно вошел в группу передовых педагогических вузов не только на Урале, но и в Российской Федерации.

#### ИСТОЧНИКИ

1. Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. р-2162. Оп.1. Д. 59.
2. ГАСО. Ф. р-2162. Оп.1. Д. 63.
3. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д.67.
4. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д. 68.
5. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д. 69.
6. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д. 71.
7. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д. 74.
8. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д. 75.
9. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д. 79.
10. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д. 81.
11. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д. 83.
12. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д. 89
13. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д. 90.
14. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д. 91.
15. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д. 96.
16. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д. 100.
17. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д. 102.
18. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д. 143.
19. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д. 169.
20. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д. 196.
21. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д. 214.
22. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д. 236.
23. ГАСО. Ф. р-2162. Оп. 1. Д. 278.
24. Вестник высшей школы. 1950. № 9.
25. Закон о пятилетнем плане восстановления и развития народного хозяйства СССР на 1946–1950 гг. М., 1946.
26. Культурное строительство на Среднем Урале. 1941–1977 : Сб. док. Т. 2. Свердловск : Сред.-Урал. кн. изд-во, 1987. С. 93.
27. Народное образование в СССР : Сборник нормативных актов. М., 1987.
28. Народное образование. Основные постановления, приказы и инструкции. М., 1948.
29. Справочник директора школы : Сборник постановлений, приказов, инструкций и других руководящих материалов о школе / сост. М. М. Дейнеко. Изд. 2-е. М. : Госучпедгиз, 1955.

#### ЛИТЕРАТУРА

30. Деменев А. И., Добровольский Н. С. Высшее образование на Урале. Свердловск, 1958.
31. Елютин В. П. Высшая школа общества развитого социализма. М., 1980.
32. Кудрявцев Ф. С. Военно-патриотическое воспитание студентов педагогических институтов : учебное пособие. Ленинград, 1975.
33. Леднев В. П. Школа педагогических кадров на Среднем Урале. Свердловск, 1975.
34. Очерки истории Свердловска: 1723–1773. Свердловск : Сред.-Урал. кн. изд-во, 1973.

35. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941–1961. М., 1988.
36. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в СССР. М., 1979.
37. Педагогическая энциклопедия. В 4 т. Т. 4 / Гл. ред. И. А. Каиров. М. : «Советская энциклопедия», 1968.
38. Педагогические институты СССР : сборник – аннотация / под ред. В. К. Розова. М., 1980.
39. Суворов Н. П. Новые учебные планы педагогических институтов // Вестник высшей школы. 1951. № 9.
40. Уральский государственный педагогический университет : летопись-хроника. 1930–2000 / сост., общ.ред. А. М. Лушникова; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2000.
41. Уральский государственный педагогический университет: очерки истории / отв. ред. В. А. Козлов; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001.

#### REFERENCES

1. Gosudarstvennyy arkhiv Sverdlovskoy oblasti (GASO). F. r-2162. Op.1. D. 59.
2. GASO. F. r-2162. Op.1. D. 63.
3. GASO. F. r-2162. Op. 1. D.67.
4. GASO. F. r-2162. Op. 1. D. 68.
5. GASO. F. r-2162. Op. 1. D. 69.
6. GASO. F. r-2162. Op. 1. D. 71.
7. GASO. F. r-2162. Op. 1. D. 74.
8. GASO. F. r-2162. Op. 1. D. 75.
9. GASO. F. r-2162. Op. 1. D. 79.
10. GASO. F. r-2162. Op. 1. D. 81.
11. GASO. F. r-2162. Op. 1. D. 83.
12. GASO. F. r-2162. Op. 1. D. 89.
13. GASO. F. r-2162. Op. 1. D. 90.
14. GASO. F. r-2162. Op. 1. D. 91.
15. GASO. F. r-2162. Op. 1. D. 96.
16. GASO. F. r-2162. Op. 1. D. 100.
17. GASO. F. r-2162. Op. 1. D. 102.
18. GASO. F. r-2162. Op. 1. D. 143.
19. GASO. F. r-2162. Op. 1. D. 169.
20. GASO. F. r-2162. Op. 1. D. 196.
21. GASO. F. r-2162. Op. 1. D. 214.
22. GASO. F. r-2162. Op. 1. D. 236.
23. GASO. F. r-2162. Op. 1. D. 278.
24. Vestnik vysshey shkoly. 1950. № 9.
25. Zakon o pyatiletnem plane vosstanovleniya i razvitiya narodnogo khozyaystva SSSR na 1946–1950 gg. M., 1946.
26. Kul'turnoe stroitel'stvo na Srednem Urale. 1941–1977 : Sb. dok. T. 2. Sverdlovsk : Sred.-Ural. kn. izd-vo, 1987. S. 93.
27. Narodnoe obrazovanie v SSSR : Sbornik normativnykh aktov. M., 1987.
28. Narodnoe obrazovanie. Osnovnye postanovleniya, prikazy i instruktsii. M., 1948.
29. Spravochnik direktora shkoly : Sbornik postanovleniy, prikazov, instruktsiy i drugikh rukovodyashchikh materialov o shkole / sost. M. M. Deyneko. Izd. 2-e. M. : Gosuchpedgiz, 1955.
30. Demenev A. I., Dobrovol'skiy N. S. Vysshee obrazovanie na Urale. Sverdlovsk, 1958.
31. Elyutin V. P. Vysshaya shkola obshchestva razvitogo sotsializma. M., 1980.
32. Kudryavtsev F. S. Voenno-patrioticheskoe vospitanie studentov pedagogicheskikh in-stitutov : uchebnoe posobie. Leningrad, 1975.
33. Lednev V. P. Shkola pedagogicheskikh kadrov na Srednem Urale. Sverdlovsk, 1975.
34. Ocherki istorii Sverdlovsk: 1723–1773. Sverdlovsk : Sred.-Ural. kn. izd-vo, 1973.
35. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy mysli narodov SSSR. 1941–1961. M., 1988.
36. Panachin F. G. Pedagogicheskoe obrazovanie v SSSR. M., 1979.
37. Pedagogicheskaya entsiklopediya. V 4 t. T. 4 / Gl. red. I. A. Kairov. M. : «Sovetskaya entsiklopediya», 1968.
38. Pedagogicheskie instituty SSSR : sbornik – annotatsiya / pod red. V. K. Rozova. M., 1980.
39. Suворov N. P. Novye uchebnye plany pedagogicheskikh institutov // Vestnik vysshey shkoly. 1951. № 9.
40. Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskii universitet : letopis'-khronika. 1930–2000 / sost., obshch.red. A. M. Lushnikova; Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2000.
41. Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskii universitet: ocherki istorii / отв. ред. В. А. Козлов; Урал. гос. пед. un-t. Ekaterinburg, 2001.

Статью рекомендует д-р ист. наук, проф. М. В. Попов.



УДК 378.14  
ББК 4448.90

ГРНТИ 14.15.15

Код ВАК 13.00.01

**Симонова Алевтина Александровна,**

доктор педагогических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»; 620017, г. Екатеринбург, 26; e-mail: simonova@uspu.ru.

**Минюрова Светлана Алигарьевна,**

доктор психологических наук, профессор, первый проректор – проректор по учебной работе, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»; 620017, г. Екатеринбург, 26; e-mail: minyurova@uspu.ru.

**ЭФФЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В КОНТЕКСТЕ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ ВУЗА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** модернизация педагогического образования; региональный образовательный кластер; сетевое взаимодействие; культурно-образовательные проекты; педагогическая интернатура; глобальная компетентность.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются эффекты и результаты участия Уральского государственного педагогического университета в проекте модернизации педагогического образования. Анализируя стратегические ориентиры деятельности вуза, авторы определяют в качестве «прорывных» направлений позиционирования университета формирование регионального образовательного кластера, реализацию инновационных и культурно-образовательных проектов на основе сетевого взаимодействия с российскими и зарубежными университетами-партнерами. В статье представлен опыт Уральского государственного педагогического университета по апробации новых модулей основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры, предполагающих академическую мобильность студентов вузов в условиях сетевого взаимодействия и углубленную профессионально ориентированную практику студентов, а также опыт реализации международной культурно-образовательной программы «Глобальные инициативы в образовании». В статье обсуждается возможность организации педагогической интернатуры и проблема формирования глобальной компетенции обучающихся.

**Simonova Alevtina Alexandrovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Rector, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Minyurova Svetlana Aligarijevna,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of General Psychology, First Deputy Rector – Deputy Rector for Academic Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**EFFECTS MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION  
IN THE CONTEXT POSITIONING THE UNIVERSITY**

**KEY WORDS:** modernization of pedagogical education; regional educational cluster; networking; cultural and educational projects; teaching internship, global competence.

**ABSTRACT.** The article examines the effects and results of participation of the Ural State University, teacher-cal project of modernization of teacher education. Analyzing the strategic guidelines of the university, the authors define as a "breakthrough" in the boards, positioning the university formation of regional educational stem sr, and implementation of innovative cultural and educational projects through networking with Russian and foreign partner universities. The article appeared-county experience Ural State Pedagogical University on the testing of new fashion-lei basic professional educational programs of undergraduate and graduate programs involving academic mobility of university students in the conditions of the network interaction-tion and in-depth professional-oriented students practice and the experience of imple-tion International cultural and educational program "Global Initiative on Education." The article discussed the possibility of organizing teaching internships and pro-shaping the global problem of competence of students.

Современный этап развития высшего педагогического образования в нашей стране характеризуется высокой динамикой, требует проявления активности, мобильности, творческого подхода к решению нестандартных задач. Растущие требования к качеству образования открывают новые возможности, что вполне закономерно в условиях реформирования высшей школы и модернизации педагогического образования.

Стратегической целью Уральского государственного педагогического универси-

тета является создание условий для подготовки на основе профессиональных и образовательных стандартов обучающихся с высоким уровнем квалификации, профессиональной мобильности и социальной ответственности через совершенствование деятельности университета по критериям эффективности: качеству образовательной, научно-исследовательской, международной, финансово-экономической деятельности и востребованности выпускников. В 2015 г. по результатам мониторинга деятельности образовательных организаций

высшего образования Российской Федерации УрГПУ продемонстрировал наивысшие показатели по всем критериям оценки деятельности вуза (всего существует семь критериев эффективности). Это стало возможным благодаря слаженной работе всего коллектива преподавателей, сотрудников, обучающихся.

Сохраняя традиции, Уральский государственный педагогический университет укрепляет свои позиции как открытый, динамично развивающийся центр непрерывного опережающего образования по широкому спектру направлений, ориентированный на подготовку выпускников с высоким уровнем квалификации, профессиональной мобильности и социальной ответственности.

Направленность системы образования на региональный рынок труда предполагает активное влияние на его формирование, включающее определение новых перспективных направлений экономики, кадры для которой будут востребованы в среднесрочной и/или долгосрочной перспективе. Существует прямая зависимость между подготовкой кадров в педагогических вузах, обеспечивающих систему образования в целом и школьного обучения в частности, качественным школьным обучением, качественным университетским образованием, конкурентоспособностью региона, конкурентоспособностью страны. Повышение качества подготовки кадров для системы образования для всех уровней и направлений дает видимый экономический эффект и позволяет решать государственно важные задачи.

Сегодня именно университеты, нацеленные на подготовку кадров для системы образования, могут осуществлять не только традиционно закрепленные за ними функции преподавания и исследовательской деятельности, но и играть «третью роль» – выполнять социальную миссию, в частности, становясь внутри регионального сообщества «драйверами роста» через участие в планировании и реализации региональных стратегических инициатив. Уральский государственный педагогический университет реализует задачу интеграции в социально-экономическую практику Уральского региона через формирование регионального образовательного кластера и обеспечение региональных стратегических инициатив [13; 14].

- Стратегическая инициатива «Педагогические кадры XXI века» – создание и постоянное совершенствование системы подготовки, повышения квалификации, сертификации компетенций работников сферы образования, определяющей развитие человеческих ресурсов в соответствии с текущими и перспективными потребностями инновационной экономики.

- Стратегическая инициатива «Качество образования как основа благополучия» – разработка и внедрение многомерной экспертно-аналитической системы оценки и повышения качества образования, обеспечивающей результативность и эффективность развития системы образования.

- Стратегическая инициатива «Уральская инженерная школа» – разработка и внедрение сквозных гармонизированных на разных уровнях подготовки образовательных программ нового типа, направленных на реализацию прорывных технических и технологических наукоемких задач.

- Стратегическая инициатива «Уральский технополис» – активизация научно-исследовательской деятельности, применение потенциала новых прорывных технологий, участие в инновационных разработках, ориентированных на повышение конкурентоспособности экономики.

- Стратегическая инициатива «Сбалансированный рынок труда» – создание для людей разного возраста и уровня образования учебных центров прикладных компетенций, интегрированных в социально-экономическую, производственную среду региона на основе принципов сетевого взаимодействия.

- Стратегическая инициатива «Екатеринбург – глобальный город» – реализация культурно-образовательных проектов, направленных на повышение уровня знаний иностранных языков, компетенций межкультурного взаимодействия.

- Стратегические инициативы «Доступная среда», «Счастливая семья» – научно-методическое сопровождение деятельности территориальных ресурсных центров, ориентированных на обеспечение равных условий для получения качественного образования детьми с особыми потребностями: с ограниченными возможностями здоровья, находящимися в сложной ситуации, талантливыми и одаренными детьми.

- Стратегические инициативы «Культура здорового образа жизни», «Активное старшее поколение», «Культурное пространство» – формирование научно-методического потенциала через интеграцию опыта образовательной деятельности центров обучения и развития для повышения качества жизни широких слоев населения.

- Стратегическая инициатива «Традиции Среднего Урала» – развитие современной системы воспитания патриотизма и гражданственности, опирающейся на общественно-государственное партнерство и направленной на формирование гражданской идентичности; создание ресурсных центров как основы для реализации государственных и муниципальных программ патриотической направленности.

Весной 2015 г. университетом был организован региональный форум «Педагогические мастерские: эффективная подготовка педагогических кадров». Целью форума стало повышение эффективности взаимодействия университета с образовательными организациями г. Екатеринбурга, Свердловской области, Уральского региона, являющимися потребителями педагогических кадров по программам общего и дополнительного образования. К участию в Форуме были приглашены администрация и педагоги образовательных организаций, общее количество участников составило 1250 человек. На Форуме обсуждался широкий спектр вопросов учебно-методического обеспечения образовательного процесса, в частности инновационные подходы в образовании, психолого-педагогические аспекты в обеспечении индивидуального подхода к субъектам образовательного процесса. Большой интерес вызвали дискуссии по следующим тематическим направлениям: организация контрольно-оценочной деятельности в современных условиях; содержание математического образования и формирование учебно-методического комплекса по математике; организация учебно-познавательной деятельности обучающихся с использованием технологий развития критического мышления на уроках истории и обществознания; теоретические основы преподавания русского языка как фактор формирования лингвистической компетенции учащихся; проектирование методических условий дифференцированного обучения школьников на уроках географии и биологии; методические условия дифференцированного обучения школьников на уроках географии и биологии; антиэкстремистская личностная позиция учащихся; здоровьеориентированный подход в организации образовательного процесса; художественно-эстетическая среда образовательного учреждения как фактор духовно-нравственного развития детей и др.

«Педагогическая интернатура» – инновационный проект, который УрГПУ успешно реализует как одну из возможных моделей первичной профессионализации молодого специалиста [4; 12]. Эта модель позволяет оптимизировать сетевые взаимодействия педагогического образования с образовательными и другими учреждениями социокультурной сферы и заложить основы непрерывности в педагогической подготовке профессионалов-практиков с учетом спроса на них [2].

В 2014/15 уч. г. УрГПУ совместно с гимназией № 47 г. Екатеринбурга реализовал первый этап проекта «Педагогическая интернатура», который был направлен на

создание системы научно-методического и психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетенции выпускников педагогических вузов и колледжей. Суть его заключается в создании взаимовыгодных условий для сотрудничества студентов и образовательных организаций посредством организации комплексной работы, открытых уроков и мастер-классов для дальнейшего трудоустройства лучших участников проекта.

Как отмечается в обосновании проекта «Педагогическая интернатура», в связи с активным внедрением федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, определяющих не только предметные, но и личностные, коммуникативные компетентности обучающихся и воспитанников, от педагога в школе ожидают многоплановой и результативной деятельности по организации образовательного процесса. В развитых странах давно существует педагогическая интернатура. Анализ ее организации позволяет определить следующие общие положительные тенденции: улучшение качества преподавания; предотвращение оттока перспективных начинающих учителей; содействие личностному и профессиональному росту начинающего учителя; удовлетворение потребности конкретного школьного округа (района, земли) в учителях; успешное продвижение учителя от фазы выживания к фазе полной адаптации; обеспечение условий постепенного вхождения в профессию.

Проект рассчитан на два года, его участники – студенты 3–4 курсов бакалавриата, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование» (разные профили подготовки). Программа проекта предусматривает проведение обучающих семинаров два раза в месяц на образовательных площадках Кировского района г. Екатеринбурга. Проект строится с использованием интерактивных технологий. Участие в нем принимают студенты и преподаватели вуза, ученики, учителя и родители школьников. Проект четко структурирует работу со студентами. На первом курсе интернатуры они посещают обязательные занятия по предметам и занятия по выбору, педагоги гимназии активно вовлекают студентов в события школьной жизни. Работа студентов оценивается в баллах, которые заносятся в зачетную книжку. На втором курсе образуются шефские пары «студент вуза – педагог гимназии», начинается непосредственная работа студента с детьми при постоянном взаимодействии с педагогом. Эта система серьезно отличается от вузовской практики, которую ежегодно проходят студенты. Во-первых, обеспечивается системный подход

педагогов образовательной организации к работе со студентами; во-вторых, последовательное прохождение студентами каждого этапа занятий позволит образовательной организации объективно оценить будущего молодого педагога, а студенту – получить необходимый профессиональный опыт.

Педагогическая интернатура может стать важным этапом профессионализации будущего педагога в пространстве образовательного кластера региона. Представляется, что задачами интернатуры являются не только углубление и отработка на практике полученных в вузе знаний, умений, навыков и развитие компетенций, но и формирование у будущих педагогов профессиональной приверженности. Психологическое содержание профессиональной приверженности проявляется в том, что специалисты идентифицируют себя со своей профессиональной деятельностью, вовлечены в нее, ощущают намерение продолжить работать в профессии, стремятся самосовершенствоваться и чувствуют ответственность в связи с возникающими проблемами и трудностями на пути профессионального развития. С наших позиций, именно формирование профессиональной приверженности является социально значимым эффектом педагогической интернатуры и будет способствовать закреплению молодых специалистов в профессии.

Проект модернизации педагогического образования, реализуемый в рамках «Комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций», федеральных программно-целевых документов – государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, государственной программы Российской Федерации «Экономическое развитие и инновационная экономика», Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы, концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, – позволил УрГПУ выйти на качественно новый уровень осуществления образовательной деятельности в режиме сетевого взаимодействия с ведущими вузами страны [1; 5; 8; 9; 10]. В ходе реализации Проекта были разработаны более 100 новых модулей основных профессиональных образовательных программ, в апробации которых приняли участие более 4000 студентов из 13 вузов – участников проекта и 22 вузов-соисполнителей, в том числе и Уральского государственного педагогического университета. В учебных подразделениях УрГПУ проведена апробация новых модулей основных профессиональных образова-

тельных программ бакалавриата и магистратуры по ряду направлений, предполагающих академическую мобильность студентов вузов в условиях сетевого взаимодействия и углубленную профессионально ориентированную практику студентов.

В рамках проекта модернизации новый импульс развития получили образовательные программы магистратуры по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование» (оператор – Московский городской психолого-педагогический университет; исполнитель – Институт психологии УрГПУ), «Специальное (дефектологическое) образование» (оператор – РГПУ им. А. И. Герцена; исполнитель – Институт специального образования УрГПУ).

Качественно обновлены образовательные программы бакалавриата по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование» (оператор – Казанский (Приволжский) федеральный университет; исполнители – Институт менеджмента и права, Институт психологии УрГПУ; оператор – Московский педагогический государственный университет; исполнитель – Институт педагогики и психологии детства УрГПУ), «Гуманитарные науки, филология» (оператор – Северный (Арктический) федеральный университет; исполнитель – Институт филологии, культурологии и межкультурных коммуникаций УрГПУ), «Экономика» (оператор – Новосибирский государственный педагогический университет; исполнитель – Институт физики, технологии и экономики УрГПУ).

В 2014/15 уч. г. обучение по новым модулям образовательных программ прошло 196 студентов УрГПУ. В июне – июле 2015 г. 54 студента приняли участие в процедуре независимой оценки в рамках апробации инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций студентов (выпускников), занимавшихся по модернизированным основным профессиональным образовательным программам бакалавриата и магистратуры.

Другим важным эффектом участия УрГПУ в Проекте модернизации педагогического образования стало широкое сетевое взаимодействие с российскими и зарубежными образовательными организациями, позволяющее реализовать новые технологии подготовки педагогов, принципы деятельностного подхода и углубленной практической подготовки. Сетевые формы реализации образовательных программ применяются в целях повышения качества образования, расширения доступа обучающихся к современным образовательным технологиям, более эффективного использования образовательных ресурсов.

Формальными признаками сетевой образовательной программы являются участие нескольких организаций в процессе реализации образовательной программы, а также наличие договора о сетевой форме реализации образовательной программы [15].

В рамках сетевого взаимодействия УрГПУ заключены договора о совместной разработке и реализации магистерских программ с Курганским государственным университетом, Челябинским государственным педагогическим университетом, Пермским государственным гуманитарно-педагогическим университетом, Сочинским государственным университетом, Тульским государственным педагогическим университетом им. Л. Н. Толстого. Реализуются соглашения о сетевом взаимодействии по организации практики студентов с Мордовским государственным педагогическим университетом имени М. Е. Евсевьева, Абхазским государственным университетом. Совместные культурно-образовательные медиапроекты УрГПУ осуществляет с Пятигорским государственным лингвистическим университетом, Балтийским федеральным университетом имени Иммануила Канта. Реализован договор о присоединении Информационно-интеллектуального центра – научной библиотеки УрГПУ к сетевой межвузовской электронной библиотеке педагогических вузов Западно-Сибирской зоны (оператор – Новосибирский государственный педагогический университет).

Формирование глобальной компетенции обучающихся – одно из приоритетных направлений для УрГПУ. Система высшего профессионального образования как один из важнейших институтов социализации не может эффективно развиваться без учета происходящих в современном мире процессов глобализации, результатом которых является установление связей и формирование взаимозависимости разных стран в таких сферах, как экономика, политика, образование.

В этой связи акцентируется необходимость формирования у студентов в процессе профессиональной подготовки совокупности компетенций, способствующих успешной интеграции в глобальное общество. Среди них:

- способность использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социальной и культурной среды;
- способность последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владеть литературным языком, навыками устной и письменной речи, способность выступать публично и работать с научными текстами;

- готовность использовать знания иностранного языка для общения и понимания специальных текстов;

- владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; приобретение навыков работы с компьютером как средством управления информацией; осознание сущности и значения информации в развитии современного общества, способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;

- способность учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при выстраивании социального взаимодействия;

- способность вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития.

Перечисленные выше характеристики можно обозначить понятием «глобальная компетентность» [5]. Формирование глобальной компетенции возможно в рамках культурно-образовательных проектов, реализуемых посредством создания электронной информационной образовательной среды.

В рамках решения этой задачи в УрГПУ развита платформа организации и управления обучением eLearningServer 4G. В УрГПУ реализуется грант европейской программы «Эразмус+», в рамках которой разрабатывается международный дистанционный учебный курс, что в дальнейшем позволит расширить границы академической мобильности студентов, а также даст возможность участия университета в проведении онлайн-курсов на международных образовательных площадках [6].

Уральский государственный педагогический университет, продвигаясь в направлении развития сетевых форм реализации образовательных программ, стал участником международной культурно-образовательной программы «Глобальные инициативы в образовании», которая реализуется на основе Меморандума о сотрудничестве УрГПУ (Россия) и East Carolina University (США, Университет Восточной Каролины). В рамках программы осуществляются два проекта: «Глобальное понимание» и «Глобальное лидерство» [3].

Проект «Глобальное понимание» был инициирован Университетом Восточной Каролины (Гринвилл, США) в 2004 г. Миссия проекта заключается в использовании виртуального пространства для объединения студентов всего мира с целью формирования их культурной толерантности и осведомленности, что поможет им успешно жить и сотрудничать в глобальном сообще-

стве. В 2008 г. первые девять университетов, принимавших участие в реализации проекта, создали организацию «Глобальные партнеры в образовании», которая в настоящее время объединяет более 50 университетов-партнеров из разных стран мира. УрГПУ стал участником проекта «Глобальное понимание» в 2012 г., что было официально зафиксировано после подписания Меморандума о сотрудничестве между Уральским государственным педагогическим университетом и Университетом Восточной Каролины. В рамках проекта «Глобальное понимание» процесс организации виртуальной образовательной среды проходит благодаря современной технической поддержке (оборудование для видеоконференций с возможностью вещания в режиме онлайн, компьютерная техника и т. п.). Кроме того, создан специальный информационный ресурс (сайт проекта «Глобальные партнеры в образовании»), представляющий собой учебный портал (виртуальные лекции, информационные материалы, совместные проекты) и площадку для диалогового общения с партнерами проекта (форум, блоги) [7].

Проект «Глобальное лидерство» УрГПУ реализует совместно с Университетом Восточной Каролины (East Carolina University, ECU, Гринвилл, США) и Шанхайским университетом (Shanxi Datong University, SDU). Эта образовательная программа направлена на подготовку специалистов, обладающих профессиональными компетенциями, необходимыми для осуществления эффективного руководства группами (в том числе виртуальными), состоящими из представителей различных культур. Потребность в таких специалистах определяется вхождением России в мировое сообщество и расширением международных связей в различных сферах. Образовательная программа позволяет сформировать у студентов общекультурные и профессиональные компетенции. Выпускник образовательной программы может осуществлять профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития. Он способен к эффективному взаимодействию в рабочих группах (в том числе в научно-исследовательских коллективах), включающих представителей различных этнокультурных и конфессиональных групп. Выпускник образовательной программы способен играть лидирующую роль в таких группах, реализуя собственную модель лидерского пове-

дения, выработанную на основе анализа различных теорий лидерства (в глобальном контексте) и понимания сильных и слабых сторон своей личности. Выпускник осознает имеющиеся культурные различия и предвзвешенно способен учитывать их при организации социального взаимодействия в группе.

Обучение реализуется в специально созданном с помощью современных информационных технологий виртуальном пространстве, в котором одновременно присутствуют группы студентов из университетов-партнеров. В образовательном процессе используются такие формы занятий, как онлайн-лекции преподавателей из университетов-партнеров; групповое обсуждение вопросов по теме лекции с последующим представлением результатов от каждой группы; взаимодействие со студентами из других стран в мини-группах по вопросам лидерства; разработка проекта решения одной из глобальных проблем с использованием навыков лидерского поведения. Рабочим языком образовательной программы является английский язык.

Практика реализации международных виртуальных образовательных проектов позволяет выйти на качественно новый уровень организации учебного процесса. Происходит создание обогащенного образовательного пространства, что обеспечивает университету опыт реального межкультурного взаимодействия и формирует у студентов важные компетенции [11].

Важно, что такой подход к созданию образовательной среды направлен на стимулирование международного сотрудничества посредством использования интернет-технологий с целью обеспечения доверия, дружбы и будущих возможностей для научного сотрудничества представителей разных культур.

Таким образом, деятельность Уральского государственного педагогического университета создает возможность становления регионального образовательного кластера, нацелена на реализацию человеческого потенциала жителей Уральского региона через получение качественного образования на протяжении всей жизни. Развитие сетевого взаимодействия с отечественными и зарубежными вузами-партнерами становится реальным механизмом формирования качественно новой культурно-образовательной среды, ориентированной на развитие глобальной компетенции обучающихся.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Болотов В. А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. ГБОУ ВПО МГППУ : 2014. Т. 19? № 3. С. 32–40.
2. Геворкян Е. Н., Савенков А. И., Егоров И. В., Вачкова С. Н. Интернаттура как форма организации последипломной практики в системе высшего профессионального образования // Вестник МГПУ. 2013. № 2 (24). С. 32–43.
3. Глобальные партнеры в образовании (Global Partners in Education). URL: <http://thegpe.org>.
4. Грачева Е. Ю. Педагогическая интернаттура в развитых странах мира. URL: [http://www.rusnauka.com/28\\_PRNT\\_2011/Pedagogica/2\\_94004.doc.htm](http://www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/2_94004.doc.htm) (дата обращения: 10.09.2013).
5. Каспаржак А. Г. Задачи проекта «Модернизация педагогического образования» // Проект модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/137> (дата обращения: 15.07.2015).
6. Крылова С. Г. Образовательный потенциал межкультурного взаимодействия // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 19–25.
7. Макурова Е. В., Руденко Н. С. Виртуальная образовательная среда как условие развития межкультурной компетентности // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 120–123.
8. Марголис А. А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 41–57.
9. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 105–126.
10. Марголис А. А., Рубцов В. В. О стратегии и направлениях модернизации педагогического образования в России: анализ международного опыта подготовки учителя для новой школы // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». М. : Изд-во МГППУ, 2011. С. 47–67.
11. Минюрова С. А. Глобальная компетентность как эффект реализации культурно-образовательных проектов // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки : сборник статей по материалам Всерос. науч.-практ. конф. по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – «Специальное (дефектологическое) образование»), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия (10 нояб. 2015 г., г. Нижний Новгород). Н. Новгород : Мининский ун-т, 2015. С. 167–170.
12. Минюрова С. А. Педагогическая интернаттура в образовательном кластере региона // Образование и саморазвитие. 2015. № 2 (44). С. 51–55.
13. Симонова А. А., Рубина Л. Я., Минюрова С. А. Статус Уральского государственного педагогического университета в структуре регионального образовательного кластера // Образование: цели и перспективы. 2014. № 35. С. 49–53.
14. Стратегия социально-экономического развития Свердловской области на период до 2030 года : проект. URL: <http://economy.midural.ru/sites/default/files/files/strategy2030.pdf>.
15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ. Ст. 15.

## R E F E R E N C E S

1. Bolotov V. A. K voprosam o reforme pedagogicheskogo obrazovaniya // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. GBOU VPO MGPPU : 2014. T. 19? № 3. С. 32–40.
2. Gevorkyan E. N., Savenkov A. I., Egorov I. V., Vachkova S. N. Internatura kak forma organizatsii poslediplomnoy praktiki v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya // Vestnik MGPU. 2013. № 2 (24). S. 32–43.
3. Global'nye partnery v obrazovanii (Global Partners in Education). URL: <http://thegpe.org>.
4. Gracheva E. Yu. Pedagogicheskaya internatura v razvitykh stranakh mira. URL: [http://www.rusnauka.com/28\\_PRNT\\_2011/Pedagogica/2\\_94004.doc.htm](http://www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/2_94004.doc.htm) (data obrashcheniya: 10.09.2013).
5. Kasparzhak A. G. Zadachi proekta «Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya» // Proekt modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/137> (data obrashcheniya: 15.07.2015).
6. Krylova S. G. Obrazovatel'nyy potentsial mezhkul'turnogo vzaimodeystviya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 4. S. 19–25.
7. Makurova E. V., Rudenko N. S. Virtual'naya obrazovatel'naya sreda kak uslovie razvitiya mezhkul'turnoy kompetentnosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 6. S. 120–123.
8. Margolis A. A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RF // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. T. 19, № 3. С. 41–57.
9. Margolis A. A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. T. 19, № 3. С. 105–126.
10. Margolis A. A., Rubtsov V. V. O strategii i napravleniyakh modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii: analiz mezhdunarodnogo opyta podgotovki uchitelya dlya novoy shkoly // Psikhologo-pedagogicheskoe obespechenie natsional'noy obrazovatel'noy initsiativy «Nasha novaya shkola». М. : Izd-vo MGPPU, 2011. S. 47–67.

11. Minyurova S. A. Global'naya kompetentnost' kak effekt realizatsii kul'turno-obrazovatel'nykh proektov // Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v kontekste global'noy obrazovatel'noy povestki : sbornik statey po materialam Vseros. nauch.-prakt. konf. po problemam razrabotki i aprobatsii novykh moduley programm bakalavriata po ukрупnennoy grupe spetsial'nostey «Образование и педагогика» (направление подготовки – «Spetsial'noe (defektologicheskoe) obrazovanie»), predpolagayushchikh akademicheskuyu mobil'nost' studentov vuzov pedagogicheskogo profilya (nepedagogicheskikh napravleniy podgotovki) v usloviyakh setevogo vzaimodeystviya (10 noyab. 2015 g., g. Nizhniy Novgorod). N. Novgorod : Mininskiy un-t, 2015. S. 167–170.

12. Minyurova S. A. Pedagogicheskaya internatura v obrazovatel'nom klustere regiona // Obrazovanie i samorazvitie. 2015. № 2 (44). S. 51–55.

13. Simonova A. A., Rubina L. Ya., Minyurova S. A. Status Ural'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta v strukture regional'nogo obrazovatel'nogo klastera // Obrazovanie: tseli i perspektivy. 2014. № 35. S. 49–53.

14. Strategiya sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Sverdlovskoy oblasti na period do 2030 goda : proekt. URL: <http://economy.midural.ru/sites/default/files/files/strategy2030.pdf>.

15. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» : ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ. St. 15.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.



УДК 378.147:371.124(470.54)(091)  
ББК 4448.93(235.55)6

ГРНТИ 03.23.55

Код ВАК 07.00.02

### **Шитов Андрей Константинович,**

старший преподаватель кафедры права и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет»; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sopranott@gmail.com.

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СВЕРДЛОВСКОГО ОБЛАСТНОГО ИНСТИТУТА УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ПО ПОВЫШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ В ПОСЛЕВОЕННОЕ ДЕСЯТИЛЕТИЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** учительские кадры, повышение квалификации, институт усовершенствования учителей, народное образование, политехническое обучение.

**АННОТАЦИЯ.** Исследуется структура и деятельность Свердловского областного института усовершенствования учителей (ИУУ), по повышению квалификации педагогических и руководящих кадров системы народного образования, в Свердловской области в 1945–1955 годах. Представлены данные о кадровых ресурсах и финансировании организации. Анализируются проводимые институтом мероприятия по повышению методической квалификации и идейного уровня учительства, в том числе за счет тематики проведенных лекций, семинаров, курсов. Исследовано взаимодействие института с органами и учреждениями системы образования: отделы народного образования, кустовые методические объединения, педагогические училища, высшие учебные заведения. Обобщены материалы содержащие информацию о составе и количестве участников (слушателей) мероприятий по повышению квалификации в исследуемый период. Особое внимание обращено изменению деятельности ИУУ в связи с новой общественно-политической обстановкой в стране после смерти И. В. Сталина, и ослаблением партийно-идеологического диктата, в том числе в сфере образования.

### **Shitov Andrey Konstantinovich,**

Senior Lecturer of the Department of Law and Methods of its Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **ACTIVITIES OF THE SVERDLOVSK REGIONAL INSTITUTE OF TEACHERS TRAINING TO IMPROVE THE PROFESSIONAL LEVEL OF TEACHER TRAINING IN THE POST-WAR DECADE**

**KEYWORDS:** teaching staff, professional development, Institute of Teachers Training, public education, polytechnic education.

**ABSTRACT.** The article studies the structure and activities of the Sverdlovsk Regional Institute of Teachers Training (ITT), to improve the training of teaching and managerial staff of public educational system in the Sverdlovsk region in 1945–1955. The information about the human resources and finance is given. The author analyzes the measures undertaken by the Institute to improve the methodological skills and ideological level of teachers, with the help of the themes of lectures, seminars and courses. The interaction of the Institute with the other authorities and institutions of the educational system is studied: public education departments, local methodological associations, teacher training colleges, universities. The information about the number of participants (students) taking part in the training activities in the analyzed period is disclosed. Particular attention is paid to the changes in the activities of the ITT connected with the new socio-political situation in the country after the death of I.V.Stalin, and weakening of the party and ideological dictatorship in education.

Совершенствование системы российского образования на современном этапе требует улучшения качества подготовки педагогических кадров для общеобразовательной школы. Создание новых подходов в преподавании отдельных дисциплин и формирование личности учителя – это одна из основных задач современной системы российского образовательного пространства.

Однако решение этой задачи не является обязательным условием построения чего-то нового, достаточно ретроспективно взглянуть на опыт, накопленный годами. Поэтому изучение опыта деятельности институтов усовершенствования учителей, создававшихся в СССР после 1938 года и «ставших центрами по распространению передового педагогического опыта» [24], является актуальным, тем более степень разработки этой

проблемы явно не достаточна, хотя она и нашла свое отражение в научных исследованиях, носящих региональный характер.

Так, в работе О. Г. Евграфовой анализируются основные направления деятельности Татарского ИУУ в годы Великой Отечественной войны [21], а в совместном исследовании О. В. Евграфовой и Т. В. Лобовой рассматривается участие этого института в подготовке и проведении реформы образования 1958 года [22]. Е. Н. Поляковой были выявлены тенденции развития системы повышения квалификации учителей в Красноярском крае в период 1917–1984 годов [29]. С. С. Тулуш в своей работе обратила внимание на роль института усовершенствования учителей в подготовке преподавателей русского и родного языка в Тувинской автономной области [32]. В со-

ветский период в изданиях Академии педагогических наук СССР [27, 28], давались лишь общие представления о системе повышения квалификации учителей, а подробно их деятельность не изучалась.

В Свердловской области, начиная с конца 1930-х годов, значимую роль в подготовке педагогических кадров играл Свердловский областной институт усовершенствования учителей (далее – ИУУ). Если деятельность этого учреждения народного образования в годы Великой Отечественной войны получила освещение в публикации М. В. Попова и З. И. Гузненко [20], то в данной статье впервые исследуется работа Свердловского ИУУ в послевоенное десятилетие.

В Свердловской области после окончания войны ощущался недостаток преподавателей общеобразовательных школ; так, в начале 1945/46 уч. года не хватало 566 учителей, в том числе учителей 1–4-х классов – 229 человек; 5–10-х классов – 337 человек [8, л. 190].

Свердловский областной отдел народного образования (далее – Свердловский ОблОНО) пытался решить эту первоочередную задачу путем правильной расстановки учительских кадров по школам в каждом городе и районе области. Для этого в старшие классы средних школ должны были быть отправлены учителя с высшим образованием, а в семилетние школы – учителя, окончившие учительский институт. Однако данных усилий было недостаточно.

В этой ситуации ОблОНО дополнительно вынужден был увеличить нагрузку учителей-предметников, в ряде случаев организовать двухсменную работу части учителей начальных классов, привлечь совместителей для работы в школе. Но самым смелым шагом было временное привлечение к учительской деятельности людей без достаточного общего образования.

Чиновники Свердловского ОблОНО при составлении перспективного плана обеспеченности учительскими кадрами начальных, семилетних и средних школ на 1946–1955 годы рассчитывали восполнить необходимое количество учителей за счет выпускников педагогических училищ и учительских институтов [14, л. 5]. В то же время для решения этой задачи и повышения уровня квалификации педагогов в краткосрочной перспективе в исследуемый период большое значение имела организация курсовой подготовки на базе Свердловского областного института усовершенствования учителей.

ИУУ являлся специфичным учебным заведением, отличным от педагогических вузов и училищ. Как и последние, он находился в непосредственном подчинении ОблОНО.

Главной задачей института было осуществление методической помощи учительству области в соответствии с планами, утвержденными органами народного образования.

Анализ этих планов позволяет сделать вывод, что основными задачами работы ИУУ являлись [3, л. 62–63]:

1. Обеспечение функционирования единой системы повышения учительских и руководящих кадров по программам, составленным Министерством просвещения РСФСР.

2. Проведение дополнительных массовых мероприятий по оказанию методической помощи учительству, помимо очной подготовки учителей.

3. Рассылка методической документации на места при помощи районной печати, издание методических листовок, а также систематическое оказание помощи заведующим районными педагогическими кабинетами, кустовыми методическими объединениями (далее – КМО), руководителям районных предметных секций учителей в целях улучшения методической работы в области.

5. Сотрудничество со школьными инспекторами ОблОНО по организации контроля качества работы учителей, прошедших длительную переподготовку при ИУУ.

6. Обобщение и популяризация опыта лучших школ и учителей области.

Организационная диаграмма (Рис.1), дает представление о структуре ИУУ во второй половине 1940-х годов.

В Совет ИУУ, возглавляемый директором (в исследуемый период институтом руководила Игноратова Зинаида Ивановна), входили заведующие кабинетами. Основным направлением деятельности совета являлась выработка стратегии по реализации требований единой государственной системы по работе с кадрами на основе выводов, сделанных руководством института по работе с учителями в истекшем учебном году [7, л. 73].

Каждый кабинет, входящий в структуру ИУУ, был относительно самостоятельным в своей деятельности. Помимо общих мероприятий, именно кабинеты занимались изучением и обобщением опыта лучших учителей г. Свердловска и области, подготовкой и рассылкой методических рекомендаций. В то же время, нам не удалось обнаружить сведений о функционировании в исследуемый период кабинета дошкольного воспитания (прим. отмеченный на рисунке), о наличии которого свидетельствуют материалы, изложенные на официальном сайте института [19].

Обеспечивая подготовку педагогических кадров в Свердловской области, сам институт имел в штате 22 человека в 1947 году, 23 человека с 1952 года и 25 человек в 1955 году

[4, л. 34, 70, 205]. При столь небольшом количестве сотрудников Институтом достаточно успешно проводились все возложенные на него мероприятия. Финансирование деятельности института осуществлялось из

средств государственного бюджета. При этом стоит отметить, что денежные средства распределялись отдельно на финансирование деятельности самого института и отдельно на проводимые им курсы (Табл. 1).



**Рисунок 1.** Организационная структура Свердловского областного института усовершенствования учителей [3, л. 64–70, 73; 19].

**Таблица 1**

Финансирование Свердловского областного ИУУ и курсов повышения квалификации во 2-й пол.40-х гг. – 1-пол.50-х гг. (тыс.руб.) [13, л. 25; 17, л. 27; 18, л. 66; 19, л. 71; 20, л. 85–87]

|       | 1944  |                 | 1946  |                 | 1947  |                 | 1953  |                 | 1954  |                 |
|-------|-------|-----------------|-------|-----------------|-------|-----------------|-------|-----------------|-------|-----------------|
|       | Всего | В т.ч. зарплата | Всего | В т.ч. зарплата | Всего | В т.ч. зарплата | Всего | В т.ч. зарплата | Всего | В т.ч. зарплата |
| Курсы | 1071  | н/д             | 418   | 212             | 871   | 390             | н/д   | 311.9           | н/д   | 287.6           |
| ИУУ   | 252.5 | н/д             | 350   | 160             | 357   | 167             | 381   | 216             | н/д   | 216.1           |

Работа ИУУ осуществлялась на основе плана, который ежегодно представлялся руководством института в областной отдел народного образования. Однако в ряде случаев деятельность ИУУ в течение года могла и не соответствовать поставленным в плане задачам, так как серьезные корректировки вносились в результате вмешательства руководящих партийных и советских органов в деятельность этого учреждения.

Например, изданный в 1945 году приказ ОблОНО [1, л. 69] заставил ИУУ при организации курсов по переподготовке в следующем 1946/47 уч. году строго дифференцировать учителей по стажу и уровню образования. Что определило минимум содержания

для обучающихся, окончивших педучилища и учительские институты, а также заочников.

Позднее институт полностью перешел на новую систему подготовки кадров, установленную приказом министерства просвещения РСФСР от 20 сентября 1947 года и введенную приказом по ОблОНО от 17.10.1947 года.

Согласно указанным директивам, с 1947–48 уч. года вводилась единая обязательная система повышения квалификации учителей, имеющих законченное педагогическое образование и стаж работы не менее 15 лет, через заочно-очные курсы по программам Министерства просвещения РСФСР. Кроме того, устанавливалась обя-

занность учителей с законченным образованием проходить очно-заочные курсы один раз в пять лет. [2, л. 344]. О необходимости таких изменений ранее упоминалось в материалах совещания Министерства просвещения РСФСР, опубликованных в учительской газете [34].

Новые требования директив Министерства Просвещения были учтены ИУУ при проведении в 1947 году десятидневных курсов учителей русского языка, а в 1948 году – учителей математики и физики, географии и естествознания для 5–7-х классов [14, л. 5]. В 1947–48 уч. году курсы усовершенствования учителей в очно-заочной форме были организованы для 1/5 от общего числа учителей области, имеющих соответствующее педагогическое образование [3, л. 63]. В количественном выражении это позволило охватить курсовой подготовкой 1000 учителей начальной школы и 300 учителей средних и семилетних школ.

В 1951 году при наличии утвержденного плана работы в ИИУ поступил приказ Министерства просвещения РСФСР «О проведении летних учительских курсов» [5, л. 171]. В соответствии с данным приказом в летний период с 1 июня по 26 июля были проведены курсы очно-заочного обучения для учителей начальной школы в количестве 660 человек и с 26 июня по 25 июня – для учителей-предметников в количестве 300 человек. Кроме того, были проведены курсы переподготовки для учителей Конституции СССР семилетних школ, учителей русского языка 5–7-х классов, учителей литературы и математики 8–10-х классов, учителей биологии. Органы народного образования также уделили внимание переподготовке учителей русского языка и математики, переведенных из начальных классов для работы в 5–6-х классах, и выпускников педагогических училищ, направленных для работы в 5-ые классы. Одновременно с этим для усиления качества подготовки будущих учителей Свердловским ИУУ проводились мероприятия по повышению квалификации кадрового состава педагогических училищ: преподавателей-предметников, методистов, а также заведующих педпрактикой.

Принимая во внимание наличие в регионе значительного числа двухкомплектных школ, институтом повышения квалификации предполагалось «обобщить лучший опыт работы передовых двухкомплектных школ и сделать его достоянием широких слоев учительства области» [3, л. 62]. По результатам издавались учебно-методические работы [26; 31], бюллетени и брошюры. Например, обобщавший опыт работы сельских школ в области политех-

нического обучения методические бюллетень «Урок на участке», а также «Режим в школьном интернате», «Работа над правилами для учащихся», «Инспектирование воспитательной работы», «Указания зав. кабинетами о работе с КМО» [12, л. 70].

Эти публикации предназначались в первую очередь для директоров школ и руководящих кадров рай(гор)ОНО [12, л. 69]. В некоторых случаях обобщение опыта и методические рекомендации освещались в прессе, например, в статье «Теснее связь школы с сельскохозяйственным производством» [33], опубликованной в газете «Уральский рабочий» в июне 1954 года.

Одной из форм деятельности ИУУ было выступление его сотрудников с лекциями для учителей в районах области. При этом при разработке лекционных занятий принимались во внимание запросы районных отделов народного образования и школ относительно тематики. Например, в 1947–48 уч. году среди заявленных тем лекций были: «80 лет советской педагогики», «Уральская школа за 30 лет», «Черты советской литературы», «Политическая карта мира», «Роль классного руководителя в идейно-политическом воспитании учащихся», «Как вести наблюдение за учащимися», «Воспитание в процессе обучения», «Обзор новейшей литературы», «История развития математики».

С учителями проводились краткосрочные (однодневные и двухдневные) курсы и семинарские занятия (в КМО и районных центрах Свердловской области). Так, в течение 1949–50 уч. года на семинарских занятиях при ИУУ учителей инструктировали по вопросам, связанным с методологией преподавания, такими как: «Подведение учащихся к пониманию содержания основных исторических понятий и закономерностей исторического процесса», «Формирование диалектико-материалистического мировоззрения на уроках географии» и т.п. [9, л. 128].

Стоит обратить особое внимание на такую форму работы института, как бригадные выезды сотрудников ИУУ в отдельные районы области. В результате таких выездов оказывалась методическая помощь предметным секциям и их руководителям в школах, также работники ИУУ изучали уровень знаний учащихся, что, в свою очередь, было прерогативой инспектуры ОблОНО.

Для того чтобы улучшить деятельность по повышению квалификации и совершенствованию методов обучения в 1947–48 уч. году, ИУУ планировалось организовать специальную школу, используемую в качестве испытательной базы при проведении педагогических экспериментов.

Помимо переподготовки преподавательских кадров ИУУ проводил курсы для

заведующих методическими кабинетами и руководителей кустовых методических объединений. Такие курсовые мероприятия проводились, например, в августе и декабре 1951 года в течение 7 и 4 дней соответственно, и в апреле 1952 года в течение 4 дней. К курсам, в первую очередь, привлекались начинающие педагоги и те, кто вообще не имел опыта педагогической деятельности. Для заведующих со стажем проводились десятидневные курсы в ноябре 1951 года и четырехдневные в апреле 1952 года. На курсах обсуждались отчеты о работе кабинетов и в обязательном порядке читались лекции: «Учение И. В. Сталина о языке», «Пути улучшения состояния преподавания и знания учащихся по русскому языку, арифметике в начальной школе» [10, л. 188].

После смерти И. В. Сталина, в связи с изменениями общественно-политической обстановки в стране, происходит уменьшение партийно-идеологического давления во всех сферах, в том числе в народном образовании. В этой ситуации ИУУ начинает все большее внимание в курсовой подготовке учителей уделять, в первую очередь, повышению их методического мастерства.

В августе 1953 года были проведены курсы с вновь назначенными и отработавшими 1–2 года заведующими районными методкабинетами за счет плана курсов по подготовке окончивших педучилище для работы в 5–7-х классах. При этом курсантам из сметных ассигнований института были оплачены проездные и выделена стипендия (3 руб. в день). Иногородным предоставлялось бесплатное общежитие [6, л. 126].

К концу исследуемого периода органы народного образования расширяют работу по повышению квалификации руководящих кадров общеобразовательных школ и рай(гор)ОНО. В 1954–55 уч. году такими курсами повышения квалификации были охвачены 190 человек. К обучению были привлечены директора и завучи средних и семилетних школ, директора школ рабочей молодежи, заведующие районными (городскими) ОНО, а также инспектора райОНО, в первую очередь сельских районов.

В июле 1955 года были проведены межобластные курсы директоров средних школ и инспекторов рай (гор)ОНО: от Свердловской области на них было 34 директора и 7 инспекторов. В течение сентября – декабря того же года были проведены курсы директоров и завучей средних и семилетних школ [12, л. 68].

Программа курсов руководящих работников включала изучение основ марксизма-ленинизма, вопросов школоведения, инспектирования школ, воспитательной рабо-

ты, анализа программ, вопросов политехнического обучения. Слушатели курсов посещали школы, знакомились с работой учащихся в мастерских и на пришкольном участке, а также совершали производственные экскурсии.

С целью распространения опыта для слушателей курсов и участников семинаров кабинетами ИУУ были организованы выставки, особое значение среди которых имела постоянно действующая: «В помощь директору школы» [12, л. 71].

В августе и в апреле 1955 года было проведено 4 семинара заведующих методических кабинетами (отдельно сельских районов и городов), на которых в общей сложности присутствовало 114 человек. Для заведующих школами и начальными классами близлежащих к Свердловску районов было организовано два однодневных семинара, на которых присутствовало 67 человек. На семинарах в институте освещались темы, вошедшие в новые учебные программы («Китай в конце XIX – нач. XX века», «Объяснительное чтение по географии, истории и естествознанию»).

Некоторые семинары были посвящены вопросам воспитательной работы, рассматривались такие темы, как «Научно-атеистическое воспитание в преподавании истории, биологии, литературы», «Воспитательная работа на уроках чтений», «Система коммунистического воспитания в школе» [12, л. 70].

Часть семинаров была посвящена вопросам методики преподавания: «Работа с новым учебником по истории древнего мира», «Особенности урока в двухкомплектной школе», «Работа над лексикой», «Производственные экскурсии», «Развитие речи на уроках грамматики».

XIX съезд ВКП(б) особое внимание уделил политехническому обучению [23, с. 281]. Это потребовало от ИУУ разработки дополнительных учебных планов и курсов повышения квалификации, прежде всего учителей, преподававших естественнонаучные предметы. В первую очередь ИУУ были проведены семинары-практикумы для заведующих учебными мастерскими, учителей физики 8–10-х классов, учителей химии, биологии, преподавателей труда педагогических училищ. Участники семинаров занимались практическими работами по металлу, дереву, картону, посещали учебные мастерские, пришкольный участок, проводили сложные лабораторные работы, совершали экскурсии на предприятия. Темы семинаров были: «Требования к уроку труда», «Трехфазный ток» [12, л. 70].

К работе с учителями были привлечены преподаватели Уральского политехнического

института им. С. М. Кирова и Свердловского сельскохозяйственного института. Систематическую помощь при организации курсов и семинаров оказывали преподаватели кафедры русского языка и литературы Свердловского педагогического института [11, л. 267].

Особое внимание в ИУУ уделялось повышению идейно-теоретического уровня учителей. С этой целью в 1953–54 уч. году в г. Свердловске на районных секциях учителей были прочитаны лекции на темы: «Задачи преподавания литературы в свете решений XIX съезда партии и труда И. В. Сталина “Экономические проблемы социализма в СССР”», «Марксистско-ленинское понимание типичности в литературе». Были заслушаны доклады: «Значение труда И. В. Сталина “Экономические проблемы социализма в СССР”, решений XIX съезда при изучении курса истории в 10-м классе», «Как использовать материал XIX съезда партии при изучении истории СССР» и

«Основной экономический закон капитализма и ознакомление с ним учащихся в курсе истории в 9-м классе», «Значение и использование материалов XIX съезда КПСС при изучении географии», «Изучение темы «США» в курсе 9-го класса в свете материалов XIX съезда КПСС и труда И. В. Сталина “Экономические проблемы социализма в СССР”» [11, л. 278].

В 1954/55 уч. году в ИУУ прошло 33 семинара, на которых было обучено 877 человек, прочитано 15 отдельных лекций на темы: «Научно-атеистическое воспитание», «Воспитание коллектива», в общей сложности которыми было охвачено более 2 тысяч педагогов. При обучении на курсах учителя делились на определенные группы в соответствии с тем, какие предметы они преподавали. Представление о том, какие группы учителей были охвачены курсовой подготовкой, дает таблица 2.

Таблица 2

Категории учителей и охват курсовой подготовкой в соответствии с планом ИУУ в 1954–55 уч. году [12, л. 71–72]

|  | План | Факт |
|--|------|------|
| Учителя малокомплектных школ   | 600  | 510  |
| Учителя физкультуры 1–4 кл.  | 60   | 26   |
| Учителя физкультуры 5–10 кл.   | 60   | 38   |
| учителя 5–7 кл. (биология, история, математика, физика, русский язык, труд черчение) | 450  | 317  |
| Учителя 8–10 кл. (физика, математика, литература)                                    | 90   | 90   |
| Учителя иностранного языка   | 76   | 41   |

Таким образом, в послевоенное десятилетие в деятельности Свердловского института усовершенствования учителей в определенной степени сохранились чрезвычайные методы работы, характерные для условий военного времени. Это выразилось в увеличении числа курсов, семинаров, лекций для тех, кто, не имея достаточного образования, привлекался к работе в школе, а также учителей с недостаточным уровнем общеобразовательной и профессиональной подготовки, в особенности старших классов.

Характерным для деятельности ИУУ в исследуемый период было особое внимание к идейно-политическому воспитанию учителя, что в условиях того времени способствовало расширению партийно-идеологического контроля за преподавательскими кадрами.

Однако к середине 1950-х годов решения XIX съезда ВКП(б) о переходе к политехническому обучению, указания Минпроса об устранении перегрузки учащихся, обозначившие необходимость оказания помощи учителям по содержанию и объему до-

машних заданий [30], введение совместного обучения, реализация новых учебных планов в школах постепенно изменяли систему дополнительной подготовки учителей. В результате ИУУ все большее внимание стал уделять повышению профессионального уровня педагогов, связанного в первую очередь с методикой преподавания.

Необходимость таких изменений понималась и высшим руководством страны, это нашло отражение в тезисах ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 12.11.1958 года [25, с. 52], где указывалось о том что, «повышение квалификации учителей носит односторонний, по преимуществу методический характер» и «должны быть приняты меры обеспечивающие <...> повышение их идейно-теоретического уровня и деловой квалификации». Также в ст.11 закона 1958 года «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» [25, с. 57], обозначившей значимость повышения квалификации «в соответствии с новыми задачами общеобразовательной школы».

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Государственный архив Свердловской области (далее ГАСО) Ф.Р-233. Оп. 3 Д. 28
2. ГАСО Ф.Р-233. Оп. 3 Д. 34
3. ГАСО Ф.Р-233. Оп. 3 Д. 37
4. ГАСО Ф.Р-233. Оп. 3 Д. 48
5. ГАСО Ф.Р-233. Оп. 3 Д. 50
6. ГАСО Ф.Р-233. Оп. 3 Д. 56
7. ГАСО Ф.Р-233. Оп. 3 Д. 79
8. ГАСО Ф.Р-233. Оп. 3 Д. 135
9. ГАСО Ф.Р-233. Оп. 3 Д. 153
10. ГАСО Ф.Р-233. Оп. 3 Д. 166
11. ГАСО Ф.Р-233. Оп. 3 Д. 174а
12. ГАСО Ф.Р-233. Оп. 3 Д. 220
13. ГАСО Ф.Р-233. Оп. 3 Д. 640
14. ГАСО Ф.Р-233. Оп. 3 Д. 652а
15. ГАСО Ф.Р-233. Оп. 3 Д. 654
16. ГАСО Ф.Р-233. Оп. 3 Д. 667
17. ГАСО Ф.Р-233. Оп. 5 Д. 37
18. ГАСО Ф.Р-233. Оп. 5 Д. 48
19. Вехи истории – Институт развития образования // ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования». URL: <http://www.irgo.ru/index.php?cid=28> (дата обращения 11.10.2015 г.)
20. Гузненко З. И., Попов М. В. Подготовка учителей кадров в Свердловске в годы Великой Отечественной войны // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 8–15.
21. Евграфова О. Г. Деятельность Татарского института усовершенствования учителей в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. // КПЖ. 2010. № 2. С. 159–165.
22. Евграфова О. Г., Любова Т. В. Повышение квалификации учителей республики Татарстан в конце 1950-х – начале 1960-х гг. // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 1 (17). С. 148–151.
23. КПСС. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и Пленумов ЦК (1898–1988). Т. 8 1946–1955. 9-е изд., доп. и испр. М. : Политиздат, 1985. 542 с.
24. Народное образование в СССР. 1917–1967. Под ред. М. А. Прокофьева и др. М. : Просвещение, 1967. 544 с.
25. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сборник документов. 1917–1973 гг. М. : Педагогика, 1974. 560 с.
26. Опыт работы лучших учителей и школ Свердловска : сборник статей / Под общ. ред. Н. Д. Нелюбина; Свердлов. гор. отд. образования. Свердлов. гор. ин-т усовершенствования учителей. Свердловск : Свердлов. обл. гос. изд-во, 1951. 140 с.
27. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917-1941)/Отв ред. Н.П.Кузин, М.Н.Колмакова, З.И.Равкина. – М.:Педагогика, 1980. – 456 с.
28. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941–1961) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. М. :Педагогика, 1988. 272 с.
29. Полякова Е. Н. Становление и развитие системы повышения квалификации педагогических кадров в Красноярском крае : автореф. дис. ... канд.ист.наук. Красноярск, 2010.
30. Приказ Минпроса РСФСР от 12 декабря 1951 г. № 1093 «Об устранении перегрузки учащихся домашними заданиями» // ЭПС «Система ГАРАНТ»: ГАРАНТ-Максимум. Вся Россия / НИП «ГАРАНТ-СЕРВИС-УНИВЕРСИТЕТ». Версия от 01.07.2015 (дата обращения)
31. Семья и школа : сборник статей / [Под общ. ред. Н. Д. Нелюбина] ; Свердлов. гор. отд. нар. образования. Гор. ин-т усовершенствования учителей. Свердловск : Свердлов. обл. гос. изд-во, 1951. 96 с.
32. Тулуш С. С. Деятельность института усовершенствования учителей в Тувинской автономной области (1944–1961 гг.) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2014. № 11 (49): в 2-х ч. Ч. I. С. 166–169.
33. Уральский рабочий. № 150. 26.06.1954.
34. Учительская газета. № 20. 10.06.1947.

**REFERENCES**

1. Gosudarstvennyy arkhiv Sverdlovskoy oblasti (dalee GASO) F.R-233. Op. 3 D. 28
2. GASO F.R-233. Op. 3 D. 34
3. GASO F.R-233. Op. 3 D. 37
4. GASO F.R-233. Op. 3 D. 48
5. GASO F.R-233. Op. 3 D. 50
6. GASO F.R-233. Op. 3 D. 56
7. GASO F.R-233. Op. 3 D. 79
8. GASO F.R-233. Op. 3 D. 135
9. GASO F.R-233. Op. 3 D. 153
10. GASO F.R-233. Op. 3 D. 166
11. GASO F.R-233. Op. 3 D. 174a
12. GASO F.R-233. Op. 3 D. 220
13. GASO F.R-233. Op. 3 D. 640
14. GASO F.R-233. Op. 3 D. 652a
15. GASO F.R-233. Op. 3 D. 654

16. GASO F.R-233. Op. 3 D. 667
17. GASO F.R-233. Op. 5 D. 37
18. GASO F.R-233. Op. 5 D. 48
19. Vekhi istorii – Institut razvitiya obrazovaniya // GAOU DPO Sverdlov-skoj oblasti «Institut razvitiya obrazovaniya». URL: <http://www.irro.ru/index.php?cid=28> (data obrashcheniya 11.10.2015 g.)
20. Guznenko Z. I., Popov M. V. Podgotovka uchitel'skikh kadrov v Sverdlovskoy oblasti v gody Velikoy Otechestvennoy voyny // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 12. S. 8–15.
21. Evgrafova O. G. Deyatel'nost' Tatarskogo instituta usovershenstvovaniya uchiteley v gody Veli-koy Otechestvennoy voyny 1941–1945 gg. // KPZh. 2010. № 2. S. 159–165.
22. Evgrafova O. G., Lyubova T. V. Povyshenie kvalifikatsii uchiteley respubliky Tatarstan v kontse 1950-kh – nachale 1960-kh gg. // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2015. № 1 (17). S. 148–151.
23. KPSS. Kommunisticheskaya partiya Sovetskogo Soyuza v rezolyutsiyakh i resheniyakh s"ezdov, konferentsiy i Plenumov TsK (1898–1988). T. 8 1946–1955. 9-e izd., dop. i ispr. M. : Politizdat, 1985. 542 s.
24. Narodnoe obrazovanie v SSSR. 1917–1967. Pod red. M. A. Prokof'eva i dr. M. : Prosveshchenie, 1967. 544 s.
25. Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola : sbornik dokumentov. 1917–1973 gg. M. : Pedagogika, 1974. 560 s.
26. Opyt raboty luchshikh uchiteley i shkol Sverdlovskoy oblasti : sbornik statey / Pod obshch. red. N. D. Nelyubina; Sverd. gor. ottd. nar. obrazovaniya. Sverd. gor. in-t usovershenstvovaniya uchiteley. Sverdlovsk : Sverd. obl. gos. izd-vo, 1951. 140 s.
27. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy mysli narodov SSSR (1917-1941)/Otv red. N.P.Kuzin, M.N.Kolmakova, Z.I.Ravkina. – M.:Pedagogika, 1980. – 456 s.
28. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy mysli narodov SSSR (1941–1961) / Pod red. F. G. Panachina, M. N. Kolmakovoy, Z. I. Ravkina. M. :Pedagogika, 1988. 272 s.
29. Polyakova E. N. Stanovlenie i razvitie sistemy povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov v Krasnoyarskom krae : avtoref. dis. ... kand.ist.nauk. Krasnoyarsk, 2010.
30. Prikaz Minprosa RSFSR ot 12 dekabrya 1951 g. № 1093 «Ob ustraneni peregruzki uchashchikhsya domashnimi zadaniyami» // EPS «Sistema GARANT»: GARANT-Maksimum. Vsy Rossiya / NPP «GARANT-SERVIS-UNIVERSITET». Versiya ot 01.07.2015 (data obrashcheniya)
31. Sem'ya i shkola : sbornik statey / [Pod obshch. red. N. D. Nelyubina] ; Sverd. gor. ottd. nar. obrazovaniya. Gor. in-t usovershenstvovaniya uchiteley. Sverdlovsk : Sverd. obl. gos. izd-vo, 1951. 96 s.
32. Tulush S. S. Deyatel'nost' instituta usovershenstvovaniya uchiteley v Tuvinskoy avtonomnoy ob-lasti (1944–1961 gg.) // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. Tambov : Gramota, 2014. № 11 (49): v 2-kh ch. Ch. I. S. 166–169.
33. Ural'skiy rabochiy. № 150. 26.06.1954.
34. Uchitel'skaya gazeta. № 20. 10.06.1947.

Статью рекомендует д-р ист. наук, проф. М. В. Попов.



## НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ УРГПУ

УДК 37.013.73:001.89:378.14  
ББК Ч4в+Ч25+Ч448.04

ГСНТИ 14.07.01; 14.01.11

Код ВАК 13.00.01

### **Беляева Людмила Александровна,**

доктор философских наук, профессор кафедры философии, Уральский государственный педагогический университет» 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: labelyaeva278@mail.ru.

#### **ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ И ПРОБЛЕМАТИКА НАУЧНОЙ ШКОЛЫ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социокультурные основания педагогической деятельности, философия образования, образовательная инноватика, современная парадигма образования, новое качество образования.

**АННОТАЦИЯ.** В статье раскрываются основные этапы развития научной школы, которая сформировалась на основе разработки философских проблем педагогической деятельности и образования на кафедре философии Уральского государственного педагогического университета. Основоположником научной школы стала профессор Л. А. Беляева. Стимулом для развития исследований послужило то, что в конце 70-х годов прошлого столетия кафедра философии Свердловского государственного педагогического института получила статус головной кафедры Проблемного совета Министерства просвещения РСФСР «Социально-философские проблемы воспитания и образования». В рамках деятельности этого Проблемного совета и начали разрабатываться вопросы педагогической философии и философии образования. Перечислены основные достижения научной школы. В научный оборот были введены новые термины, не имевшие на тот период категориального статуса, а именно: социально педагогическая подсистема общества и ее структура; педагогическая деятельность; педагогическое сознание. Были заложены основные аспекты рассмотрения современной философии образования. Социально-философский подход к анализу педагогической деятельности позволил взглянуть на нее с позиций способа бытия образования как социокультурного феномена, выявить ее сущность, структуру и функции, присущие ей как одному из специфических видов человеческой деятельности, обусловленной фундаментальными потребностями общества. С позиций антропологического подхода была произведена типизация моделей образования в зависимости от представлений о сущности человека (теоцентристская, натуроцентристская, социоцентристская и антропоцентристская модели образования). Герменевтический подход дал возможность обосновать коммуникативно-креативную модель педагогической деятельности, не укладывающуюся ни в одну из перечисленных выше моделей образования, названную понимающей педагогикой, для которой характерны такие особенности, как коммуникативность, креативность, синергизм.

### **Belyaeva Lyudmila Aleksandrovna,**

Doctor of Philosophy, Professor of Department of Philosophy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### **THE SCIENTIFIC SCHOOL «PEDAGOGICAL PHILOSOPHY AND PHILOSOPHY OF EDUCATION»: STAGES OF DEVELOPMENT AND PROBLEMS**

**KEYWORDS:** socio-cultural foundations of pedagogical activity, philosophy of education, educational innovations, modern paradigm of education, new quality of education.

**ABSTRACT.** The article deals with the history and main achievements of the scientific school in philosophy of pedagogical activity and education which formed on the basis of development of scientific ideas of philosophy of education at the department of philosophy of the Ural State Pedagogical University. At present, the key tendency of development of education in our country is its modernization aimed at the achievement of new quality. The realization of modernization of education is possible on the basis of innovative activity, which presupposes the development of new ideas, their substantiation and implementation. In this connection the major role of philosophy of education consists in working out the methodological and conceptual foundations of innovative processes in education. The scientific school was founded by Professor L.A. Belyaeva. The development of research in the given field was stimulated by the fact that in the late 1970s the Department of Philosophy of Sverdlovsk State Pedagogical Institute became the leading department of the Problem Council of the Ministry of Education of the USSR "Socio-philosophical Problems of Education and Upbringing". It is in the framework of activity of this Council that the questions of pedagogical philosophy and philosophy of education began to be studied. The article enumerates the main achievements of the scientific school. New terms were introduced in scientific research, such as socio-pedagogical subsystem of society and its structure, pedagogical activity, pedagogical consciousness, etc. The basic aspects of study of the modern philosophy of education received their foundation. The socio-pedagogical approach to the analysis of pedagogical activity made it possible to look at it from the positions of the way of being of education as a socio-cultural phenomenon and reveal its essence, structure and functions, characterizing it as a specific type of human activity defined by the fundamental demands of society. From the point of view of the anthropological approach, the school worked out the typology of education models depending on the conception about the essence of man (theocentric, naturcentric, sociocentric, and anthropocentric education models). The hermeneutical ap-

proach allowed the scholars to work out the foundations of the communicative-creative model of pedagogical activity, which does not fit into any of the above mentioned education models; it was called understanding pedagogy characterized by such properties as communicative nature, creativity and synergy.

**Н**ачало разработки проблематики научной школы профессора Л. А. Беляевой было обусловлено потребностями времени и благоприятным обстоятельством, связанным с тем, что в конце 70-х годов прошлого столетия кафедра философии Свердловского государственного педагогического института получила статус головной кафедры Проблемного совета Министерства просвещения РСФСР «Социально-философские проблемы воспитания и образования». Его важнейшая задача состояла в координации научных исследований по соответствующей проблематике в Российской Федерации. В рамках деятельности данного Проблемного совета началась разработка Л. А. Беляевой **проблем педагогической философии и философии образования**.

В итоге в 1982 году была защищена кандидатская диссертация по теме «*Воспитание как общественное явление: философско-социологический анализ*» (специальность 09.00.11 – социальная философия), которой было положено начало разработки нового направления развития научных исследований на стыке философии и педагогики – **философии образования**. В результате данного исследования Л. А. Беляевой были введены в научный оборот новые научные понятия, не имевшие в тот период категориального статуса: *социально-педагогическая подсистема общества и ее структура, включающая:*

- педагогическую деятельность;
- воспитательно-педагогические отношения;
- педагогическое сознание, – раскрыта их сущность и содержание, а также теоретико-методологическое значение для дальнейшего развития педагогики и образования. Данные идеи получили продолжение, например, докторская диссертация С. А. Днепровы была посвящена проблеме научно-педагогического сознания.

Разработка идей философии образования, намеченных в кандидатской диссертации, была продолжена и получила свое дальнейшее развитие в докторской диссертации «*Социокультурные основания педагогической деятельности*», защищенной в 1994 году по специальности 09.00.11 – социальная философия. В ней была разработана **философская теория педагогической деятельности**, в которой были раскрыты ее социальные, антрополо-

гические, культурологические и герменевтические основания. На основе данных подходов Л. А. Беляевой было заложено несколько аспектов разработки современной философии образования.

*Социально-философский подход* к анализу педагогической деятельности позволил взглянуть на нее не с позиции учитель – ученик, а с позиций способа бытия образования как социокультурного феномена, выявить ее сущность, структуру и функции, присущие ей как одному из специфических видов человеческой деятельности, обусловленной фундаментальными потребностями общества. Отсюда было обосновано, что важнейшими социальными функциями педагогической деятельности являются: функция социального наследования, социокультурного воспроизводства человека и функция управления процессом становления и развития личности, раскрыто их содержание.

С позиций *антропологического подхода* было показано, что философская антропология служит теоретико-методологическим основанием формирования педагогического идеала и педагогического целеполагания, а также основой типизации моделей образования в зависимости от философского представления о сущности человека. К основным из них относятся: теоцентристская, натуроцентристская, социоцентристская и антропоцентристская модели образования. Была показана дифференциация этих моделей образования с точки зрения педагогического идеала, целей и средств педагогической деятельности и главной, смысложизненной ценности.

*Культурологический подход* к анализу педагогической деятельности позволил сформулировать и обосновать идею изоморфизма структуры культуры и структуры педагогической деятельности, в которой были выделены три слоя: информационно-познавательный, ценностно-ориентационный и практико-поведенческий, что предполагает и различие соответствующих каждому слою педагогических технологий. Данный подход позволял в перспективе обратиться к разработке педагогической культурологии.

*Герменевтический подход* дал возможность обосновать *коммуникативно-креативную модель педагогической деятельности*, не укладывающуюся ни в одну из перечисленных выше моделей образования, названную нами **понимающей педагогикой**, для которой характерны такие осо-

бенности, как: *коммуникативность, креативность, синергизм.*

Принцип коммуникативности означает рассмотрение образования как *межличностной коммуникации, нацеленной на понимание и взаимопонимание.* При этом межличностная коммуникация обладает, во-первых, синергичным характером, представляя собой открытую самоорганизующуюся систему с нелинейным характером развития, и, во-вторых, ее нацеленность на понимание и взаимопонимание выдвигает на первый план проблему понимания в педагогическом процессе. Отсюда вытекает и креативность понимающей педагогики, ибо понимание – всегда творческий процесс, который ведет к самопониманию, осмысленному проживанию своего собственного бытия, жизнотворчеству, приобретению внутренней свободы. Являясь процессом наивысшего напряжения, понимание носит открытый характер и никогда не может быть завершено, тогда как усвоение знаний может осуществляться механически. Были выделены и охарактеризованы *три модели понимания:* рефлексивная, ценностно-эмпатическая, практико-поведенческая модель, показано их значение для педагогики и образования.

**Основные идеи, разработанные в докторской диссертации Л. А. Беляевой, нашли свое отражение в таких трудах, как:**

Беляева Л. А. *Философия воспитания как основа педагогической деятельности.* Екатеринбург, 1993;

Беляева Л. А. *Герменевтическое измерение педагогической деятельности :* монография. М., 1994;

Беляева Л. А. *Проблема понимания в педагогической деятельности :* учебное пособие к спецкурсу. Екатеринбург, 1995 и др.

В дальнейшем был определен ***предмет и проблематика философии образования, показано ее соотношение с педагогикой как наукой, были определены философские основы модернизации образования и образовательной инноватики.***

Беляева Л. А. *Идеология современного российского образования / Л. А. Беляева // Философия в современном мире: диалог мировоззрений :* материалы 6-го Российского философского конгресса. В 3-х томах. Т. 2 – Н. Новгород : изд-во нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, 2012 г. – 467 с.

Беляева Л. А. *Инновации в образовании: антропологический аспект / Л. А. Беляева // Образование в регионах России: научные основы развития и инновации :* материалы V Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 22–

23 ноября 2009 г. / УрО РАО. – Екатеринбург, 2009. – Ч. 5. – С. 119.

Беляева Л. А. *Модернизация идеологии современного российского образования // Л. А. Беляева / Цивилизационные перемены в России : сборник научных трудов по материалам научно-практической конференции «Цивилизационные перемены в России».* – Урал. гос. лесотехн. ун-т. – Екатеринбург, 2012. С 95–104.

Беляева Л. А. *Педагогическая философия и философия образования // Социально-гуманитарные науки в модернизации образования :* монографический сборник под ред. Л. Я. Рубиной / Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – С. 114.

***Идеи понимающей педагогики, нацеленной на ценностно-смысловое развитие личности в учебном процессе,*** были развиты под руководством Л. А. Беляевой в ряде кандидатских диссертаций ее аспирантов:

Яценко О. Ю. *Ценностно-смысловой подход в обучении философии как средство личностного развития школьников (2000 г.).*

Нифантова М. В. *Этнокультурные основания социоигрового метода обучения философии в школе (2001 г.).*

Коновалова Г. В. *«Формирование ценностных ориентаций школьников в процессе обучения философии» (2001г.).*

Хохлова Л. В. *Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения философии» (2004 г.).*

Чугаева И. Г. *Художественная коммуникация как средство формирования личностной идентичности старшеклассников на уроках мировой художественной культуры (2013 г.).*

В диссертации О. Ю. Яценко проанализированы особенности стиля детского философствования как культурологического и образовательного феномена, как способа отражения и актуализации жизненного и учебного опыта ребенка. Раскрыта синергия сократики и герменевтики как ценностно-смысловое единство развивающих личность учащегося методов философского образования, обоснована значимость ценностно-смыслового подхода к обучению философии для развития Я-концепции школьников начальной и средней ступени общего образования.

В работе Г. В. Коноваловой разработана концепция аксиологической направленности философского образования старшеклассников и обоснован комплекс педагогических условий, обеспечивающих развитие ценностных ориентаций подростков, их духовности как укорененности в культуре. Обоснована и экспериментально проверена организация обучения философии на основе использования методик, адекватных данной цели. К ним относятся: понимаю-

щая педагогика и обоснованные в ней модели понимания, конструктивный диалог, креативная педагогика, педагогика успеха, личностно-центрированная педагогика.

В работе М. В. Нифантовой обосновываются принципы, содержание и приемы социоигрового метода обучения философии школьников, при этом народная культура рассматривается как пространство философского образования, а игра – как способ этнокультурной социализации, развивающей в ребенке элементы этнической идентификации и одновременно чувство сопричастности к мировой целостности.

В исследовании Л. В. Хохловой на основе идей философского критицизма ставится цель развития критического мышления старшеклассников посредством философствования, обосновывается содержательная модель критического мышления и предлагаются педагогические технологии развития ведущих навыков критического мышления: проблемного мышления, диалогического мышления и критического анализа.

В кандидатской диссертации И. Г. Чугаевой раскрывается значение коммуникативно-креативной модели образования (*понимающей педагогики*) для развития способностей самопознания, самопонимания, ценностного самоопределения и творческой самореализации учащихся на основе ценностно-смысловой модели художественной коммуникации.

Благодаря этим исследованиям был внесен значительный вклад в разработку нового направления философско-педагогических исследований – ***теория и методика философского образования в школе***.

В развитие данного направления научной школы в 2005 году на базе кафедры философии УрГПУ было создано региональное отделение общественной организации «Философия и дети», Межрегиональное отделение которого находится в Москве (МГУ, философский факультет). С этого момента члены научной школы принимают активное участие в работе этой организации, участвуя в конференциях, проводимых философским факультетом МГУ совместно с Институтом философии РАН (Н. С. Юлина, Л. Т. Ретюнских и др.). А с 2011 года проводится ежегодный конкурс философских эссе студентов и школьников совместно с Международным обществом философов (Лондон) и Межрегиональной общественной организацией «Философия и дети». Данная проблематика получила освещение и апробацию в ряде публикаций членов научной школы. К ним относятся:

Беляева Л. А. Философии для детей в контексте идей философской герменевтики. М., 2010.

Беляева Л. А., Чугаева И. Г. Художественная коммуникация как фактор активизации личностной идентификации подростков. М. : МГУ, 2012.

Беляева Л. А. Философское образование школьников в контексте современной философии образования, 2014. (Ст. ВАК).

Блинова О. А. Духовно-нравственное развитие личности в контексте религиозного образования. Нижний Новгород, 2012.

Блинова О. А. Нарратив как средство становления целостной личности детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет). М., 2012.

Забара Л. И., Голубева А. А., Мурадян Д. Г. Анализ детской загадки в контексте формирования философского познания мира. Екатеринбург, 2012 г. (Ст. ВАК).

Чугаева И. Г. Герменевтический подход в диагностике способности подростков к пониманию / И. Г. Чугаева // Философия и наука : материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 23 апреля 2013г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. С. 221–226.

Чугаева И. Г. Смысловое моделирование как средство активизации самопонимания старшеклассников, 2012 (Ст. ВАК).

Чугаева И. Г. Художественная коммуникация как средство формирования личностной идентичности старшеклассников на уроках МХК, 2013. (Ст. ВАК).

В 2001 году для объединения усилий ученых по разработке проблем философии образования Проблемный совет «Социально-философские проблемы образования и воспитания» был преобразован в Региональный центр философии образования, под эгидой которого проводятся научно-практические конференции, посвященные проблемам современной философии образования, издаются сборники научных трудов. Секция: «Философские проблемы педагогики и образования» под руководством Л. А. Беляевой постоянно работает в рамках ежегодно проводимой на базе кафедры философии УрГПУ научно-практической конференции: «Философия и наука». Результаты работы секции нашли отражение в ежегодных сборниках материалов конференции «Философия и наука» (14 томов), начиная с 2002 года по 2015 год.

В настоящее время большое внимание в рамках философии образования уделяется разработке такой проблемы, как ***философско-методологическое обоснование модернизации современного образования, что предполагает разработку образовательной инноватики как направления философско-педагогических исследований***. Среди проблем образовательной инноватики в рамках научной школы

уделяется особое внимание разработке таких проблем, как:

- обоснование методологии исследования инновационных процессов в сфере образования;
- определение социальных, экономических и культурных детерминант образовательной инноватики;
- анализ сущности, структуры, функций инновационных процессов в образовании;
- философско-методологическая проработка проблемы «качества образования» как главной, стратегической цели всех инновационных устремлений в области образования.

Была дана теоретико-методологическая разработка понятия «новое качество образования», а также обоснованы условия и пути его достижения. Важнейшим условием движения к новому качеству образования сегодня является **уточнение его парадигмы**: не только человек *знающий*, не только человек *умеющий*, но и человек *понимающий*, способный к самопроектированию и самореализации, самостоятельному выбору на основе иерархии социальных, нравственно-эстетических ценностей и смыслов, приобретших личностную значимость. Поэтому парадигмой современного образования может и должно стать образование для личностного развития на основе самомотивации и самопроектирования с опорой на ценности и смыслы, приобретшие личностную значимость. Оно должно опираться на следующие теоретико-методологические основания и принципы:

- понимание образования как организованного на научной основе процесса развития и саморазвития личности учащегося;
- гуманистической направленности образовательного процесса как реализации гуманистических ценностей в содержании обучения и воспитания;
- реализация личностно ориентированного подхода, предполагающего организацию образовательного процесса в соответствии с интересами и запросами учащихся, в том числе и в сфере профессиональных склонностей;
- приоритетности качества подготовки выпускника;
- оптимальное сочетание фундаментальной и эмпирической составляющей в содержании образования. Следует учитывать то обстоятельство, что фундаментальная составляющая содержания образования способствует росту конкурентоспособности выпускника на рынке труда, повышает степень его профессиональной и социальной адаптивности и мобильности. Намечившийся в настоящее время в системе нашего образования крен в сторону прагматики не

соответствует современным требованиям повышения его качества;

- творческо-инновационные подходы в осуществлении образовательной деятельности во всех ее направлениях; принципы открытости, равной доступности и непрерывности образования;
- взаимосвязь с мировыми тенденциями в развитии образования без ущерба собственным достижениям. Вхождение в общеевропейское образовательное пространство предполагает определение точек конвергенции и выработку общего понимания результатов образования и их качества;
- позитивная инвестиционная политика в области образования.

Разработка современной философии образования нашла свое отражение в многочисленных статьях, в том числе часть из них опубликована в реферируемых научных журналах:

Беляева Л. А. Образование в контексте глобализации: тенденции развития (ст. ВАК).

Беляева Л. А., Сигнаевская О. Р. Философия образования в поисках новой парадигмы. Челябинск, 2010 (ст. ВАК).

Блинова О. А. Современное образование в условиях глобализации / О. А. Блинова, Минск, 2010.

Беляева Л. А., Беляева М. А. Философия образовательной инноватики как новое направление философии образования (ст. ВАК).

Беляева Л. А. Инновации в образовании: антропологический аспект.

Беляева Л. А. Социокультурные и геополитические аспекты идеологии современного образования.

Беляева Л. А. Социокультурная размерность идеологии современного российского образования.

Беляева Л. А. Современные тенденции развития образовательного пространства и др.

*Еще одно направление деятельности научной школы профессора Л. А. Беляевой – разработка современной гуманитаристики.* Были опубликованы следующие труды:

Беляева Л. А. Актуальные проблемы гуманитарного познания.

Беляева Л. А. Специфика гуманитарного знания и его роль в трансляции культуры.

Беляева Л. А. Гуманитарность исторического знания и методика его преподавания.

Беляева Л. А. Образование и гуманитарность.

Беляева Л. А. Новое качество гуманитарного образования и пути его достижения.

Беляева Л. А. Понимающие методики в преподавании гуманитарных дисциплин.

Следующее направление деятельности научной школы Л. А. Беляевой – **разработка философско-антропологических и культурологических проблем в рам-**

**как современной неклассической и постнеклассической философии.** В этом направлении были подготовлены и защищены кандидатские и докторская диссертации по темам:

Никитин Г. М. «Онтогносеологические модели социальной реальности в неклассической социальной философии» (2006 г.).

Самкова В. А. «Культурная идентификация как социально-синергетический процесс (2006 г.).

Блинова О. А. Персональная идентичность в контексте отношений «Я – Другой» (2009 г.).

Семенова Ю. А. «Гражданская идентичность личности в глобализирующемся мире: философско-антропологический аспект (2012 г.).

Беляева М. А. Докторская диссертация «Репродуктивная культура: тенденции развития и механизмы трансляции в современном российском обществе» (2013 г.). В ней разработана философско-культурологическая репродуктивистика и частично апробирована авторская концепция прокреационного образования как инновационного механизма трансляции культуры репродуктивного поведения, раскрыта взаимосвязь прокреационного образования с половым, сексуальным, патриотическим и гражданским воспитанием молодежи.

Идеи философии образования, философской концепции педагогической деятельности, гуманитаристики и персонально-личностной идентичности, разрабатываемые профессором Л. А. Беляевой и ее учениками, активно используются в работе с аспирантами и магистрантами. С этой целью разработаны учебные программы и читаются курсы для аспирантов – «Философские проблемы педагогики и образования» и для магистрантов – «Философия образования и науки», спецкурс «Современная гуманитарная картина мира».

В настоящее время в рамках деятельности школы защищено 14 кандидатских диссертаций и 1 докторская диссертация. В процессе подготовки находятся 3 докторских диссертации.

За последние 5 лет опубликовано 5 монографий, не считая участия в коллективных монографиях:

Сигнаевская О. Р. Человек в сетях полипарадигмальности: кризис смыслоутраты XXI века : монография. – Екатеринбург, 2010. – 231 с.

Сигнаевская О. Р. Культурно-антропологические смыслы политического и образовательного пространств в информацион-

ную эпоху : монография. – Екатеринбург, 2011. – 230 с.

Беляева М. А. Культура репродуктивного поведения в российской повседневности : монография / М. А. Беляева; Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2011. – 256 с.

Никитин Г. М. Феноменология художественного образования (2012 г.).

В тот же период подготовлено более 10 учебных пособий, в том числе:

Беляева Л. А. Человек и его потребности : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. – Екатеринбург, 2009. – 189 с. (Гриф УМО).

Сигнаевская О. Р. Философская антропология : учебное пособие. – Екатеринбург, ГОУ ВПО «Урал.гос.пед. ун-т», 2009. – 200 с.

Беляева М. А. Репродуктивное поведение человека : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. Изд.2-е. – М. : ЛЕНАНД, 2012. – 264 с.

#### **Координационные связи с другими учреждениями и организациями**

Сотрудничество с Уральским отделением Российской Академии образования – выступление с докладами, публикации в научном журнале УрОРАО «Образование и наука».

Сотрудничество с Институтом развития образования Министерства общего и профессионального образования Свердловской области – Председатель Областного Конкурса «Учитель года» (2009 г.), Председатель конкурсной комиссии конкурса на премию губернатора Свердловской области «Лучший по профессии в номинации «Учитель общеобразовательной школы» (2012 г.) и др.

Руководство экспертной комиссией Ежегодного Межвузовского конкурса студенческих научных работ «Научный Олимп» по направлению «Исторические, политологические, социальные, философские и социально-экономические науки» с 2001 года.

Под руководством Л. А. Беляевой члены научной школы принимают активное участие в работе Межрегиональной общественной организации «Философия – детям», участвуя в конференциях по проблемам философии для детей, проводимых на базе философского факультета МГУ совместно с Институтом философии РАН (Н. С. Юлина, Л. Т. Ретюнских и др.).

Сотрудничество с Челябинской государственной академией культуры и искусства (Л. А. Беляева – член диссертационного совета Д 210.020.01) и научным журналом Вестник ЧГАКИ, включенным в список ВАК.

**Признание и оценка общественности достижений научной школы**

| Ф.И.О.  | Форма поощрения   | Дата награждения   |
|---|---|--------------------|
| Беляева Л. А.,<br>доктор филос. наук,<br>проф., зав. каф.<br>философии<br>с 1.09.1996 по<br>31.08.2015 г. | Занесение на доску Почета университета  | 1988г.,<br>2007 г. |
|   | Награждение Почетной грамотой Министерства образования Российской Федерации (№ 1725 от 15 января 2001 г.)   | 2001 г.            |
|   | Награждение нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации»   | 2005 г.            |
|   | Награждение Почетной грамотой правительства Свердловской области  | 2006 г.            |
|   | Медаль за заслуги перед университетом II степени  | 2010 г.            |
|   | Почетная грамота Министерства общего и профессионального образования за большой вклад в подготовку кадров высшей квалификации и в связи с 70-летием аспирантуры   | 2013 г.            |
| Забара Л. И.<br>кандидат филос.<br>наук, профессор<br>кафедры философии                                   | Награждение нагрудным знаком «За развитие научно-исследовательской работы студентов»  | 2001 г.            |
|   | Награждение Почетной грамотой Министерства образования Российской Федерации (№ 17/904 от 02 декабря 2002г.)   | 2002 г.            |
|   | Награждение нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации»   | 2011г.             |
|   | Занесение на доску Почета УрГПУ   | 2008 г.            |
|   | Почетная грамота Правительства Свердловской области   | 2012 г.            |
|   | Благодарственное письмо Правительства Свердловской области  | 2012 г.            |
| Летягин Л. И.<br>кандидат филос. наук,<br>доцент  | Почетная грамота Министерства образования Российской Федерации (Приказ от 02.12. 2002г.)  | 2002 г.            |
| Блинова О. А.<br>кандидат филос. наук,<br>доцент  | Благодарственное письмо УрГПУ   | 2010 г.            |
| Семенова (Горбунова) Ю. А.<br>кандидат филос. наук,<br>доцент кафедры философии                           | Благодарственное письмо за руководство студенческой научной работой, награжденной поощрительной премией XVII конкурса научно-исследовательских работ студентов учреждений среднего и высшего профессионального образования Свердловской области «Научный Олимп» по направлению «Гуманитарные науки» | 2014 г.            |
| Сигнаевская О.Р.<br>кандидат филос. наук,<br>доцент   | Почетная грамота УрГПУ  | 2005 г             |
|   | Диплом конкурса «Лучший учебно-методический комплекс дисциплины УрГПУ»  | 2010 г             |
| Чугаева И. Г.<br>кандидат пед. наук,<br>ст. препод.   | Благодарственное письмо УрГПУ   | 2010 г             |

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Беляева Л. А., Беляева М. А. Философия образовательной инноватики как новое направления философии образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 56–60.
2. Беляева Л. А. Философское образование школьников в контексте современной философии образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 144–148.
3. Беляева Л. А., Летягин Л. И. Педагогическая теория и педагогическая идеология: взаимосвязи и взаимодействия // Педагогическое образование в России. 2014. № 11. С. 24–29.
4. Забара Л. И., Семенова Ю. А. Концепция корпоративного гражданского образования: поиск методологических оснований / Педагогическое образование в России. 2014. № 7. С. 150–154.

5. Забара Л. И., Якина Л. Н. Инновационные технологии в методике преподавания МХК как условие развития художественного обобщения у старшеклассников // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 20–25.
6. Беляева Л. А. Педагогическая философия и философия образования // Социально-гуманитарные науки в модернизации образования // Коллективная монография. Отв. ред. Л. Я. Рубина / Ур. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013. С. 68–74.
7. Чугаева И. Г. Ценностно-смысловое моделирование как средство активизации самопонимания старшеклассников // Воспитание школьников. 2012. № 2. С. 65–72.
8. Беляева Л. А., Сигнаевская О. Р. Философия образования в поисках новой парадигмы // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 20. С. 38–42.
9. Блинова О. А. Обретение персональной идентичности: диалектика социального и индивидуально-го // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 11. С. 51–57.

#### REFERENCES

1. Beljaeva L. A., Beljaeva M. A. Filosofija obrazovatel'noj innovatiki kak novoe napravlenija filosofii obrazovanija // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 1. S. 56–60.
2. Beljaeva L. A. Filosofskoe obrazovanie shkol'nikov v kontekste sovremennoj filosofii obrazovanija // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 3. S. 144–148.
3. Beljaeva L. A., Letjagin L. I. Pedagogicheskaja teorija i pedagogicheskaja ideologija: vzaimosvjazi i vzaimodejstvija // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 11. S. 24–29.
4. Zabara L. I., Semenova Ju. A. Konceptcija korporativnogo grazhdanskogo obrazovanija: poisk metodologicheskikh osnovanij / Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 7. S. 150–154.
5. Zabara L. I., Jakina L. N. Innovacionnye tehnologii v metodike prepodavanija MHK kak uslovie razvitija hudozhestvennogo obobshhenija u starsheklassnikov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 5. S. 20–25.
6. Beljaeva L. A. Pedagogicheskaja filosofija i filosofija obrazovanija // Social'no-gumanitarnye nauki v modernizacii obrazovanija // Kollektivnaja monografija. Отв. ред. Л. Я. Рубина / Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. С. 68–74.
7. Chugaeva I. G. Cennostno-smyslovoe modelirovanie kak sredstvo aktivizacii samoponimaniija starsheklassnikov // Vospitanie shkol'nikov. 2012. № 2. S. 65–72.
8. Beljaeva L. A., Signaevskaja O. R. Filosofija obrazovanija v poiskah novej paradigmy // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. № 20. S. 38–42.
9. Blinova O. A. Obretenie personal'noj identichnosti: dialektika social'nogo i individual'nogo // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. № 11. S. 51–57.

Статью рекомендует канд. филос. наук, доц. Л. И. Забара.



УДК 378.14:001.89  
ББК 425+4448.04

ГСНТИ 14.01.11; 14.09.35

Код ВАК 13.00.01

### Галагузова Минненур Ахметхановна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и социальной педагогики, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: gala\_36@mail.ru.

#### МОИ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКИ (О НАУЧНЫХ ШКОЛАХ)

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** научная школа, характерные признаки научных школ, научная школа технического творчества, Уральская школа социальной педагогики, технология педагогического исследования, методологический семинар, методологическая рефлексия.

**АННОТАЦИЯ.** В статье приведен анализ ряда источников, раскрывающих сущность понятия «научная школа», и показаны характерные признаки этого понятия. Научная школа – особая форма кооперации научной деятельности, сложный социальный феномен. Основой создания и развития научной школы является научная идея; для научной школы характерны особый объект исследования и единая парадигма научной деятельности, наличие основоположника – обладающего личным и научным авторитетом ученого, неформальность, традиции и преемственность поколений ученых, открытие новых направлений в науке, инновационные технологии поиска и внедрения новых знаний. Описано создание и развитие научной школы по техническому творчеству в Свердловском педагогическом институте: ее инициаторы и ученики, проблемы, решаемые научной школой, результаты ее деятельности. Раскрываются истоки создания уральской школы социальной педагогики, разработка теоретических и прикладных аспектов социальной педагогики в рамках научной школы, развитие уральской научной школы социальной педагогики в современных условиях. Данная научная школа возникла одновременно с введением в России в 1990 г. института социальной педагогики. Представлено новое направление научной школы методологического характера – понятийный аппарат педагогики и образования. Актуальность этой темы связана с пересмотром содержания многих категорий и понятий педагогики, необходимости упорядочения большого количества вновь вводимых понятий и терминов. Раскрывается авторская технология научного педагогического исследования. У молодых ученых необходимо формировать методологическую рефлексивность. Для этого была разработана авторская методика технологии научно-педагогического исследования: каждый участник семинара выступает то в роли ведущего (когда обсуждаются проблемы его исследовательской работы), то в роли оппонента.

### Galaguzova Minnenur Akhmetkhanovna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Psychology and Social Pedagogy, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### MY TEACHERS AND STUDENTS (ABOUT SCIENTIFIC SCHOOLS)

**KEYWORDS:** scientific school; characteristic features of scientific schools; scientific school of technical design; Ural school of social pedagogy; technology of pedagogical research; methods seminar, methodological reflexivity.

**ABSTRACT.** The article analyzes a number of sources disclosing the meaning of the term “scientific school” and shows the characteristic features of this notion. A scientific school is a special form of cooperation of scientific activity. It is a complex social Phenomenon. A scientific school is built around a scientific idea; a scientific school is characterized by a specific object of research, a uniform paradigm of scientific activity, the presence of a leader, i.e. a scholar possessing high personal and scientific authority, non-formal approach to research, traditions and succession of generations of scholars, discovery of new areas of study and innovative technologies of search and implementation of new knowledge. The author describes the history of development of the scientific school in technical design in Sverdlovsk State Pedagogical Institute: its initiators and students, problems and results of activity. The article defines the origins of the Urals School of social pedagogy, the development of theoretical and pragmatic aspects of social pedagogy in the framework of the scientific school and the functioning of the Urals scientific school of social pedagogy in modern conditions. The described scientific school emerged at the same time with the institution of social pedagogy in Russia in 1990. A new area of research of methodological nature is presented in the article – the notional apparatus of pedagogy and education. The urgency of the school is connected with the revision of the content of many pedagogical categories and notions and the necessity of bringing to order many new notions and terms. The article discloses the authored technology of scientific pedagogical research. It is necessary to form methodological reflexivity of young scholars. For this end, the authors have worked out original methods of technology of scientific-pedagogical research: every member of a seminar in turn functions either as the moderator (when problems of research are being discussed), or as an opponent.

Классикой является то, что научные школы выдающихся отечественных ученых, таких как А. Ф. Иоффе, Л. Д. Ландау, П. Л. Капицы и многих, многих других, обеспечили подъем, славу

и мировой уровень науки. Среди педагогов также выделяются научные школы таких выдающихся ученых, как С. Я. Батышев, Б. С. Гершунский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, В. А. Слостенин, М. Н. Скат-

кин и другие, которые своими идеями развивали не только отечественную педагогику, но и обогатили зарубежную педагогику и образование. Идеи этих великих ученых продолжают развиваться в научных школах их учеников.

Прежде чем написать о научных школах моих учителей и учеников, попытаюсь разобраться в сущности самого понятия «научная школа» и критериях, по которым можно судить о той или иной научной школе. Термин «научная школа» достаточно широко распространен в научном сообществе. Научные школы – это сложный социальный феномен, который с разных предметных сторон изучают философы, историки, экономисты, психологи, педагоги и другие ученые [11; 12; 14; 19].

Теория науки представляет научную школу как один из типов научного сообщества, *особую форму кооперации научной деятельности*. Понятие «научная школа» многозначно и имеет различные смысловые оттенки. Можно привести ряд высказываний, например, по классификации научных школ. Так, О. Грезнева предлагает такую классификацию:

- по виду связей между членами научной школы – научное течение, «невидимый колледж», научная группировка;
- по статусу научной идеи – экспериментальные, теоретические;
- по широте исследуемой предметной области – узкопрофильные, широкопрофильные;
- по функциональному назначению продуцируемых знаний – фундаментальные, прикладные;
- по форме организации деятельности учеников – с индивидуальными формами организации научно-исследовательской работы, с коллективными формами организации НИР работы;
- по характеру связей между поколениями – одноуровневые, многоуровневые;
- по степени институализации – неформальные, кружки, институальные;
- по уровню локации – национальные, локальные, личностные [6, с. 43].

Я не ставлю задачу подробного исследования классификаций научных школ, анализ понятий и другие вопросы, связанные с научными школами. Мне важно кратко определить признаки научной школы и критерии, по которым можно судить, существует она или нет. Что касается первого вопроса, то решение его достаточно простое. По известным источникам [11; 12; 14; 19] я определяю сущность этого понятия и выбираю наиболее характерные его признаки, а также рефлексую мой многолетний практический опыт работы с аспиран-

тами и докторантами. Что касается критериев, то здесь картина совсем неоднозначная и неопределенная. Критерии научных школ можно найти в Интернете от поддержки ведущих научных школ и грантов Президента Российской Федерации, различных учебно-методических объединений, которые выдают дипломы авторам научных школ, до конкретного вуза, в котором разрабатываются свои критерии научных школ.

Попытаюсь выделить некоторые характерные черты, присущие любой научной школе. Конечно, это далеко не последняя инстанция в рассматриваемом вопросе, но позволяет оценить научные школы моих учителей и учеников.

Итак, *научная школа*:

- это особая форма кооперации научного труда ученых;
- основой ее создания и развития является научная идея;
- отличается общностью объекта исследования и единой парадигмой научной деятельности;
- создателем научной школы выступает ученый, обладающий личным и научным авторитетом в профессиональном сообществе;
- представляет неформальное сообщество исследователей, позволяющее решать комплекс научных задач в их единстве и взаимообусловленности, проектирует исследовательскую деятельность каждого как частей общего;
- создает инновационные технологии поиска, разработки, внедрения, передачи и применения новых знаний, осуществляет подготовку молодых ученых;
- результатом деятельности научных школ выступают: открытие новых направлений в науке, публикация теоретико-методологических и прикладных аспектов научных исследований и других научных материалов;
- отличается традициями и преемственностью поколений ученых;
- способна к продуцированию знания, выделяющего данную школу среди других научных сообществ, признание со стороны других научных сообществ направление ее исследования.

Еще одно замечание перед раскрытием темы статьи. Студенческие годы являются значимыми не только для профессионального самоопределения молодежи, создания семьи, развития творческих способностей и таланта, который в каждого из нас природа заложила с избытком, но и возможность заниматься научными исследованиями. Студент может еще в стенах вуза приобщиться к научным исследованиям. Для этого очень важно, какой человек ему встретится на этом тернистом пути, в какую творческую научную среду он вольется, насколько его могут

«заразить» творчеством и желанием заниматься научными изысканиями.

Не миновала эта чаша становления студента-исследователя, а дальше преподавателя-исследователя и меня. В Свердловском государственном педагогическом институте в 1950–1960-е годы (тогда я училась на физико-математическом факультете) был организован студенческий конструкторский кружок. Студенты конструировали различные технические приборы, организовывали технические кружки для учащихся в школе и в домах пионеров. Кроме того, студенты конструкторского кружка были активными участниками лекторской группы, которая впервые в СССР была создана в нашем институте. Студенты-лекторы занимались популяризацией научных знаний по физике и технике среди населения. Вдохновителями и организаторами студенческого конструкторского кружка и лекторской группы были талантливые ученые, люди энциклопедических знаний и высокой профессиональной культуры – Давид Иванович Пеннер и Давид Матвеевич Комский, профессора, кандидаты физико-математических наук. Они создали *научную школу технического творчества на Урале*.

Только спустя многие годы я смогла понять своих учителей и быть им бесконечно благодарной. В лаборатории детского технического творчества, которая также была создана на факультете, научное исследование по техническому творчеству школьников разрабатывала группа начинающих исследователей. Техническим творчеством детей младшего школьного возраста занималась я, проблемы технического творчества учащихся средних классов разрабатывал В. А. Труфанов, старшеклассников – Б. М. Игошев. Таким образом, в совместной работе, включаясь в различные виды творческой деятельности, у нас формировались определенные умения и навыки: создавать технические приборы и игрушки, способность развивать творчество детей в кружках, писать научные тезисы и статьи, защищать свои научные позиции на семинарах и т.д.

Лаборатория, конструкторский кружок, лекторская группа – это фактически была особая форма кооперации ученых и студентов, желающих ими стать – развитие технического творчества детей, подготовки руководителей технических кружков, развития творческой молодежи. В дальнейшем наши учителя – Д. И. Комский и Д. М. Пеннер внимательно следили за судьбой своих питомцев, многие из них стали работать в педагогических вузах. Вместе с учителями мы прошли нелегкий путь от первых робких тезисов и статей до серьезных научных работ, научились преодолевать разочаро-

вание и неудачи в творческой деятельности, уметь отстаивать свою позицию и другие весьма важные качества исследователя, которые незаметно формировали наши наставники.

Результатами этой длительной совместной работы учителей и учеников стали защиты кандидатских и докторских диссертаций по техническому творчеству (М. А. Галягузовой, В. А. Труфанова, Б. М. Игошева и др.). Другая – чрезвычайно важная деятельность этой научной школы – это публикации книг и статей в России (мы публиковались почти во всех центральных педагогических журналах) и за рубежом (Болгарии, Литве, Молдавии) [9; 2; 8; 15].

Это научное направление получило свое продолжение в дальнейшем в исследованиях и защитах кандидатских и докторских диссертаций А. Г. Поляковой, Б. Ю. Чистякова, А. Л. Соломина, С. М. Небогатиковой, С. А. Новоселова и других, руководителями которых стали бывшие члены научной школы технического творчества.

Научная идея, которую развивали наши учителя – техническое творчество – вечна и как бы запрограммирована на постоянную новизну и актуальность. Но события развивались так, что не стало наших учителей, рухнул Советский Союз, закрылись технические кружки, и фактически почти 20 лет этими проблемами серьезно не занимались в стране. Но, когда на наш рынок хлынул поток китайской продукции, в том числе и всевозможные детские игрушки, которые пищали, танцевали, переворачивались и пр. – это были игрушки, которые когда-то со студентами и коллегами мы описали в наших книгах. Сегодня техническому творчеству детей уделяется большое внимание правительством, законодательными властями, возрождаются технические кружки, проводятся соревнования и другие мероприятия, содействующие развитию творческих способностей детей.

Но в те годы исследования в области технического творчества были приостановлены. После защиты докторской диссертации меня выбрали заведующей кафедрой педагогики, и я стала заниматься проблемами методики преподавания педагогики в вузе.

В 1990 году в России был введен *институт социальной педагогики*. Людмила Яковлевны Олиференко, доктор педагогических наук, профессор, которая инициировала открытие социальной педагогики у нас в стране, предложила мне заняться проблемами социальной педагогики. Мне показалось, что это очень интересно по разным причинам. Во-первых, никто в России не знал, что это за специалист – социальный педагог, где и чем он будет заниматься, как его готовить (стандартов в то время еще не

было) и многие другие вопросы, на которые не было ответа в то время.

Еще меня привлекало в социальной педагогике то, что она возникла на стыке педагогики, социологии, психологии и социальной работы. Известно, что такие пограничные области наук очень интересны для исследователя, так как дают обширное поле деятельности.

Чтобы развивать это направление, нужен был коллектив творческих людей, которым были бы интересны эти проблемы. Ядро этого коллектива составили ученики Д. И. Пеннера и Д. М. Комского. Я также понимала, что решить многие проблемы социальной педагогики только нашими силами невозможно, поэтому в наш коллектив мы привлекли философов, историков, филологов и психологов. Этот коллектив в дальнейшем назвали *Уральской научной школой социальной педагогики*.

В Свердловском педагогическом институте стали впервые готовить социальных педагогов, была создана кафедра педагогики и социальной педагогики. На базе института создано учебно-методическое объединение по социальной педагогике. Но главная заслуга нашего коллектива заключается в том, что мы стали разрабатывать и публиковать книги в центральных и местных издательствах большими тиражами. Для решения каждой новой проблемы создавался небольшой коллектив, в основном молодые преподаватели, работающие над кандидатскими диссертациями.

Например, связь социальной педагогики с милосердием и благотворительностью послужила отправной точкой для издания серии книг преподавателями совместно со студентами: «Благотворительность на Урале», затем ее продолжение «Благотворительность на Урале: парадоксы времен» и относительно недавно опубликованная в нашем университете третья книга «Благотворительность на Урале: на ниве духовности и просвещения». Помимо того, что эти книги прекрасно изданы, освещают историю развития милосердия и благотворительности на Урале, в них заложены важные теоретические положения, освещающие развитие истории социальной педагогики в России.

Достоинством Уральской научной школы, по моему мнению, является то, что различными проблемами социальной педагогики занимался большой коллектив, в то же время отдельные частные вопросы решали небольшие группы членов школы. Результаты деятельности научной школы были реализованы в учебниках, учебных пособиях, монографиях и др. публикациях [5; 18; 3; 7] и многочисленных защитах кандидатских и докторских диссертаций

(М. А. Беляева, Ю. Н. Галагузова, Е. И. Еремина, В. Л. Назаров, Т. Б. Пигалова, и др.).

Не могу не остановиться еще на одной актуальной проблеме социальной педагогики и социальной работы – *пенитенциарной педагогики*. В рамках нашей научной школы возник творческий коллектив (С. А. Ветошкин, Г. А. Сломчинский, Е. Я. Тищенко и др.), которые в то время на практике занимались проблемами реабилитации осужденных. В исправительной колонии № 2 г. Екатеринбурга началась профессиональная подготовка осужденных для подготовки специалистов по реабилитации бывших осужденными. Эта большая творческая работа вылилась в многочисленные публикации учеников научной школы [1; 17; 16] и защите кандидатских и докторских диссертаций (С. А. Ветошкин, Г. А. Сломчинский, Е. Я. Тищенко и др.). Таким образом, сформировалось новое научное направление, и бывшие ученики Уральской научной школы социальной педагогики стали ее учителями.

Одним из важнейших условий развития и эффективности педагогической науки, в том числе педагогики, является совершенствование ее *понятийно-терминологического аппарата*. Особую актуальность эта проблема приобрела совсем недавно в результате пересмотра содержания многих категорий и понятий педагогики, упорядочения большого количества вновь вводимых понятий и терминов, в том числе и в социальной педагогике.

Поэтому исследование методологических и прикладных проблем *понятийно-терминологического аппарата педагогики и образования* является одним из важных направлений работы нашего коллектива сегодня. Не знаю, можно ли это направление назвать научной школой? Но оно, во всяком случае для меня, актуально, своевременно и очень интересно. Когда-то эту работу мы начинали еще с Д. М. Комским, а потом продолжали уже с моими учениками. Спектр вопросов, которые мы рассматриваем, постепенно расширяется и дифференцируется, основное же внимание сосредоточено на понятийном аппарате педагогики и образования. Мы явились инициаторами выпуска сборника научных трудов «Понятийный аппарат педагогики и образования» под редакцией Е. В. Ткаченко и М. А. Галагузовой. С 1995 по 2015 годы опубликовано 8 выпусков этих книг. Каждый сборник посвящен конкретной проблеме, например, 7-ой – компетентностному подходу, 8-ой – модернизации образования. 5-ый, 6-ой, 7-ой и 8-ой сборники размещены на сайтах Университетской библиотеки онлайн (<http://www.biblioclub.ru/>) и Научной электронной библиотеки (<http://www.elib.ru/>)

elibrary.ru/defaultx.asp). Это дает возможность нашему коллективу обмениваться научными идеями с другими коллективами, которые занимаются подобными проблемами.

Диссертации Г. Н. Штиновой (кандидатская и докторская) посвящены понятийно-терминологическим проблемам педагогики и образования. В настоящее время готовится ряд диссертаций по методологическим проблемам.

Также, на мой взгляд, представляется интересным и актуальным издание нашего университета совместно с Институтом стратегии развития образования РАО монографического сборника научных трудов «Методология педагогики: понятийный аспект» / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – М. : АНОО «ИЭТ», 2014. – 210 с.

Возвращаясь к названию статьи – учителя и ученики, хочу отметить следующее. В создании любой научной школы, конечно, неопределима роль учителя, но в развитии ее возрастает роль учеников. В течение многих лет я веду методологические семинары «Технология научного педагогического исследования». Семинар адресован начинающим молодым исследователям, но его постоянно посещают мои ученики, которые уже защитили докторские диссертации или готовятся к защите. Такой коллектив разных поколений представляется мне важным и необходимым для формирования умений и навыков проведения исследовательской работы молодых ученых.

Известно, что в настоящее время созданы благоприятные условия для исследовательской деятельности молодых ученых, написаны для них многочисленные учебные пособия, магистратам и аспирантам читаются лекции, проводятся семинарские занятия и т. д. Однако, как показывает мой опыт, начинающие ученые не могут знания, которые они получили, применить конкретно к своему исследованию, то есть у них не сформирована *методологическая рефлексия* [10; 13; 4].

Для формирования и развития методологической рефлексии у нас разработана авторская методика технологии научно-педагогического исследования. Суть ее заключается в том, что каждый участник семинара выступает в роли или ведущего (когда обсуждаются проблемы его исследовательской рабо-

ты), или в роли оппонента. При этом важно научить каждого задавать вопрос, ибо ответ – это известное в науке, а вопрос – путь к неизвестному. При формировании методологической рефлексии особую роль играет на семинаре отводится таким разноуровневым группам – одни учат, другие учатся.

Совместное обсуждение проблем каждого, вопросы, замечания, предложения позволяют каждому участнику семинара рефлексировать не только свою работу, но и работу коллег, тем самым увереннее ориентироваться в методологических характеристиках исследования. Тогда изменяется роль руководителя группы, он становится консультантом и организатором семинара, а знания и умения вырабатываются слушателями самостоятельно или с помощью коллег. Для эффективной работы семинара разработаны различные дидактические материалы, опубликованы словари и учебные пособия.

Я давно не боюсь сказать своим ученикам: «Я этого не знаю, но могу подсказать путь, как найти ответ». И вновь, возвращаясь к теме статьи. Мои учителя – это не только те, кто влюбил меня в науку и творчество, но и мои ученики, которые давно стали для меня учителями. Многие из них создали свои научные школы. Я могу обратиться с вопросом к экономистам, юристам, медикам, психологом – бывшим моим ученикам, которые всегда помогут.

Еще один важный штрих нашей научной школы – это традиция ежегодно в декабре встречаться. На таких встречах не только дарят друг другу новые опубликованные работы, ставят интересные научные вопросы. Но такие встречи давно перешли в личностное общение. Можно поздравить в оригинальной форме с успешной защитой коллегу, не забыть про пополнение в молодой семье, придумать каждый раз новый проект встречи, вспомнить свои защиты и многое другое. Такие ежегодные встречи стали потребностью нашего научного коллектива.

И в заключение, хотелось бы отметить, что, образно говоря, научная школа имеет не только свои истоки – «корни дерева», но и историю развития, когда на «дереве» вырастают новые сильные ветви, от чего «дерево» – научная школа – становится сильнее и мощнее, способной на долголетие.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ветошкин С. А. Социально-педагогические условия воспитательной работы в пенитенциарном учреждении : учеб. пособие. Екатеринбург, 1999. 145 с.
2. Галагузова М. А. Первые шаги в электротехнику : кн. для уч-ся 4–7 кл. средней школы. М. : Просвещение, 1988. 143 с.
3. Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н. Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект : моногр. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. 224 с.
4. Галагузова М. А., Дорохова Т. С. К вопросу о научно-исследовательской деятельности бакалавров и магистров // Вестн. Волжск. ун-та им. В. Н. Татищева : науч.-теоретич. журн. Сер. «Гуманитарные науки и образование». Вып. 8. Тольятти, 2011. С. 97–104.

5. Галагузова Ю. Н., Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н. Социальная педагогика: практика глазами преподавателей и студентов : пособие для студ. М. : ВЛАДОС, 2001. 224 с.
6. Грезнева О. Научные школы: принципы классификации // Высшее образование в России. 2004. № 5. С. 42–43.
7. Дорохова Т. С., Галагузова М. А. [и др.]. История соц. педагогики : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. М. А. Галагузовой. М. : ВЛАДОС, 2012. 300 с.
8. Игошев Б. М. ЭВТ: знакомимся, делаем, играем. Молодая гвардия, 1989. 157 с.
9. Игошев Б. М. Электронные автоматы и игры : кн. для учащихся и руководителей технических кружков. М. : Энергоиздат, 1981. 127 с.
10. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2008. 400 с.
11. Лебедев С. А. Философия науки : словарь основных терминов. М. : Академический Проект, 2004.
12. Левин А. С. Соображения к концепции развития программы // URL: <http://informika.ru/text/magaz/newpaper/messedu/cou0010/1800.html>.
13. Лозовой А. Ю. Развитие методологической рефлексии студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Пятигорск, 2004. 20 с.
14. Лукина Н. П., Ляхович Е. С. Социокультурные факторы становления и деятельности научных школ // Современная наука и закономерности ее развития. Томск, 1988. Вып. 5. С. 179–183.
15. Развитие технического творчества младших школьников : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1990. 110 с.
16. Социальная работа с осужденными : учеб. пособие / И. Д. Жарков, С. А. Ветошкин [и др.]. М. : Изд-во МГСУ, 2002. 256 с.
17. Тищенко Е. Я. Теория и практика социально-педагогической реабилитации осужденных. Екатеринбург, 2001. 228 с.
18. Штинова Г. Н., Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н. Социальная педагогика : учеб. для студ. вуза, обучающихся по специальности «Соц. педагогика» / под общ. ред. М. А. Галагузовой. М. : ВЛАДОС, 2008. 447 с.
19. Ярошевский М. Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке / под ред. С. Р. Микulinского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. М., 1977.

#### REFERENCES

1. Vetoshkin S. A. Sotsial'no-pedagogicheskie usloviya vospitatel'noy raboty v penitentsiarnom uchrezhdenii : ucheb. posobie. Ekaterinburg, 1999. 145 s.
2. Galaguzova M. A. Pervye shagi v elektrotehniku : kn. dlya uch-sya 4–7 kl. sredney shkoly. M. : Prosveshchenie, 1988. 143 s.
3. Galaguzova M. A., Galaguzova Yu. N. Integrativno-differentsirovannaya professional'naya podgotovka spetsialistov sotsial'noy sfery: nauchno-prakticheskiy aspekt : monogr. M. : Gumanitar. izd. tsentr VLADOS, 2010. 224 s.
4. Galaguzova M. A., Dorokhova T. S. K voprosu o nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti bakalavrov i magistrów // Vestn. Volzhsk. un-ta im. V. N. Tatishcheva : nauch.-teoretich. zhurn. Ser. «Gumanitarnye nauki i obrazovanie». Vyp. 8. Tol'yatti, 2011. S. 97–104.
5. Galaguzova Yu. N., Sorvacheva G. V., Shtinova G. N. Sotsial'naya pedagogika: praktika glazami prepodavateley i studentov : posobie dlya stud. M. : VLADOS, 2001. 224 s.
6. Grezneva O. Nauchnye shkoly: printsipy klassifikatsii // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2004. № 5. S. 42–43.
7. Dorokhova T. S., Galaguzova M. A. [i dr.]. Istoriya sots. pedagogiki : ucheb. dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / pod obshch. red. M. A. Galaguzovoy. M. : VLADOS, 2012. 300 s.
8. Igoshev B. M. EVT: znakomimsya, delaem, igraem. Molodaya gvardiya, 1989. 157 s.
9. Igoshev B. M. Elektronnyye avtomaty i igry : kn. dlya uchashchikhsya i rukovoditeley tekhnicheskikh kruzhkov. M. : Energoizdat, 1981. 127 s.
10. Kraevskiy V. V., Berezhnova E. V. Metodologiya pedagogiki: novyy etap : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. M. : Akademiya, 2008. 400 s.
11. Lebedev S. A. Filosofiya nauki : slovar' osnovnykh terminov. M. : Akademicheskii Proekt, 2004.
12. Levin A. S. Soobrazheniya k kontseptsii razvitiya programmy // URL: <http://informika.ru/text/magaz/newpaper/messedu/cou0010/1800.html>.
13. Lozovoy A. Yu. Razvitie metodologicheskoy refleksii studentov pedagogicheskogo vuza : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Pyatigorsk, 2004. 20 s.
14. Lukina N. P., Lyakhovich E. S. Sotsiokul'turnye faktory stanovleniya i deyatel'nosti nauchnykh shkól // Sovremennaya nauka i zakonornosti ee razvitiya. Tomsk, 1988. Vyp. 5. S. 179–183.
15. Razvitie tekhnicheskogo tvorchestva mladshikh shkól'nikov : kn. dlya uchitelya. M. : Prosveshchenie, 1990. 110 s.
16. Sotsial'naya rabota s osuzhdennymi : ucheb. posobie / I. D. Zharkov, S. A. Vetoshkin [i dr.]. M. : Izd-vo MGSU, 2002. 256 s.
17. Tishchenko E. Ya. Teoriya i praktika sotsial'no-pedagogicheskoy reabilitatsii osuzhdennykh. Ekaterinburg, 2001. 228 s.
18. Shtinova G. N., Galaguzova M. A., Galaguzova Yu. N. Sotsial'naya pedagogika : ucheb. dlya stud. vuza, obuchayushchikhsya po spetsial'nosti «Sots. pedagogika» / pod obshch. red. M. A. Galaguzovoy. M. : VLADOS, 2008. 447 s.
19. Yaroshevskiy M. G. Logika razvitiya nauki i nauchnaya shkola // Shkoly v nauke / pod red. S. R. Mikulin'skogo, M. G. Yaroshevskogo, G. Krebera, G. Shteynera. M., 1977.

УДК 378.14:001.89:81(Демидова К. И.)  
ББК Ч25+Ч448.04+Ш100.3

ГСНТИ 16.21.63

Код ВАК 13.00.01; 10.02.01

### **Демидова Калерия Ивановна,**

доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания и русского языка Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Demidova\_K\_I@mail.ru.

#### **ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В РЕГИОНАЛЬНОМ АСПЕКТЕ (НАУЧНАЯ ШКОЛА ДОКТОРА ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА К. И. ДЕМИДОВОЙ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** языковая картина мира и формы ее реализации, диалектная языковая картина мира (ДЯКМ), полипарадигмальный подход к исследованию ДЯКМ, лингвокраеведение как часть культуры народа, субэтнические стереотипы видения мира, диалектная коммуникация, дисгlossия и регрессия в современной речемыслительной деятельности диалектоносителей.

**АННОТАЦИЯ.** Статья знакомит читателя с основными современными научными направлениями (лингвокогнитивным, лингвокультурологическим, аксиологическим, антропоцентрическим, психолингвистическим) изучения ДЯКМ как одной из форм реализации общей языковой картины мира (на материале уральских говоров). ДЯКМ исследуется в синхронном и диахронном аспектах, что дает возможность выявить территориально ограниченные стереотипы восприятия окружающего мира и определить причины территориального варьирования ДЯКМ. При исследовании ДЯКМ в лингвокогнитивном направлении выявлены региональные особенности языковых способов концептуализации и конкретизации денотативного пространства, а также определены языковые и внеязыковые факторы, влияющие на их особенности. В рамках научной школы исследуются особенности восприятия окружающего пространства носителями диалектной формы национального языка: 1) наглядно-образное его отражение, 2) конкретность мировидения, 3) перцептивно-чувственный тип познания и др. Использование современных достижений лингвокультурологического направления при изучении ДЯКМ позволяет выявить особенности процессов номинации в разных диалектных макро- и микросистемах конкретной территории функционирования языка. На особом месте стоит лингвокраеведение, так как языковая среда, окружающая нас, содержит богатейший материал, помогающий в изучении региона, его культуры через факты языка, поэтому лингвокраеведение мы рассматриваем как часть культуры народа. Языковой диалектный материал, проанализированный в рамках аксиологического направления с использованием кодов культуры раскрывает возможности диалектной лексики как источника культурной информации и способов ее хранения в языке. Показана значимость антропоморфного кода для анализа диалектной лексики. Психолингвистическая направленность в исследовании ДЯКМ дала возможность изучить языковое сознание субсоциума и отдельной личности, что важно при выявлении параметров и национального типа русского менталитета через его диалектное выражение.

### **Demidova Kaleriya Ivanovna,**

Doctor of Philology, Professor of Department of General Linguistics and Russian, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### **LINGUISTIC WORLDVIEW IN THE REGIONAL ASPECT (THE SCIENTIFIC SCHOOL OF DOCTOR OF PHILOLOGY, PROFESSOR K. I. DEMIDOVA)**

**KEYWORDS:** linguistic worldview and the forms of its realization, dialectal linguistic worldview (DLW), polyparadigmatic approach to research; linguo-country-studies as part of the national culture, sub-ethnic stereotypes of the world vision, dialectal communication, disglossia and regression in modern speech and mental activity of dialect speakers.

**ABSTRACT.** The article acquaints the reader with basic modern scientific areas (cognitive, linguo-cultural, axiological, man centered and psycholinguistic) of research of the dialectal linguistic worldview (DLW) as a form of implementation of the general linguistic worldview (on the material of the Urals dialects). DLW is studied in synchronic and diachronic aspects, which gives the opportunity to identify locally limited stereotypes of perception of the world and determine the causes of local variation of the DLW. The linguo-cognitive study of the DLW reveals regional features of linguistic means of conceptualizing and concretizing the denotation space and defines the linguistic and extra-linguistic factors influencing their characteristics. The scientific school studies the peculiarities of perception of the environment by native speakers of dialectal forms of the national language: 1) visual-figurative reflection, 2) concrete nature of vision of the world, 3) perceptive-sensual type of cognition, etc. The use of modern achievements of the linguo-cultural trend of study of the DLW allowed one to reveal the peculiarities of the nomination processes in different dialectal macro- and micro-systems of specific areas of functioning of language. A special place is occupied by linguo-country-study, as the linguistic environment that surrounds us contains a wealth of material that helps to study the region, its culture through the facts of the language, so linguo-country-study may be considered to be a part of the culture of the people. Dialectal linguistic material analyzed in the framework of the axiological trend using the codes of culture opens the potential of dialect vocabulary as a source of cultural information and ways of storing it in the language. The psycholinguistic direction in the study of DLW gives an opportunity to explore the linguistic consciousness of sub-social groups and individuals, which is important in identifying parameters and national type of Russian mentality through its dialectal expression.

Последние десятилетия XX века и начала XXI века ознаменовались особым вниманием исследователей к изучению языковой картины мира в разных аспектах: лингвокогнитивном, лингвокультурологическом, аксиологическом, антропоцентрическом, психолингвистическом и других. В рамках нашей научной школы разрабатываются теоретические проблемы, такие как: возможности современных научных направлений при изучении ЯКМ в региональном аспекте, диалектная языковая картина мира (ДЯКМ) в синхронном и диахронном аспектах, что расширяет и углубляет наши знания о таких феноменах, как: языковая картина мира и формы ее реализации, способствует выявлению территориально ограниченных стереотипов восприятия окружающего мира, обусловленных как внеязыковыми факторами, так и языковыми процессами, которые происходили и происходят в русских народных говорах вообще и уральской территории в частности.

В лингвистических работах языковая картина мира (ЯКМ) рассматривается как субъективный образ объективного мира, как способ репрезентации концептуальной картины мира в языке. ЯКМ – неоднородное явление: существуют разные системы, входящие в общую ЯКМ того или другого языка: профессиональная ЯКМ, художественная ЯКМ, детская ЯКМ, диалектная ЯКМ и другие. Диалектная языковая картина мира – одна из значимых для любого этноса и субэтноса: она сохраняет уникальные черты его мировидения, определившие существенные признаки культуры этноса и субэтноса и их языковую репрезентацию на конкретной территории функционирования языка. Наша научная школа занимается исследованием ДЯКМ в полипарадигмальном аспекте на материале русских говоров уральской территории. Участники школы разработали новую методологию изучения ДЯКМ как одной из форм реализации национальной ЯКМ на основе использования достижений разных научных направлений современной лингвистики: лингвокогнитивного, аксиологического, психолингвистического и других. Открываются новые пути полипарадигмального исследования не только диалектной ЯКМ, но и других форм реализации национальной ЯКМ как русского, так и других языков.

Исследования участников научной школы, осуществленные в рамках изучения ДЯКМ в лингвокогнитивном направлении, выявили региональные особенности языковых способов концептуализации и конкретизации денотативного пространства, а

также определили факторы, влияющие на особенности последних.

Наши многочисленные наблюдения и анализ языкового материала уральских говоров показали, что существуют различия в мировидении людей и целых социумов, говорящих на одном и том же, в данном случае русском, языке, но живущих не в одинаковых условиях, исторических, климатических, культурных, лингвистических, социальных. Например, кисточку для смазывания сквородок, противеней одни диалектные сообщества называют словом **крыло** (Серов.), другие словом **перо** (Н.-Серг.), третьи – **помазок** (Асб., Реж). В самом выборе мотивировочных признаков проявляется различие мировосприятия, обусловленное неодинаковостью ассоциативных образов в сознании диалектоносителей (ассоциация с крылом птицы, с ее пером, с действием, которое осуществляется с помощью действия обозначаемого – помазать).

Выявлены наиболее продуктивные метафорические модели, используемые диалектоносителями уральской территории для репрезентации реалий окружающего мира, что связано с особенностями восприятия окружающего пространства сельскими жителями диалектного континуума, с особенностями в характере образной номинации в разных микросистемах, степени продуктивности тех или других метафорических моделей на конкретной территории. Например, слово **роща** в одних уральских говорах (Тур., Ирб.) людей одного возраста номинируют с помощью фитоморфной модели словом **роща**; в ЧДС Нижнесергинского района этот же фитоморфный образ был использован для названия озимой ржи. Ср. смысловую структуру слова **роща** в литературном языке: «небольшой, чаще лиственный лес» (МАС, т. 2, с. 734). Образ листового леса в разных ЧДС уральской территории был распространен и на другие обозначаемые (ровесники, всходы озимых) на основе сходства сем смысловых структур слов: соответственно «одинаковый, зеленый». Ср. значение литературного слова **роща**, приведенное выше, и диалектные значения: «люди одного возраста» и «озимые посевы ржи» (зазеленела озимь – СУ, т.1, с.777). Приведенный пример показывает, с одной стороны, наглядно-образное восприятие окружающего мира диалектными сообществами разной территории функционирования языка, а с другой стороны, неодинаковую реализацию его в конкретных ЧДС уральской территории, что свидетельствует о различиях в познавательном процессе диалектных



сообществ и их вербализации в лексике: роща – «ровесники», роща – «озимые».

Более детальное исследование этого богатейшего материала еще предстоит диалектологам, культурологам, психолингвистам региона и других территорий функционирования русского языка.

В рамках научной школы выявлены особенности восприятия окружающего пространства носителями диалектной формы национального языка. Среди них можно отметить следующие: 1) наглядно-образное его отражение; 2) конкретность мировидения; 3) перцептивно-чувственный тип освоения окружающего мира; 4) эмоционально-экспрессивно-образное восприятие окружающего пространства; 5) большая детализация в названии концептов окружающего пространства; 6) выбор при номинировании неодинаковых признаков у одного и того же обозначаемого; 7) особенности духовной жизни сельских жителей; 8) неодинаковые природные условия и характер занятий и промыслов жителей сельских местностей; 9) неодинаковые история и исторические связи субсоциумов и др.

Другим направлением изучения ДЯКМ (на материале уральской языковой среды) в рамках полипарадигмального подхода является лингвокультурологическое направление, которое раскрывает существенные особенности мировидения диалектоносителей, обусловленное их воспитанием в условиях сельской жизни, в рамках конкретной сельской культуры. Так, в условиях сельской жизни носители диалекта при номинации тех или других концептов репрезентируют те их признаки, которые, с точки зрения диалектного сообщества, имеют практическую значимость в повседневной хозяйственной деятельности (например, орудие для обработки почвы в общенародном языке номинируется словом **тяпка** (внутренняя форма слова мотивирована характером действия тяпать). Среднеуральское диалектное сообщество эту же реалию называет либо словом **пропольник**, либо словом **окучник**; внутренняя форма приведенных слов связана со значимостью предмета для сельской жизни (нужно прополоть или окучить растения, чтобы был хороший урожай).

Языковой материал, проанализированный в русле указанного направления, показывает ценностную ориентацию сельского жителя (например, положительное отношение к тому, кто хорошо трудится, и явно отрицательное отношение к людям, не желающим трудиться, хорошо работать; слов с отрицательной оценкой человека значительно больше, чем слов первой группы, например, **пустодомок** (плохой, беспечный хозяин), **неткошиха** – **непрям-**

**ха** (лентяйка, белоручка) и многие другие.

Одно из направлений научной школы – исследование проблемы связи языка и культуры через призму лингвокраеведения, так как языковая среда, окружающая нас на Урале, содержит богатейший материал, помогающий в изучении региона, его культуры через факты языка. Языковой материал нередко содержит интересную этнографическую и культурологическую информацию, которая далеко не всегда используется при изучении истории края и его культуры, а между тем лингвокраеведение является частью культуры народа.

Аксиологическое направление изучения ДЯКМ раскрывает возможности диалектной лексики как источника изучения характера культурной информации и способов хранения ценностной информации в языке с учетом ее репрезентации в диалектной лексике. В этом направлении используются коды культуры: с этой точки зрения рассматривается специфика их репрезентации в диалектах. В связи с развитием новой, антропоцентрической, парадигмы в языкознании значимыми в диалектологии являются исследования лексики с использованием антропоморфного кода, который свидетельствует о связи человека с внешним миром, о его ценностной ориентации. В ДЯКМ наиболее значимые типы оценки, передаваемой с помощью антропоморфного кода, выявляются через следующие типы взаимоотношения человека и окружающей среды: человек – природа, человек – вещный мир, человек – диалектное сообщество, человек – трудовая жизнь, человек – отдых.

Диалектоноситель не только познает мир, но и одновременно оценивает его с точки зрения значимости его составляющих для удовлетворения своих потребностей.

Код культуры помогает исследователю обнаружить особенности восприятия мира диалектным социумом: какие образы, ценностные и понятийные стороны объекта он выделяет, с чем их соотносит и как репрезентирует в языке, – в этом проявляется и оценка окружающего мира.

Еще одним направлением изучения ДЯКМ является психолингвистическое ее исследование, в котором ведется исследование языкового сознания личности и социума конкретной территории. С психолингвистической точки зрения языковой материал может быть использован при изучении языкового сознания социума – носителя частной диалектной системы (ЧДС) и отдельной личности, пользующейся последней, что помогает изучить параметры и национальный тип русского менталитета через его языковое (диалектное)

выражение, что связывает культурологические и психолингвистические аспекты изучения ДЯКМ.

Разноаспектный анализ диалектного языкового материала дает возможность объяснить неодинаковость проявления ЯКМ на разной территории функционирования русского языка, а также выявить причины территориального варьирования ЯКМ. На конкретной территории ДЯКМ далеко не однозначна, раскрываются конкретные причины этого явления (языковые и внеязыковые).

В рамках научной школы анализируются разные формы реализации ДЯКМ, исследуются языковые процессы в диалектных микро- и макросистемах, изучение которых раскрывает новые аспекты исследования смысловой структуры слова, которые дают дополнительную информацию об окружающем мире и характере речемышлительной деятельности носителей диалектной формы национального языка.

Многоаспектный анализ смысловой структуры слова дал возможность выявить причины ее территориального варьирования.

Диалектная коммуникация – сложное явление, которое зависит от многих факторов, поэтому в последнее время диалектологи пришли к мысли о необходимости изучать не вообще диалектную речь, а ее модусы и типы речи, которые дают возможность наблюдать такие явления в речи диалектной личности, как дисгlossия (переключение с диалектной речи на литературно-разговорную) и регрессию (обратный процесс: возвращение диалектной личности к родному говору и его составляющим). Это направление стало развиваться недавно. Оно ждет своих исследователей.

Диалектная лексика содержит богатейший материал о самих носителях языка, их истории, культуре, традициях и обычаях, об их ценностной системе мировосприятия.

В рамках научной школы ведется работа по составлению разных типов словарей уральской территории. За последние годы опубликованы следующие словари уральской территории: «Тематический словарь лексики говоров Среднего Урала», вып. 1 (2009 г.), вып. 2 (2010 г.), вып. 3 (2011 г.), «Комплексный тематический словарь лексики русских говоров Среднего Урала» (т. 1, т. 2, 2013 г.).

Участники научной школы сотрудничают с 1975 года с ИЛИ РАН по программе ИЛИ РАН (Санкт-Петербург), который организует и возглавляет работу в нашей стране по сбору материала для «Лексического атласа русских народных говоров» и руководит составлением последнего. Наша группа осуществляет эту работу по 5 районам Свердловской области: Красноуфимскому, Ачитскому, Артинскому, Шалинскому и Нижнесергинскому. К этой работе привлечены также студенты 1-го и 2-го курсов очного и заочного отделений УрГПУ в рамках учебной диалектологической практики. Программа сбора материала конкретизируется в ходе работы с учетом особенностей говоров Среднего Урала. Нами разработаны принципы лексического картографирования говоров территории позднего образования, к которым относятся и говоры Урала. Участие в ежегодных совещаниях, проводимых в ИЛИ РАН (Санкт-Петербург) дает возможность выступить и обсудить научные доклады в аудитории специалистов-диалектологов, обменяться опытом работы по сбору и исследованию языкового материала.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Демидова К. И. Диалектная языковая картина мира и аспекты ее изучения : монография. Екатеринбург, ч. 1, 2007; ч. 2, 2009 г.; ч. 3, 2010 г.
2. Демидова К. И. Языковая картина мира и аспекты ее изучения : монография. Екатеринбург, 2-ое изд, доп. и испр., 2011.
3. Демидова К. И. Языковая картина мира в региональном аспекте. Изд-во LAB LAMBERT Academic Publishing. Saarbrücken. Deutschland. Германия (213 -10-17). URL: <http://dx.doi.org/10.1051/0000-0000/20130000000000000000>. 2013. Классификация: ISBN:3659472212; ISBN-13(EAN): 9783659472213; ISBN: 3-659-47221-2; ISBN-13(EAN): 978-3-659-47221-3, 288стр, 2013 г.
4. Демидова К. И. Изучение смысловой структуры слова в полипарадигмальном аспекте // Педагогическое образование в России. 2014. № 5.
5. Демидова К. И. Модусы и типы речи диалектной личности в современных условиях // Уральский филологический вестник. Серия – Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2014. № 1.
6. Демидова К. И. Лексическая семантика в региональном аспекте // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Лингвистика», т. 11. 2014. № 3.
7. Демидова К. И. Тематический словарь лексики говоров Среднего Урала как источник лингвокультурологической информации // Филологический класс. 2010. № 24.
8. Демидова К. И. Культурно-дефинированные психологические структуры в сознании диалектоносителей и их отражение в смысловой структуре слова // Уральский филологический вестник. 2012. № 3.
9. Демидова К. И. Территориальное варьирование смысловой структуры слова // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2013. № 1.

10. Демидова К. И. Стереотипы восприятия окружающего мира и смысловая структура слова // Педагогическое образование в России. 2013. № 6.
11. Демидова К. И. Комплексный тематический словарь лексики современных русских говоров Среднего Урала : учебное пособие. Екатеринбург : УрГПУ. 2013.
12. Демидова К. И. Особенности ЯКМ на уральской территории и их причины // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. Часть 11. Материалы ежегодной международной научной конференции 30–31 января 2015 года. Екатеринбург, 2015.
13. Демидова К. И., Злыденная Т. А. Особенности семантики глаголов с включенными актантами в литературном языке и говорах // Вестник Южноуральского государственного университета. Серия «Лингвистика». 2006. Вып. 3.
14. Демидова К. И., Овчинникова Л. Н. Ситуация «человек и его речь» как фрагмент денотативного пространства сквозь призму диалектной глагольной метафоры // Вестник Южноуральского государственного университета. Серия «Лингвистика». 2006. Вып. 3.
15. Парилова Н. А. Динамика процесса семантического отталкивания в русских народных говорах (на материале зауральских говоров) // Шадринские чтения : материалы второй межрегиональной научно-практической конференции / Шадр. гос. пед. ин-т. Шадринск, 2006.

#### REFERENCES

1. Demidova K. I. Dialektная jazykovaja kartina mira i aspekty ee izuchenija : monografija. Ekaterinburg, ch. 1, 2007; ch. 2, 2009 g.; ch. 3, 2010 g.
2. Demidova K. I. Jazykovaja kartina mira i aspekty ee izuchenija : monografija. Ekaterinburg, 2-oe izd, dop.i ispr., 2011.
3. Demidova K. I. Jazykovaja kartina mira v regional'nom aspekte. Izd-vo LAB LAMBERT Academic Publishing. Saarbrücken. Deutschland.Germanija (213 -10-17). URL: htth: //d – nb De. 2013. Klassifikacija: ISBN:3659472212; ISBN-13(EAN): 9783659472213; ISBN: 3-659-47221-2; ISBN-13(EAN): 978-3-659-47221-3, 288str, 2013 g.
4. Demidova K. I. Izuchenie smyslovoj struktury slova v poliparadigmal'nom aspekte // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 5.
5. Demidova K. I. Modusy i tipy rechi dialektnoj lichnosti v sovremennyh uslovijah // Ural'skij filologicheskij vestnik. Serija – Jazyk. Sistema. Lichnost': Lingvistika kreativa. 2014. № 1.
6. Demidova K. I. Leksicheskaja semantika v regional'nom aspekte // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gos. un-ta. Serija «Lingvistika», t. 11. 2014. № 3.
7. Demidova K. I. Tematicheskij slovar' leksiki govorov Srednego Urala kak istochnik lingvokul'turologicheskoi informacii // Filologicheskij klass. 2010. № 24.
8. Demidova K. I. Kul'turno-definirovannye psihologicheskie struktury v soznanii dialektonositelej i ih otrazhenie v smyslovoj strukture slova // Ural'skij filologicheskij vestnik. 2012. № 3.
9. Demidova K. I. Territorial'noe var'irovanie smyslovoj struktury slova // Vestnik Pjatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo un-ta. 2013. № 1.
10. Demidova K. I. Stereotipy vosprijatija okružhajushhego mira i smyslovaja struktura slova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 6.
11. Demidova K. I. Kompleksnyj tematicheskij slovar' leksiki sovremennyh russkikh govorov Srednego Urala : uchebnoe posobie. Ekaterinburg : UrGPU. 2013.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Т. А. Гридина.

**Катранджиева Татьяна Владимировна,**

директор Информационно-интеллектуального центра – Научной библиотеки, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: library@uspu.ru.

**НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА КАК ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР УНИВЕРСИТЕТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** научная библиотека, информационно-интеллектуальный центр, инновационная деятельность библиотеки, электронные ресурсы, новые формы обслуживания читателей, проектная деятельность, гуманитарно-просветительская деятельность.

**АННОТАЦИЯ.** В статье на примере ИИЦ-НБ представлено описание инновационной модели процесса информационно-библиотечного обслуживания пользователей, рассмотрены его основные составляющие. Дана характеристика информационного пространства, основой которого является свободный доступ к документному фонду и электронным ресурсам. Акцентировано внимание на приоритетных направлениях деятельности университетской библиотеки. Описывается история библиотеки, начавшей деятельность в 1930 г. В основу ее фонда легли поступления из высших учебных заведений, в первую очередь из библиотеки Уральского политехнического института, книжные собрания библиотек различных обществ и общественных организаций. Переломным моментом в деятельности библиотеки стал 1986 г., когда она переехала в специально спроектированное для нее помещение. Существенные изменения в деятельности библиотеки произошли в 2010 г. – как в составе информационных ресурсов, так и в способах пользования ими (удаленный доступ к базам данных, интерактивный поиск информации, электронная доставка документов). Все большее число читателей предпочитают использовать информационные ресурсы библиотеки удаленно. Можно выделить следующие новые формы пользования библиотекой: заказ доставки издания или его электронной копии, самостоятельная работа пользователя с открытыми онлайн-ресурсами библиотеки или доступ к лицензионным ресурсам после выполнения определенных условий. Другое важное направление деятельности библиотеки – сбор и предоставление информации о публикационной активности и цитировании сотрудников университета, повышение оценки публикационной активности УрГПУ в различных базах данных. Описываются инновационные проекты библиотеки, участие в конкурсах и завоеванные награды.

**Katrandzhieva Tat'yana Vladimirovna,**

Director of Informational and Intellectual Centre – Scientific Library, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**SCIENTIFIC LIBRARY AS AN INFORMATION-EDUCATIONAL CENTER OF A UNIVERSITY**

**KEYWORDS:** scientific library, information-intellectual centre, innovative activity of the library, electronic resources, new forms of readers service, project activity, humanitarian and educational activity.

**ABSTRACT.** The article presents the description of an innovative model of informational and library service for users based on Information-intellectual Centre – Scientific Library and describes its main components. The article gives the characteristic features of the informational space, which is based on free access to document fund and electronic resources. It puts special emphasis on the priority lines of activity of the university library. The author describes the history of the library which was open in 1930. Its funds were formed on the basis of book donations from various higher education institutions, and first of all from the library of the Urals Polytechnic Institute and book collections of many libraries, societies and social organizations. 1986 became a crucial moment in the history of the library, when it moved to a specially designed building. Essential changes in the work of the library took place in 2010 – both in the information resources and in the techniques of using them (remote access to databases, interactive information search and electronic receipt of documents). More and more readers prefer remote access to the library resources. The following new forms of library use may be mentioned: ordering delivery of a publication or its e-copy, independent work with open on-line resources or access to licensed resources on completion of certain conditions. Another important field of activity of the library consists in collection and provision of information about publishing activity and citation index of university faculty and raising citation index of USPU in various data bases. The article also describes innovative projects and participation in contests and received awards of the library.

Судьба Информационно-интеллектуального центра – Научной библиотеки Уральского государственного педагогического университета тесно связана с судьбой и жизнью самого университета. Тогда еще не было ни ее нынешнего солидного названия, ни, конечно, современного размаха деятельности. Все начиналось довольно скромно. В августе 1930 года начал

свою деятельность Свердловский индустриально-педагогический институт, а уже 18 сентября 1930 года, приказом по институту был назначен заведующий библиотекой, М. К. Бояршинов. 9 октября 1930 года на работу принимаются библиотекари О. Н. Кухарцева и Старцева (имя и отчество последней, к сожалению, установить не удалось). С 1931 года началось полноценное обслужи-

вание читателей в библиотеке. С этого года ИИЦ – Научная библиотека УрГПУ ведет свою историю.

В основу ее фонда легли поступления из высших учебных заведений, в первую очередь из библиотеки Уральского политехнического института, книжные собрания библиотек различных обществ и общественных организаций и др.

В разные годы библиотеку возглавляли заведующие – Тамара Михайловна Пиньжакова (1936–1939), Вера Владимировна Сегалина (1942–1948), Милица Иннокентьевна Тяжелкова (1948–1958), Маргарита Александровна Скорых (1958–1979). Трудились заведующие отделами: М. Б. Киришина, Н. А. Новогрудская, Г. П. Абрамович, Г. В. Ивашенцева; старшие библиотекари: И. Г. Слударж, Л. А. Жукова, О. А. Морова, библиотекари: А. Ф. Кокорина, Н. В. Левчук, Т. М. Кочурова и др.

Они были библиотекарями старой культурной школы, собирательницами и хранительницами книг. Это была не служба, а служение. Они своими знаниями, участием, добротой умели пробудить интерес к чтению, стремление к самообразованию, вселить веру в успех.

В 1980–2010 гг. директором библиотеки была Галина Павловна Абрамович. В коллективе библиотеки Галина Павловна стремилась сохранить и продолжить лучшие традиции: чуткое отношение к читателям, бережное отношение к книге, высокий профессионализм в работе.

В 1986 года в жизни вуза произошло поистине историческое событие – открытие главного учебного корпуса на пр. Космонавтов, 26. Библиотека переехала в новый учебный корпус, где ей отвели отдельное, специально для нее проектированное помещение. В новых светлых залах библиотеки были созданы все условия для работы студентов и преподавателей.

Стремительное развитие университета и модернизация системы образования [1; 2] потребовали переосмысления и качественного изменения деятельности научной библиотеки. В этой связи главной особенностью становится выраженная направленность на внедрение информационных технологий, проведение организационно-структурных преобразований, способствующих совершенствованию производственных процессов и повышению качества обслуживания пользователей, наиболее полному удовлетворению информационных, научных, образовательных и культурных потребностей.

В октябре 2010 года Научная библиотека приобретает новый статус Информационно-интеллектуального центра и становится ядром информационно-образовательного пространства университета, где концентрируются доступы к удаленным электронным полнотекстовым и библиографическим ресурсам, к полнотекстовым базам данных, к электронной библиотеке.

В ИИЦ – Научной библиотеке происходят существенные изменения, как в составе информационных ресурсов, так и в способах пользования ими (удаленный доступ к базам данных, интерактивный поиск информации, электронная доставка документов и пр.).

Все большее число читателей предпочитают использовать информационные ресурсы библиотеки удаленно. Современный посетитель научной библиотеки – это и читатель, пришедший в нее физически, и пользователь, заказывающий доставку издания или его электронную копию в службе МБА и ЭДД, и пользователь, который самостоятельно работает online с ресурсами библиотеки или получает доступ к лицензионным ресурсам после выполнения определенных условий [3].

В ИИЦ – Научной библиотеке зарегистрировано более 12 тысяч читателей по единому читательскому билету. Количество посещений библиотеки с учетом онлайн-пользователей за 2014 год превысило 1 млн 265 тысяч, причем на долю посещений читателей, приходящих в залы библиотеки, приходится 42%, а 58% составляют посещения удаленных пользователей, которые предпочитают дистанционно работать с ресурсами библиотеки. Объем обращений к традиционным печатным фондам составляет 525 627, кроме того, зафиксировано 740 028 запросов к электронным каталогам и базам данных, что составляет 2027 запросов в день. При этом пользователи обращались 464 652 раз к электронному каталогу библиотеки, 96 308 – к web-сайту, 179 068 – к другим сервисам и блогам ИИЦ – Научной библиотеки. Информационно-ресурсное обеспечение библиотеки сегодня – это документный фонд и научные и образовательные электронные ресурсы. К услугам пользователей весь документный фонд библиотеки, который на 01.01.2015 год составляет 646034 экземпляров. Электронный каталог библиотеки на 01.01.2015 год насчитывает 416881 запись и на 100% отражает состав фонда. Мониторинг деятельности образовательной организации высшего образования в ч. 2.5. Инфраструктура, п. V4 отражает стабильный рост показателей деятельности библиотеки за последние годы [4].

### **Информационно-библиографическое сопровождение науки и образования в университете**

Основным направлением деятельности ИИЦ – Научной библиотеки является сбор и предоставление информации о публикационной активности и цитировании сотрудников университета. Сегодня публикационная активность вуза – это важнейший показатель его научной репутации. Именно показатели публикационной активности выступают критериями отбора вузов и отдельных ученых для участия в проектах, ФЦП, получения грантов от научных фондов.

Повышению оценки публикационной активности УрГПУ в российском индексе научного цитирования (РИНЦ) способствует работа, направленная на продвижение интеллектуальных ресурсов УрГПУ в информационно-аналитической системе SCIENCE INDEX Научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ИИЦ – Научная библиотека совместно с авторами вуза размещает в РИНЦ данные на научные статьи из рецензируемых журналов, материалы конференций, монографии, учебные пособия, УМК и др. Авторам при необходимости оказываются консультации по работе системы (в частности системы SCIENCE INDEX), по заполнению регистрационных форм, редактированию авторских списков публикаций.

С сентября 2014 года на платформе DSpace был запущен Электронный архив ИИЦ – НБ, на первых порах включивший в себя полные тексты авторефератов диссертаций, защищенных в диссертационных советах УрГПУ в количестве 280 названий. С ноября месяца коллекция расширилась за счет включаемых в нее полнотекстовых трудов преподавателей УрГПУ – учебников, монографий и материалов конференций (на условиях заключения авторского договора на неисключительное использование). По статистике и географии использования интерес к коллекции проявляют не только в городах РФ (Екатеринбург, Москва, Новоуральск), но и в странах ближнего (Украина) и дальнего (США, Франция, Германия, Канада и др.) зарубежья. На 31.12.2014 год количество посетителей составило 833 человека, просмотров – 6561 раз.

Продвижению научной мысли ученых УрГПУ в научную среду способствует корпоративное сотрудничество ИИЦ – Научной библиотеки с ведущими библиотеками России. Так, с 2013 года ИИЦ – НБ принимает активное участие в проекте Межрегиональная аналитическая роспись статей (МАРС). За период работы в этом проекте аналитически расписано и отправлено в сводную аналитическую реферативную базу БД МАРС более 2500 тысяч аннотированных библио-

графических записей научных статей, в том числе из научных журналов, издаваемых в УрГПУ: «Педагогическое образование в России», «Политическая лингвистика», «Специальное образование» (входящих в перечень ВАК), «Филологический класс» и др.

Уникальной особенностью университета стал Диссертационный зал, сочетающий функции точки доступа к информационным ресурсам ИИЦ – НБ и специализированного зала для научной и исследовательской работы научно-педагогических кадров: преподавателей, аспирантов, докторантов и соискателей. Диссертационный зал оборудован компьютерами, сканером, ксероксом, мультимедийной техникой для проведения тренингов, презентаций. В настоящее время фонд насчитывает 1407 экз. диссертаций, 8 809 экз. авторефератов, около 4 000 экз. трудов преподавателей УрГПУ, 1 420 учебных и справочных электронных изданий. В диссертационном зале оформлены постоянно действующие стенды, на которых представлены результаты научных достижений и разработок ведущих научных школ УрГПУ. С апреля 2012 года организован доступ к Виртуальному читальному залу Электронной библиотеки диссертаций РГБ.

Новейшие формы работы с информацией используются и при организации учебного процесса, делая его актуальным и близким поколению современных студентов.

Основная цель внедрения этих новаций – расширение возможностей доступа обучающихся к необходимой информации в процессе обучения и дальнейшей работе, обеспечение абсолютной мобильности как самих источников знаний, так и потребителей информации. Эти и ряд других задач решаются с применением в университете электронно-библиотечных систем (ЭБС). Именно за счет своей инновационной формы они могут представить необходимую информацию в удобном для большинства пользователей формате. ЭБС «Университетская библиотека online» и «Лань» обеспечивают полнотекстовый доступ к наиболее востребованным материалам-первоисточникам, учебной, научной и художественной литературе ведущих издательств. С 2012 г. ИИЦ – Научная библиотека является участником проекта «Школа цифрового века» Издательского Дома «1 сентября», предоставляющего в рамках проекта педагогическую газету и 21 электронный предметно-методический журнал.

ИИЦ – Научная библиотека активно участвует в межбиблиотечном сетевом взаимодействии университетов России. В 2015 г. заключены договоры о сотрудничестве с Новосибирским государственным педагогическим университетом об участии в Меж-

вузовской электронной библиотеке и Московским городским психолого-педагогическим университетом в части создания единой коллекции материалов по организации обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

### **Гуманитарно-просветительская деятельность.**

ИИЦ – Научная библиотека УрГПУ на протяжении последних нескольких лет реализует концепцию открытой среды для студентов и преподавателей вуза, а также школьников и учителей г. Екатеринбурга. В рамках этой концепции, все отделы библиотеки УрГПУ задействованы в осуществлении нескольких масштабных проектов, одним из которых является «Кросс Культ Фест» (кросс-культурный фестиваль), реализующийся с 2013 года, в рамках которого было организовано 3 крупных мероприятия.

Назначение и смысл проекта состоят не только в ознакомлении студентов и преподавателей университета с книжным фондом, но и в расширении культурного кругозора посетителей библиотеки посредством обращения к различным артефактам культуры той или иной страны и народа. Для каждого проекта сотрудниками библиотеки был произведен отбор разноплановых источников информации: литературы, кинофильмов, произведений живописи, графики, музыки, предметов быта. Кроме того, для реализации поставленной задачи библиотека УрГПУ вовлекла в проект и сторонние организации культуры, искусства и досуга, на которые были возложены обязанности по проведению мастер-классов в рамках «Недели британской литературы», «Недели японской литературы» и выставки «Острова Культуры».

Первое мероприятие в рамках «Кросс Культ Феста» было посвящено литературе и культуре Японии. Партнером «Недели японской культуры» выступил Информационно-культурный центр «Япония» (г. Екатеринбург), сотрудники которого организовали два мастер-класса: «Японский язык» (Рихо Сугияма) и «Искусство кимоно» (Ольга Акименко). Сотрудниками отдела художественной литературы библиотеки была подготовлена выставка русскоязычных изданий произведений японских писателей и поэтов «Японская литература: истоки и современность» и прочитана лекция, посвященная традициям японского костюма, «Японская мода на подиуме и улицах». В качестве мультимедийного сопровождения демонстрировались этнографические фильмы о Японии, а также классические и современные образцы японского кинематографа – фильмы «Токийская невеста» Ясудзиро Одзу и «Токио-га» Синдзи Сомаи.

Последняя неделя октября 2014 года была прожита отделом художественной литературы и читателями под знаком литературы Великобритании. «Неделя британской литературы» получила название «Brits and Britain», а главной ее идеей стало ознакомление студентов с традициями и обычаями англичан, с культурными и географическими особенностями различных регионов Великобритании. На выставке экспонировались красочно иллюстрированные издания Уильяма Шекспира, уникальные английские книги XVIII–XIX веков, малоизвестные русскому читателю образцы английской поэзии, переводные издания классической и современной прозы.

В стилистике оформления выставки также ощущалось веяние британской литературы и культуры: организаторы обратились к произведению Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес» и заимствовали из него образ чайного стола, за которым посетителям выставки предлагалось принять участие в викторине. Еще одной идеей для оформления рабочего пространства послужил образ английского сада, прочно укорененный в миропонимании жителей туманного Альбиона. Кроме того, флаги, украшавшие экспозицию, напоминали обязательный атрибут любого британского праздника – гирлянды из флажков и гербов. «Неделя британской литературы» – событие крайне актуальное, отвечающее программе национальной культурной политики, поскольку 2014 год был объявлен Перекрестным Годом культуры Великобритании и России.

«Острова Культуры» – последнее из состоявшихся мероприятий, в рамках проекта «Кросс Культ Фест», было посвящено культуре коренных малых народов России и приурочено ко второму десятилетию коренных народов мира (ЮНЕСКО). Данное мероприятие оказалось действительно масштабным и превзошло предыдущие выставки, организованные в рамках проекта, по охвату литературных и мультимедийных источников, количеству привлеченных посетителей библиотеки. Партнерами выступили Финно-угорский культурный центр Российской Федерации (г. Сыктывкар), Центр традиционной народной культуры Среднего Урала (г. Екатеринбург), Петр Палган – продюсер фильма «Пузка» (удмуртское кино), которыми были предоставлены для выставки издания своих центров, например, компакт-диски с видео и аудиозаписями.

Таким образом, в проекте «Кросс Культ Фест» была реализована стратегия по расширению границ культурно-просветительской площадки ИИЦ – Научной библиотеки УрГПУ относительно охвата аудитории и выбора партнеров мероприятий. Используя

свой потенциал и возможности сторонних организаций, творческие идеи оформления и наполнения пространства, сотрудникам библиотеки УрГПУ удается вновь и вновь создавать среду, в которой интересно быть не только зрителем или читателем, но и активным участником самых различных арт-проектов. В результате плотного взаимодействия читателей и сотрудников библиотеки книжные выставки, изначально «статичные», обретают динамизм, столь привлекательный для современного человека, привыкшего жить в высоком темпе. Подтверждает эту мысль и наличие к вышеописанным проектам высокого интереса в студенческо-преподавательской среде. Активное посещение библиотеки и участие в ее проектах студентов и педагогов свидетельствует о правильности и рациональности реализации идеи открытого библиотечного пространства. Мероприятия, включенные в проект «Кросс Культ Фест», напоминают разноцветные детали мозаики, складывающиеся в единую концепцию мировоззрения и мироотношения.

В целях создания условий для самовыражения и саморазвития студентов и научно-педагогического состава университета, создания единого пространства для общения и творчества, авторов, пробующих свои силы в стихосложении, художественной прозе, сочинении авторской песни, ИИЦ – НБ осуществляет проекты: «На волнах нашей памяти», «Легендарные имена».

### Достижения

Конкурсная и проектная деятельность ИИЦ – Научной библиотеки способствует развитию системы профессиональных коммуникаций в целом и расширению горизонта профессионального общения, расширяет возможности для плодотворного обмена опытом работы, поиска единомышленников для воплощения интересных идей, инноваций, проектов.

Участие в 2012 году ИИЦ – Научной библиотеки в международной акции «Читаем Расула Гамзатова» отмечено дипломом лауреата и грамотой Представительства Республики Дагестан в Свердловской области.

На объявленном в 2013 г. Российской государственной библиотекой первом Всероссийском конкурсе библиотечных инноваций ИИЦ-НБ представила проект «Информационно-интеллектуальный центр – новая информационная среда для педагога». Суть проекта – оказание информаци-

онно-методической и практической помощи в совершенствовании работы библиотек средних общеобразовательных учреждений. В рамках проекта приоритетным направлением деятельности библиотеки педагогического университета является формирование единого информационного образовательного пространства в регионе. Участие в конкурсе отмечено Дипломом.

2014 год для ИИЦ – Научной библиотеки выделяется двумя очень важными событиями. Во-первых, это победа проекта «Интернет-радио “Книжное эхо: книги и судьбы”» в открытом благотворительном конкурсе фонда Михаила Прохорова «Новая роль библиотек в образовании». По итогам конкурса ИИЦ – Научная библиотека получила грант на реализацию данного проекта в размере 226 тысяч рублей. В рамках реализации проекта проведены радиопередачи, посвященные знаменательным календарным датам и краеведческим событиям, встречи-интервью с интересными людьми. Также в эфире звучат стихи, отрывки из прозаических произведений, к декламации которых привлечены читатели. Отдельная рубрика посвящена библиотечной работе – радиосправки, радиобзоры литературы на актуальные темы, анонсы библиотечных мероприятий.

Второе важное событие – победа во Всероссийском конкурсе профессионального мастерства «Современное библиотечное пространство». Абсолютным победителем назван С. Г. Гончаров, зав. отделом художественной литературы, награжденный именной медалью победителя и дипломом. Его проект «Кросс Культ Фест» получил максимально количество баллов. Диплом победителя I степени присужден Н. Б. Блимготовой, зам. директора ИИЦ – НБ, за работу «Облачные технологии в научно-методической деятельности», и диплом победителя III степени присужден Л. Н. Якиной, зав. отделом социокультурной деятельности, за программу «Год чтения в Свердловской области».

Перспективы развития ИИЦ – Научной библиотеки связаны с дальнейшим внедрением прогрессивных технологий производства и распространения информации, созданием единой электронной образовательной среды, с предоставлением равных возможностей всем пользователям в получении доступа к информационным ресурсам.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29 дек. 2012 г., № 273-ФЗ. – М. : Омега-Л, 2013. 238 с.
2. Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в Федеральный закон «О библиотечном деле»: [федер. закон РФ от 3 июня 2009 г., № 119-ФЗ]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902159571>.



3. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об обеспечении свободного доступа к фондам библиотек: [письмо М-ва образования и науки РФ от 9 февр. 2011 г., № АП-105/07]. URL: <http://bazazakonov.ru/doc/?ID=3688796>.
4. Информационно-аналитические материалы по результатам анализа показателей эффективности образовательных организаций высшего образования. URL: <http://miccedu.ru/monitoring/2014/>.

#### REFERENCES

1. Rossijskaja Federacija. Zakony. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii : feder. zakon ot 29 dek. 2012 g., № 273-FZ. – М. : Omega-L, 2013. 238 s.
2. Rossijskaja Federacija. Zakony. O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «O bibliotechnom dele»: [feder. zakon RF ot 3 ijunja 2009 g., № 119-FZ]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902159571>.
3. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo obrazovanija i nauki. Ob obespečenii svobodnogo dostupa k fondam bibliotek: [pis'mo M-va obrazovanija i nauki RF ot 9 fevr. 2011 g., № AP-105/07]. URL: <http://bazazakonov.ru/doc/?ID=3688796>.
4. Informacionno-analiticheskie materialy po rezul'tatam analiza pokazatelej jeffektivnosti obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovanija. URL: <http://miccedu.ru/monitoring/2014/>

Статью рекомендует канд. филос. наук, доц. Л. И. Забара.

**Корнилов Геннадий Егорович,**

доктор исторических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, кафедра истории России, Уральский государственный педагогический университет; заведующий сектором экономической истории, Институт истории и археологии УрО РАН; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: genakorn@mail.ru.

**Кругликова Галина Александровна,**

кандидат исторических наук, доцент, кафедра истории России, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: kruglickova.galina@yandex.ru.

**АГРАРНАЯ И ДЕМОГРАФИЧЕСКАЯ МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИИ  
В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ ХХI ВВ.: РЕГИОНАЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ  
(НАУЧНАЯ ШКОЛА ПРОФЕССОРА Г. Е. КОРНИЛОВА)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** научная школа, научные направления, научные проблемы, аграрная модернизация в России, аграрный переход, историческая демография.

**АННОТАЦИЯ.** В статье анализируется процесс создания и функционирования научной школы по аграрной и демографической истории профессора Г. Е. Корнилова (выбор научной проблемы происходил в условиях «архивной революции», пристальное внимание уделялось истории сельского хозяйства и крестьянства России, в Институте истории РАН работал семинар по методологии историко-аграрных исследований, эти факторы повлияли на формирование научного направления школы). Показаны основные результаты научной школы (подготовка кадров: защищены 31 кандидатская и 5 докторских диссертаций), научные публикации, организация научных форумов (девятнадцать всероссийских историко-педагогических чтений, шести уральских демографических форумов, десяти международных конференций по аграрной истории России), участие в конференциях различного уровня (международных, всероссийских, региональных), разработка новых научных направлений, в частности, исследование демографической модернизации региона). Исследования участников школы поддержаны различными грантами (РГНФ, РФФИ, Совета Европы). Руководитель и его ученики выполняли научные проекты с зарубежными учеными (Великобритании, Германии, Нидерландов, Украины, Японии). Школа сформирована на базе исторического факультета УрГПУ и Института истории и археологии Уральского отделения Российской академии наук. Особенность ее состояла в том, что она сочетала научную и образовательную деятельность, большая часть участников школы являются преподавателями в вузах. Признанием научных достижений являются рецензии, вышедшие в научных журналах различных стран.

**Kornilov Gennadiy Egorovich,**

Doctor of History, Professor of Department of History of Russia, Honored Scientist of RF, Assistant Professor of the Chair of Russian History, Ural State Pedagogical University; Head of the Department of Economic History, Institute of History and Archaeology, Ural Branch of the RAS, Ekaterinburg, Russia.

**Kruglikova Galina Aleksandrovna,**

Candidate of History, Professor of Department of History of Russia, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**AGRARIAN AND DEMOGRAPHIC MODERNIZATION OF RUSSIA  
IN THE LATE XIXTH – EARLY XXIST CENTURIES: REGIONAL DIMENSION  
(SCIENTIFIC SCHOOL OF PROFESSOR G. E. KORNILOV)**

**KEYWORDS:** scientific school, scientific directions, scientific problems, agrarian modernization in Russia, agrarian transition, historical demography.

**ABSTRACT.** The article analyzes the process of establishment and functioning of the scientific school of agrarian and demographic history of Professor G. E. Kornilov (the choice of the scientific problem took place during the "archival revolution" and close attention was paid to the history of agriculture and peasantry of Russia; at the Institute of History of Sciences, there was a seminar on the methodology of historical and agrarian studies; these factors influenced the formation of scientific areas of the school). The article shows the main results of the scientific school (in professional training of scholars: 31 candidate and 5 doctoral dissertations have been defended), scientific publications, organization of scientific conferences (nineteen all-Russian historical and pedagogical readings, six Urals demographic forums, ten international conferences on the agrarian history of Russia), participation in conferences of various levels (international, national and regional) and development of new research areas, in particular, the study of demographic modernization in the region). Researches of the participants of the school have been supported by various grants (RHF, RFBR, Council of Europe). The scientific leader of the school and his students performed research projects with foreign scientists (from Great Britain, Germany, the Netherlands, Ukraine, Japan, etc.). The school formed on the basis of the Historical Faculty of the Ural State Pedagogical University and the Institute of History and Archaeology, Ural branch of the Russian Academy of Sciences. Its main feature was that it combined scientific and educational activities; the majority of participants are university teachers. The recognition of scholarly achievements is demonstrated by reviews, published in scientific journals of different countries.

**Н**аука – специфическая отрасль человеческой деятельности. В современном понимании наука – это особого рода деятельность, включающая особые цели, методы их достижения; это совокупность знаний, объединяющих различные концепции, теории, категориальный аппарат; это социальный институт, включающий отдельных ученых и их формальные и неформальные объединения. Научная школа по своей сути является собой эффективную модель образования как трансляции, помимо чисто предметного содержания, культурных норм и ценностей от старшего поколения к младшему.

Научная школа – это организация тесного, постоянного, неформального общения ученых, обмена идеями и обсуждения результатов. Научное направление по изучению аграрной и демографической истории России XX века на историческом факультете УрГПУ появляется во второй половине 1990-х гг. К этому времени вокруг профессора Г. Е. Корнилова образовался небольшой коллектив из студентов и аспирантов, которые занимались на его спецсеминаре, активно работали в архивах, готовили научные публикации. Затем последовали защиты кандидатских диссертаций. Уже первая защита диссертации А. С. Еремина вызвала небывалый интерес. Он написал работу по истории коллективизации не только не в русле традиционной историографии, но и на материалах всего одного округа Уральской области, назвав ее «ирбитский феномен» [7]. Во второй диссертации, подготовленной выпускником истфака УрГПУ Д. В. Каракуловым, была поднята тема голода на Урале начала 1920-х годов. История голодовок населения станет одной из основных научных проблем научного коллектива, поскольку это трагическое событие есть результат экономического, политического, социального развития общества, захватывает все стороны жизни аграрного сообщества [5].

Уже в первых научных работах молодого коллектива проявились его сильные черты – тщательная архивная проработка, выявление и отбор исторических документов, достоверность и репрезентативность анализируемых источников. В процессе работы была выработана научная проблематика исследований. Вызвали научный интерес, получили одобрение ведущих ученых страны кандидатские работы Е. Ю. Баранова, С. И. Васильевой, С. В. Воробьева, М. С. Каменских, В. В. Кругликова, А. П. Кузьминой, И. А. Лавровой, Р. Т. Латыпова, М. К. Манкевич, Н. Н. Мельникова, Н. А. Михалева, С. А. Нефедова, О. В. Павловой, И. А. Поппа, С. А. Пьянкова, А. В. Союровой, М. В. Сума-

чевой, М. Ю. Тараканова, О. Г. Черезовой, С. С. Черноуховой, В. В. Шведова, Е. И. Ярковой. Всего профессор Г. Е. Корнилов подготовил 31 кандидата наук. Его ученики продолжают активную научную деятельность, работают в УрГПУ, УрФУ, Институте истории и археологии УрО РАН, в вузах страны (Екатеринбург, Курган, Магнитогорск, Москва, Нижневартовск, Нижний Тагил, Оренбург, Пермь), участвуют в научных конференциях, издают монографии, готовят докторские диссертации, выигрывают гранты РГНФ, РФФИ [18; 22; 23; 26]. Лауреатами премии Губернатора Свердловской области для молодых ученых за лучшую работу в области гуманитарных наук стали доцент УрГПУ И. А. Попп (2013), научный сотрудник ИИиАУрО РАН С. А. Пьянков (2014). Премию УрО РАН имени члена-корреспондента П. И. Рычкова за лучшую работу в области гуманитарных наук для молодых ученых в 2012 г. получил Н. А. Михалев (ныне ученый секретарь ИИиАУрО РАН).

Определенным этапом в развитии научной школы стала подготовка докторских диссертаций. С 2004 года ученики профессора стали защищать докторские диссертации по аграрной истории и исторической демографии: Л. В. Алексеева по истории Северо-Западной Сибири в 1917–1941 годах (ныне профессор в Нижневартовском государственном университете); В. А. Лабузов по истории аграрных преобразований в южноуральской деревне в 1917–1930-х годах (ныне министр образования Правительства Оренбургской области); В. В. Филатов по трансформации аграрных отношений на Урале в 1930-е годы (ныне декан гуманитарного факультета Магнитогорского государственного технического университета); Л. Н. Мазур по истории сельского расселения на Среднем Урале в XX веке (ныне заведующая кафедрой документационного и информационного обеспечения управления Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина); Е. Ю. Рукосуев по истории формирования уральской буржуазии (работал доцентом кафедры истории России УрГПУ, ныне ведущий научный сотрудник Института истории и археологии УрО РАН). Подготовлена к защите докторская диссертация В. А. Журавлевой по истории городского населения Урала в 1920–30-е годы. У них появляются свои ученики, под их руководством защищаются кандидатские диссертации. Так, профессор Л. В. Алексеева подготовила 5, профессор В. А. Лабузов – 3 кандидата исторических наук.

Сформировавшийся научный коллектив поставил перед собой сложную задачу –

формировать комплексы исторических документов. Первой такой работой стала подготовка сборника документов по «Продовольственной безопасности Урала в XX веке». В этой работе под руководством Г. Е. Корнилова и В. В. Маслакова принимали участие Д. В. Каракулов, Л. Н. Мазур, Л. И. Пересторонина, Н. В. Ячменева. Двухтомник издан в 2000 году. Г. Е. Корнилов стал одним из основоположников нового направления историко-аграрных исследований – изучения продовольственной безопасности России и ее регионов. В рецензии на издание ведущие отечественные историки-аграрники В. П. Данилов и И. Е. Зеленин отметили, что в этой работе впервые в историографии в развернутом виде сформулирована и заявлена проблема продовольственной безопасности в историческом аспекте; представлен ценный информативный материал базового характера, на который можно опереться при дальнейшем изучении более широкого круга проблем данной темы в других регионах и по стране в целом [6, с. 171].

Введение в научный оборот документальных комплексов путем их публикации стало одним из основных направлений деятельности уральского ученого и его учеников [3]. Совместно с голландским историком Х. Кесслером был подготовлен сборник документов «Колхозная жизнь на Урале. 1935–1953», который был издан в ведущем российском издательстве «Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН)» в известной серии «Документы советской истории» (М., 2006). Документы книги раскрывают взаимоотношения государства и колхозов в сталинский период. Издание получило высокую оценку российских и зарубежных историков, положительные рецензии на книгу опубликованы в научных изданиях России, Германии, Канады, Франции [1, р. 741–744; 2, с. 451; 9, с. 123–124; 17, с. 406–409].

Профессор Г. Е. Корнилов и его ученики Е. Ю. Баранов, С. В. Воробьев стали участниками проекта по подготовке фундаментального издания в 6 томах «Общество и власть. Российская провинция. 1917–1985: Документы и материалы (Пермская, Свердловская, Челябинская области)», в который вошли уникальные комплексы документов по истории взаимоотношения общества и власти в советскую эпоху [20]. В 2009-м году Г. Е. Корнилов и И. А. Лаврова издали сборник документов и материалов «Беспризорность на Урале. 1929–1941 гг.» (2009). Опубликованные исторические документы позволяют раскрыть факторы и причины, масштабы этого страшного социального явления, меры борьбы и направления деятельности государственных органов и обще-

ственно-политических организаций по ликвидации детской беспризорности.

Профессор Г. Е. Корнилов разработал новый теоретико-методологический подход в историко-аграрных исследованиях. Концепция аграрного перехода, разрабатываемая профессором Г. Е. Корниловым и его коллегами, коррелируется с теорией индустриальной модернизации России. Г. Е. Корнилов справедливо отметил, что Россия вошла в XX век аграрной страной, вышла из него страной индустриальной, процессы модернизации определили все сферы жизни деревни. Хронологические рамки аграрного перехода он определяет концом XIX – началом XXI века и выделяет три его фазы, в процессе которых происходила экономическая, демографическая, политическая, культурная, социальная, правовая трансформация аграрной сферы и сельского социума, изменение сельского расселения. По мнению Г. Е. Корнилова, аграрный переход к началу XXI века не завершен, поскольку крестьянство не стало актором модернизации. Крестьянство на протяжении всего XX столетия оставалось самой бедной группой населения страны.

Эта концепция апробирована в монографиях Г. Е. Корнилова, Е. Ю. Баранова и В. А. Лабузова «Аграрное развитие и продовольственное обеспечение населения Урала. 1928–1934 гг.» (М., 2009), «XX век и сельская Россия» (под ред. проф. Х. Окуда, Токио, 2005); История российского крестьянства XX века (под ред. Х. Окуда, Токио, 2006); «Способна ли Россия себя прокормить?» (Материалы заседания интеллектуально-делового клуба УрО РАН. Екатеринбург, 2007).

Предложенный концептуальный подход апробирован на материалах истории уральской деревни, отражен в таких сюжетах, как культурная модернизация уральской деревни, проблема занятости крестьянства, его материальное положение и быт, сельская электрификация, история уральских колхозов, МТС и совхозов, демографическое развитие. В этом же ряду стоят и аналитические статьи и рецензии по историографии аграрных исследований в современной России. С 2006 года коллектив научной школы проводит международную научно-практическую конференцию по аграрной истории России XVIII–XXI века в Оренбурге при финансовой поддержке Министерства образования Оренбургской области [24]; участвует в сессиях всероссийского симпозиума по аграрной истории Восточной Европы, организуемых научным советом по аграрной истории РАН, членом которого является профессор Г. Е. Корнилов [14, с. 394–406; 15, с. 91–101].

Каждая научная школа способствует развитию новых представлений в области науки. Научная школа расширила проблемное поле и обратилась к изучению населения региона. Исследования в регионе по исторической демографии активизировались только в последнюю четверть века [4; 16]. Результаты историко-демографических исследований докладываются на Уральских демографических форумах, по инициативе профессора Г. Е. Корнилова в рамках форума проходит секция по историческим аспектам демографических проблем. В рамках форума историки тесно сотрудничают с демографами, экономистами, социологами, интенсивно осваивают их методологический инструментарий, что позволяет успешно решать новые исследовательские задачи. Диссертации Н. А. Михалева, С. А. Нефедова, О. В. Павловой, М. В. Сумачевой, М. Ю. Тараканова, О. Г. Черезовой, В. А. Журавлевой, их монографии, статьи в рецензируемых журналах свидетельствуют о формировании этого нового для региона научного направления, ставшего одним из научных центров по исторической демографии России. Одна из последних монографий Г. Е. Корнилова, Г. Г. Корнилова, Н. А. Михалева, А. Г. Оруджиевой посвящена историко-демографическому развитию Ямала в XX в., формированию населения в одном из перспективных экономических регионов страны (Екатеринбург, 2013). Монография получила высокую оценку специалистов [8, с. 129–131].

Исследования по аграрной и демографической истории осуществляются при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, Российского фонда фундаментальных исследований, INTAS, Совета Европы и др. Г. Е. Корнилов и его ученики принимали участие в международных научных проектах Манчестерского университета (Великобритания), Токийского университета (Япония), Фрайбургского университета (Германия), Института истории Украины, Назарбаев университета (Казахстан). Изданы коллективные монографии на английском и японском языках [10; 27]. Международным признанием научных результатов стало участие профессора Г. Е. Корнилова в XVII мировом конгрессе по экономической истории (Киото, Япония, 2015).

Научным школам свойственны такие характеристики – инициативность, самостоятельность, наличие внутреннего импульса развития, целеустремленность, стойкость убеждений, неудовлетворенность достигнутым. Научный коллектив постоянно ставит и решает актуальные научно-образовательные задачи. Это подтверждают проводимые 19 лет подряд на базе исторического факультета УрГПУ всероссийские

историко-педагогические чтения, результаты которых вышли в 31 томе [19; 25]. За прошедшие годы в различных мероприятиях Чтений (пленарные и секционные заседания, круглые столы, мастер-классы, творческие площадки) приняло участие более 2,5 тысяч студентов, аспирантов, преподавателей школ и вузов, научных сотрудников академических институтов страны и зарубежья. Концепция конференции включает апробацию научных разработок по мировой и отечественной истории, внедрение полученных научных знаний в образовательную среду школ и вузов, интеграцию исторической науки и образования в рамках единого научно-образовательного пространства. Организаторы этих научных форумов уверены, что происходящие трансформации мирового гуманитарного знания, методологический кризис отечественной исторической науки, а также противоречивые процессы в реформировании образовательной и научной систем России являются принципиальным вызовом сообществу профессионалов, несущих ответственность за состояние интеллектуальных, исследовательских, педагогических практик в стране.

Интеграция академической науки и высшего профессионального исторического образования нашла практическое применение в учебной работе. Подготовлены программы учебных курсов, учебные пособия «Историческое краеведение» (2005), «Историческое краеведение Урала» (2015), авторский коллектив включал преподавателей исторического факультета и научных сотрудников ИИиАУрО РАН. Студенты-историки, аспиранты привлекались к научной работе в академическом институте.

Участники школы внесли существенный вклад в разработку инновационной модели преподавания региональной истории. Они участвовали в подготовке учебников по истории Урала для общеобразовательных школ, методических пособий для учителей. Высокую оценку получил учебно-методический комплект по истории Ямала (учебник, хрестоматия и программы) [11; 12; 28].

Процесс формирования научных школ крупных ученых достаточно долгий и трудоемкий. Решение этой задачи в условиях высшего учебного заведения облегчается тем, что научный коллектив одновременно выполняет образовательные и научные функции. Творческая атмосфера, наличие талантливых учеников из аспирантов, магистрантов и студентов, учебно-воспитательная и научная базы помогают научному коллективу добиваться существенных результатов в науке. Кафедра истории России УрГПУ стала инициатором проведения ежегодной научной конференции студентов, магистрантов и аспирантов «Шаг в

историческую науку». Проведено 15 научных конференций, изданы сборники материалов (редактор изданий доцент Э. А. Черноухов). Конференция переросла рамки региональной и стала всероссийской.

Инновации, столь востребованные российским обществом, могут быть обеспечены только особым типом специалистов. Цель научной школы – подготовка профессионалов, готовых успешно действовать в турбулентной, проблемной современной ситуации и в равной степени способных к стратегическому, исторически фундированному мышлению и активной инновационной практической деятельности.

Научная школа профессора Г. Е. Корнилова – это сложившаяся интеллектуальная, эмоционально-ценностная, неформальная, открытая общность ученых разных статусов, разрабатывающих под его руководством исследовательские программы. Она получила всероссийское признание [3, с. 243–251; 13, с. 121–132]. Существенным признаком сложившейся научной школы является то, что в ней одновременно решаются задачи разработки и защиты научных идей, комплексное, коллективное выполнение исследовательских проектов и подготовка молодых ученых.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Kotsonis Yanni [рецензия] // The Russian Review. 2006. Vol. 65, № 1. P. 147–148; Rittersporn Coor. T. [рецензия] // Cahiers du monde russeetsovietique. 2007. № 48/4.
2. Tubingen G. W. Rezensionen. Kolchoznajazizn' naUrale 1935–1953 [Kolchoslebenim Ural 1935–1953]. Sostav.Ch. Kessler i G.E. Kornilov. Izdat. Rosspen Moskva, 2006. 911 S., Tab. Serija «Documentysovetskoiistorii» // Jahrbucher fur Geschichte Osteuropas. Stuttgart, 2008. Band 56, Heft 3.
3. Аграрное развитие и продовольственное обеспечение населения Урала в 1928–1934 гг. Сборник документов и материалов / сост. Е. Ю. Баранов, Г. Е. Корнилов. Оренбург : Оренбургское литературное агентство, 2005. 285 с.
4. Алферова Е. Ю., Голикова С. В., Корнилов Г. Е. и др. Этнодемографическое развитие Урала в XIX–XX вв. (Историко-социологический подход). Екатеринбург : Екатеринбург, 2000. 104 с.
5. Голодовки в истории России XVIII–XX веков : сборник статей VIII международной науч.-практ. конф. / науч. ред. Г. Е. Корнилов, В. А. Лабузов. Оренбург, 2013. 272 с.
6. Данилов В. П., Зеленин И. Е. [Рецензия] // Отечественная история. 2001. № 6.
7. Еремин А. С. «Всякие законы отпадают...». Коллективизация в Ирбитском округе Уральской области / науч. ред. Г. Е. Корнилов. Екатеринбург : БКИ, 2005. 145 с.
8. Жеребцов И. Л. Рецензия на коллективную монографию: Население Ямала в XX веке: историко-демографический анализ / Г. Г. Корнилов, Г. Е. Корнилов, Н. А. Михалев, А. Г. Оруджиева. Екатеринбург : АМБ, 2013. 360 с. // Уральский исторический вестник. 2015. № 3.
9. Ильиных В. А. [рецензия] // Уральский исторический вестник. 2007. № 17.
10. История российского крестьянства 20 века : колл. монография / Под ред. проф. Х. Окуда. Токио, 2007 (на япон. яз.).
11. История Ямала с древнейших времен до начала XXI века : программы систематического и элективного курсов / под общ. ред. Г. Е. Корнилова. Екатеринбург : АМБ, 2012. 75 с.
12. История Ямала с древности до наших дней : учебник для 6–9 классов общеобразоват. школ / отв. ред. Г. Е. Корнилов. Екатеринбург : АМБ, 2012. 240 с.
13. Кондрашин В. В. Историки-аграрники России XX–XXI вв.: творческий путь и международное сотрудничество. Прага : Vedeckovydavatel'skecentrum «Sociosfera-CZ», 2014. 198 с.
14. Корнилов Г. Е. Заготовки сельскохозяйственной продукции в уральской деревне в условиях Великой Отечественной войны // Ежегодник по аграрной истории Восточной Европы. 2014. Фискальная политика и налогово-повинностные практики в аграрной истории России X–XXI вв. М.; Самара : Самарский университет, 2015.
15. Корнилов Г. Е. Формирование системы продовольственной безопасности России в первой половине XX века // Российская история. 2011. № 3.
16. Корнилов Г. Е., Кузьмин А. И., Оруджиева А. Г. и др. Население Урала. XX век. История демографического развития. Екатеринбург, 1996. 212 с.
17. Левек Ж. (Канада) [рецензия] // Социальная история. Ежегодник. 2009. СПб., 2010.
18. Михалев Н. А. Население Ямала в первой половине XX века. Историко-демографический анализ / Под ред. Г. Е. Корнилова. Екатеринбург : УрО РАН, 2010. 196 с.
19. Образование на Урале и современные проблемы подготовки учителя истории : материалы Уральских историко-педагогических чтений. Екатеринбург : УрГПУ, БКИ, 1997. 85 с.
20. Общество и власть. Российская провинция. 1917–1985: Документы и материалы (Пермская, Свердловская, Челябинская области): в 6 т. / гл. ред.: академик РАН В. В. Алексеев; Ин-т истории и археологии УрО РАН. Т. 1. Общество и власть. Российская провинция. 1917–1941. Свердловская область. Документы и материалы. Екатеринбург : БКИ, 2005. 792 с.; Т. 2. 776 с.
21. Отечественная история: взгляд из XXI века : сборник статей научной школы профессора Г. Е. Корнилова. Екатеринбург : УрГПУ, 2012. 97 с.
22. Попп И. А. Мировой суд Пермской губернии в 1873–1893 гг. Екатеринбург : УрГПУ, 2011. 370 с.
23. Пьянков С. А. Крестьянское хозяйство Пермской губернии в конце XIX – начале XX века / под ред. Г. Е. Корнилова. Екатеринбург : РИО УрО РАН, 2014. 216 с.
24. Российская деревня в XVIII – XXI веках: социокультурное измерение : сборник статей IX международной науч.-практ. конф. / науч. ред. Г. Е. Корнилов, В. А. Лабузов. Оренбург : Издательский центр ОГАУ, 2014. 292 с.

25. Современный педагог-историк: актуальные проблемы профессиональной подготовки и профессиональной деятельности. Ежегодник. XIX всероссийские историко-педагогические чтения. Часть 1. Екатеринбург : УрГПУ, 2015. 322 с.; Часть 2. 225 с.
26. Сумачева М. В. Этнические процессы на Урале во второй половине XX века. Екатеринбург : РГППУ, 2009. 257 с.
27. XX век и сельская Россия. Российские и японские исследователи в проекте «История российского крестьянства в XX веке» / Под ред. Хирочи Окуда. Токио, 2005. 392 с.
28. Ямал в панораме российской истории : хрестоматия / гл. ред. Г. Е. Корнилов. Екатеринбург : АМБ, 2012. 240 с.

## REFERENCES

1. Kotsonis Yanni [recenzija] // The Russian Review. 2006. Vol. 65, № 1. P. 147–148; Rittersporn Coor. T. [recenzija] // Cahiers du monde russeetsovietique. 2007. № 48/4.
2. Tubingen G. W. Rezensionen. Kolchoznajazizn' naUrale 1935–1953 [Kolchoslebenim Ural 1935–1953]. Sostav.Ch. Kessler i G.E. Kornilov. Izdat. Rosspen Moskva, 2006. 911 S., Tab. Serija «Documentysovetskijistorii» // Jahrbucher fur Geschichte Osteuropas. Stuttgart, 2008. Band 56, Heft 3.
3. Agrarnoe razvitie i prodovol'stvennoe obespechenie naselenija Urala v 1928–1934 gg. Sbornik dokumentov i materialov / sost. E. Ju. Baranov, G. E. Kornilov. Orenburg : Orenburgskoe literaturnoe agentstvo, 2005. 285 s.
4. Alferova E. Ju., Golikova S. V., Kornilov G. E. i dr. Jetnodemograficheskoe razvitie Urala v XIX–XX vv. (Istoriko-sociologicheskij podhod). Ekaterinburg : Ekaterinburg, 2000. 104 s.
5. Golodovki v istorii Rossii HVIII–HH vekov : sbornik statej VIII mezhdunarodnoj nauch.-prakt. konf. / nauch. red. G. E. Kornilov, V. A. Labuzov. Orenburg, 2013. 272 s.
6. Danilov V. P., Zelenin I. E. [Recenzija] // Otechestvennaja istorija. 2001. № 6.
7. Eremin A. S. «Vsjakie zakony otpadajut...». Kollektivizacija v Irbitskom okruge Ural'skoj oblasti / nauch. red. G. E. Kornilov. Ekaterinburg : BKI, 2005. 145 s.
8. Zherebcov I. L. Recenzija na kollektivnuju monografiju: Naselenie Jamala v HH veke: istoriko-demograficheskij analiz / G. G. Kornilov, G. E. Kornilov, N. A. Mihalev, A. G. Orudzhieva. Ekaterinburg : AMB, 2013. 360 s. // Ural'skij istoricheskij vestnik. 2015. № 3.
9. Il'inyh V. A. [recenzija] // Ural'skij istoricheskij vestnik. 2007. № 17.
10. Istorija rossijskogo krest'janstva 20 veka : koll. monografija / Pod red. prof. H. Okuda. Tokio, 2007 (na japon. jaz.).
11. Istorija Jamala s drevnejshih vremen do nachala XXI veka : programmy sistematičeskogo i jelektivnogo kursov / pod obshh. red. G. E. Kornilova. Ekaterinburg : AMB, 2012. 75 s.
12. Istorija Jamala s drevnosti do nashih dnei : uchebnik dlja 6–9 klassov obshheobrazovat. shkol / otv. red. G. E. Kornilov. Ekaterinburg : AMB, 2012. 240 s.
13. Kondrashin V. V. Istoriki-agrarniki Rossii HH–HHI vv.: tvorcheskij put' i mezhdunarodnoe sotrudnichestvo. Praga : Vedeckovydatelskecentrum «Sociosfera-CZ», 2014. 198 s.
14. Kornilov G. E. Zagotovki sel'skohozjajstvennoj produkcii v ural'skoj derevne v uslovijah Velikoj Otechestvennoj vojny // Ezhegodnik po agrarnoj istorii Vostočnoj Evropy. 2014. Fiskal'naja politika i nalogovopovinnostnye praktiki v agrarnoj istorii Rossii H–HHI vv. M.; Samara : Samarskij universitet, 2015.
15. Kornilov G. E. Formirovanie sistemy prodovol'stvennoj bezopasnosti Rossii v pervoj polovine HH veka // Rossijskaja istorija. 2011. № 3.
16. Kornilov G. E., Kuz'min A. I., Orudzhieva A. G. i dr. Naselenie Urala. HH vek. Istorija demograficheskogo razvitija. Ekaterinburg, 1996. 212 s.
17. Levek Zh. (Kanada) [recenzija] // Social'naja istorija. Ezhegodnik. 2009. SPb., 2010.
18. Mihalev N. A. Naselenie Jamala v pervoj polovine HH veka. Istoriko-demograficheskij analiz / Pod red. G. E. Kornilova. Ekaterinburg : UrO RAN, 2010. 196 s.
19. Obrazovanie na Urale i sovremennye problemy podgotovki uchitelja istorii : materialy Ural'skih istoriko-pedagogicheskikh chtenij. Ekaterinburg : UrGPU, BKI, 1997. 85 s.
20. Obshhestvo i vlast'. Rossijskaja provincija. 1917–1985: Dokumenty i materialy (Permskaja, Sverdlovskaja, Cheljabinskaja oblasti) : v 6 t. / gl. red.: akademik RAN V. V. Alekseev; In-t istorii i arheologii UrO RAN. T. 1. Obshhestvo i vlast'. Rossijskaja provincija. 1917–1941. Sverdlovskaja oblast'. Dokumenty i materialy. Ekaterinburg : BKI, 2005. 792 s.; T. 2. 776 s.
21. Otechestvennaja istorija: vzgljad iz HHI veka : sbornik statej nauchnoj shkoly professora G. E. Kornilova. Ekaterinburg : UrGPU, 2012. 97 s.
22. Popp I. A. Mirovoj sud Permskoj gubernii v 1873–1893 gg. Ekaterinburg : UrGPU, 2011. 370 s.
23. P'jankov S. A. Krest'janskoe hozjajstvo Permskoj gubernii v konce HIIH – nachale HH veka / pod red. G. E. Kornilova. Ekaterinburg : RIO UrO RAN, 2014. 216 s.
24. Rossijskaja derevnja v HVIII – HHI vekah: sociokul'turnoe izmerenie : sbornik statej IH mezhdunarodnoj nauch.-prakt. konf. / nauch. red. G. E. Kornilov, V. A. Labuzov. Orenburg : Izdatel'skij centr OGAU, 2014. 292 s.
25. Sovremennij pedagog-istorik: aktual'nye problemy professional'noj podgotovki i professional'noj dejatel'nosti. Ezhegodnik. HIIH vserossijskie istoriko-pedagogicheskie chtenija. Chast' 1. Ekaterinburg : UrGPU, 2015. 322 s.; Chast' 2. 225 s.
26. Sumacheva M. V. Jetnicheskie processy na Urale vo vtoroj polovine HH veka. Ekaterinburg : RGPPI, 2009. 257 s.
27. HH vek i sel'skaja Rossija. Rossijskie i japonskie issledovateli v proekte «Istorija rossijskogo krest'janstva v HH veke» / Pod red. Hiroki Okuda. Tokio, 2005. 392 s.
28. Jamal v panorame rossijskoj istorii : hrestomatija / gl. red. G. E. Kornilov. Ekaterinburg : AMB, 2012. 240 s.

Статью рекомендует канд. филос. наук, доц. Л. И. Забара.

**Коротаева Евгения Владиславовна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 276; e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru.

**ШКОЛЫ ПРОФЕССОРА А. С. БЕЛКИНА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** научная школа, полипарадигмальность, витагенное образование; возрастная педагогика, ситуации успеха в обучении; педагогический мониторинг; ментально-миссионерское направление в образовании.

**АННОТАЦИЯ.** В статье описан процесс формирования научной школы А. С. Белкина, доктора педагогических наук, профессора, председателя диссертационного совета с пятнадцатилетним стажем, заслуженного деятеля науки РФ, действительного члена Академии педагогических и социальных наук и Международной академии наук педагогического образования, отличника просвещения РСФСР, отличника образования СССР, лауреата премии Государственного комитета по образованию, лауреата премии В. Н. Татищева и В. де Генина в области образования, кавалера почетного знака «За заслуги в развитии г. Екатеринбурга». Основные направления исследований представителей научной школы А. С. Белкина: мониторинго-образовательное; психолого-педагогическое; витагенное образование; историко-педагогическое; проблемы воспитания гражданской позиции учащихся; инновационно-образовательное. Таким образом, научная школа А. С. Белкина воплощает полипарадигмальный подход к изучению образования. Сам А. С. Белкин посвятил свои работы таким темам, как теория и практика витагенного образования; возрастосообразный подход в педагогике; педагогическая запущенность; технология создания ситуации успеха в образовательном процессе; мониторинг (диагностика) педагогического процесса; теория и практика педагогического взаимодействия; формирование научного педагогического сознания; ментально-миссионерское направление в образовании. Работа диссертационного совета под председательством А. С. Белкина обогатила понятийный аппарат педагогики целым рядом научно-педагогических понятий, получивших всеобщее признание: возрастная педагогика, педагогическая диагностика, витагенное образование, многомерно-голографический подход, компетентностный подход, научное педагогическое сознание, педагогическое взаимодействие, педагогический мониторинг, персонализированная характеристика исследования. Решением Президиума Российской академии естествознания А. С. Белкину было присвоено почетное звание «Основатель научной школы «Полипарадигмальная педагогика»».

**Korotaeva Evgeniya Vladislavovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**SCIENTIFIC SCHOOLS OF PROFESSOR A.S. BELKIN**

**KEYWORDS:** scientific school; poly-paradigmatic; vitagenetic education; developmental pedagogy; situations of success in education; pedagogical monitoring; mental mission area in education.

**ABSTRACT.** The article describes the process of formation of the scientific school of A.S. Belkin, doctor of pedagogy, professor, chairman of the dissertation council for more than 15 years, member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences and the International Academy of Sciences of Pedagogical Education, awarded for Excellence in the education of the RSFSR, awarded for Excellence in the education of the USSR, Award winner of the State Committee on Education, Winner of awards n/a V.N. Tatischev and B.D. Genin in Education, Holder of the Honorary Badge "For Outstanding Service to the Development of Ekaterinburg". The main areas of research of the representatives of the scientific school of A.S. Belkin are the following: monitoring-educational; psychological-educational; vitagenetic education; historic-pedagogical; problems of education of the civil position of pupils; innovative-educational, etc. Thus the scientific school of A.S. Belkin embodies the polyparadigmatic approach to the study of education. Professor A.S. Belkin himself devoted his works to such problems as theory and practice of vitagenetic education, age based approach in pedagogy, pedagogic neglect, technology of creation of the situation of success in education process, monitoring (diagnostics) of education process, theory and practice of pedagogical interaction, formation of scientific pedagogical mentality, mental-missionary trend in education, etc. The work of the Dissertation council chaired by Professor A.S. Belkin enriched the notional apparatus of pedagogy by a number of pedagogical notions which later received general acclaim: developmental pedagogy, pedagogical diagnostics, vitagenetic education, polydimensional holographic approach, competence-based approach, scientific pedagogical mentality, pedagogical interaction, pedagogical monitoring and personified characteristics of research. On decision of the Presidium of the Russian Academy of Natural Sciences A.S. Belkin was awarded the honored title of "Founder of the Scientific School "Polyparadigmatic Pedagogy".



Август Соломонович Белкин – ровесник Уральского государственного педагогического университета; и в 2015 году педагогический коллектив отмечает 85-летний юбилей как УрГПУ, так и уважаемого всеми доктора педагогических наук, профессора А. С. Белкина, который внес неопценимый вклад в развитие нашего вуза.

«Школа А. С. Белкина» оказывается многозначным понятием. Прежде всего, это те школы, в которых он начал свою трудовую деятельность сначала в качестве учителя (школа № 80 г. Свердловска), а затем в качестве директора (школа № 65). Именно в них будущий известный ученый приобрел тот неопценимый опыт, который впоследствии был интерпретирован в научные идеи, новационные для того времени положения, ставшие базой для целого ряда диссертаций.

Далее школой для А. С. Белкина стала работа в качестве преподавателя в СГПИ (Свердловском государственном педагогическом институте), где он практически сразу защитил кандидатскую диссертацию «Педагогический анализ причин типичных проступков школьников и меры их предупреждения» в институте теории и истории педагогики АПН СССР (1970 г.) А спустя тринадцать лет там же была представлена и блестяще защищена докторская диссертация на тему «Теория и практика педагогической диагностики отклоняющегося поведения школьников».

Еще одной «школой А. С. Белкина» стала кафедра педагогики, которую он возглавлял с 1972 года. А с 1990 года с учетом тенденций развития отечественной системы образования она была преобразована в кафедру возрастной педагогики и педагогических технологий. Именно там в горячих спорах, в ходе научных дискуссий, семинаров для аспирантов, на встречах с учителями-практиками и т. д. озвучивались, оттачивались, проходили проверку на практическую и теоретическую значимость теории, концепции, подходы, которые впоследствии были представлены в большом количестве диссертационных исследований как кандидатского, так и докторского уровней.

Атмосфера научного поиска, педагогического творчества, доверия, открытости к новому, которая создавалась А. С. Белкиным на кафедре возрастной педагогики и педагогических технологий, привлекала многих учителей и педагогов, желающих идти дальше и выше в своем профессиональном и личностном развитии. В этой научной школе сформировались как ученые его ученики И. Д. Возженикова, Т. А. Брагина, С. А. Днепров, И. С. Зимина, Е. В. Коротаяева, Н. И. Мазурчук и многие другие.

Их начинания были всегда поддержаны, поскольку А. С. Белкин как научный руководитель придерживался следующей педагогической формулы: «Учитель! Воспитавай ученика, чтобы было у кого учиться».

В процессе освоения научной педагогической целины оформлялись самостоятельные направления научного поиска, которые отличались актуальностью, необычностью, востребованностью в образовательной деятельности: теория и практика витагенного образования; возрастосообразный подход в педагогике; педагогическая запущенность; технология создания ситуации успеха в образовательном процессе; мониторинг (диагностика) педагогического процесса; теория и практика педагогического взаимодействия; формирование научного педагогического сознания; ментально-миссионерское направление в образовании и др.

Эти подходы были отражены в соответствующих публикациях – учебных пособиях и монографиях: «Проблемы педагогического мастерства» (Белкин А. С. М. : Педагогика, 1987), «Ситуация успеха. Как ее создать : кн. для учителя» (Белкин А. С. М. : Просвещение, 1991), «Витагенное обучение» (Белкин А. С. М. : Школ. технологии, 1997), «Основы возрастной педагогики» (Белкин А. С. М. : Изд. Центр «Академия», 2000), «Педагогическая компетентность» (Белкин А. С. Екатеринбург : учеб. кн., 2003), «Ментально-миссионерское направление в образовании» (Белкин А. С. М. : Спутник, 2009) и др.

Новационность и значимость этих идей и работ привлекла внимание не только отечественных, но и зарубежных педагогов. По их просьбам Август Соломонович неоднократно выступал с научными докладами, посвященным проблемам развития образования, в США (университете Бриджпорт), Китае (Пекине), Корее (Сеуле). Его идеи витагенного образования получили широкое международное признание.

Интенсивному и многоплановому развитию научной школы в Уральском государственном педагогическом университете чрезвычайно способствовало создание первого диссертационного совета по педагогике (1993 г.), председателем которого стал А. С. Белкин. Иная кандидатура на этот пост даже не обсуждалась. Нужно отметить достаточно широкий спектр научных специальностей, по которым велась научно-исследовательская работа в данном совете: «Общая педагогика, история педагогики и образования» (13.00.01), «Теория и методика обучения и воспитания» (13.00.02), «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры»

ры» (13.00.04), «Теория и методика профессионального образования» (13.00.08).

Такое разнообразие дало возможность превратить совет в кузницу педагогических кадров, прежде всего, для г. Екатеринбурга и Свердловской области. За 15 лет работы диссертационного совета под руководством А. С. Белкина были защищены 276 кандидатских и докторских диссертаций. А непосредственно под научным руководством А. С. Белкина – 50 кандидатских и 16 докторских диссертаций, обогативших образовательную теорию и практику.

Работа диссертационного совета обогатила понятийный аппарат педагогики целым рядом научно-педагогических понятий, получивших всеобщее признание: возрастная педагогика, педагогическая диагностика, витагенное образование, многомерно-голографический подход, компетентностный подход, научное педагогическое сознание, педагогическое взаимодействие, педагогический мониторинг, персонифицированная характеристика исследования и т.п.

Стоит особо сказать, что в числе кандидатов наук, защитившихся под руководством А. С. Белкина, были не только преподаватели вузов, но обычные учителя. В свое время профессор Белкин неоднократно выступал на страницах печати со статьями под общим названием «Учитель защищает диссертацию». В них он, осознавая, что все начинается именно с учителя, призывал учительство изменить свое отношение к ценности психолого-педагогических знаний, а следовательно, и к конкретному ученику. Сегодня уже трудно кого-то удивить тем, что учителя ведут самостоятельные исследования. И во многом это заслуга Августа Соломоновича.

Широта научных подходов в осмыслении теории и оптимизации практики образовательного процесса подвели к необходимости официального оформления научной школы А. С. Белкина. Именно его учениками была инициирована акция, результатом которой стало решение Президиума Российской академии естественных наук о присвоении доктору педагогических наук, профессору А. С. Белкину почетного звания «Основатель научной школы “Полипарадигмальная педагогика”» (май, 2010).

Почему обозначение направленности этой научной школы связано с понятием полипарадигмальности? Дело в том, что это достаточно новое для методологии педагогики понятие обладает рядом существенных характеристик: допустимость сосуществования нескольких методологических подходов, в рамках которых выстраиваются целостные педагогические модели; теоретиче-

ское осмысление и реализация различных парадигм как на стратегическом, так и на тактическом (оперативном) уровнях одним педагогом; четкая ориентированность педагогического поиска и на социальную и на индивидуальную составляющие; творческое конструирование элементов различных парадигм в рамках конкретной технологии образования и т.д.

С этой точки зрения еще раз обратимся к тем направлениям научной школы А. С. Белкина, которые были обозначены им самим на заседании Уральского отделения Российской академии образования (2011 г.): мониторинго-образовательное; психолого-педагогическое; витагенное образование; историко-педагогическое; проблемы воспитания гражданской позиции учащихся; инновационно-образовательное. Как мы видим, все признаки полипарадигмальности просматриваются в данном перечне.

На сегодняшний день А. С. Белкиным опубликовано 300 работ различного характера – монографии, учебные пособия, статьи, методические рекомендации и пр. Суммарное число цитирований автора, по данным Elibrary.ru, – 600, индекс Хирша – 6. Это говорит о высокой востребованности его работ.

В таком творческом поле сформировались целые научные школы его учеников – доктора педагогических наук, профессора В. Д. Ширшова, доктора педагогических наук, профессора Е. В. Коротаевой, доктора педагогических наук, профессора С. А. Днепрова, доктора педагогических наук, профессора И. А. Ларионовой и других.

В этом главное достижение всех школ Августа Соломоновича Белкина: в постоянном развитии, непрерывном творческом педагогическом поиске, освоении инновационных образовательных областей, актуальных для развития отечественной системы образования.

В качестве напутствия педагогам он писал:

*«Мы утверждаем, что смысл образования, главная его цель – формирование (воспитание) личности, подготовленной на всех уровнях образованности (сознания, чувств, поведения) к исполнению самой главной своей миссии – служения своему долгу (гражданскому, профессиональному, семейному), своему призванию.»*

*Подчеркнем: готовому и подготовленному не просто работать, а именно служить в самом высоком и благородном смысле этого слова...»*

Эти слова является не только наставлением последователям и ученикам, но и в полной мере характеризуют педагогическое кредо самого А. С. Белкина.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение // Антропологический, деятельностной и культурологический подходы. Тезаурус. 2005. № 5 (24).
2. Белкин А. С., Свинина Н. Г. Витagenный опыт и витagenный принцип – категории педагогической антропологии // Педагогическое образование в России. 2007. № 1. С. 15–25.
3. Белкин А. С. Витagenное образование. Голографический подход. Екатеринбург, 2009.
4. Белкин А. С. Основы возрастной психологии. Екатеринбург, 2009.
5. Белкин А. С. Ситуация успеха – путь к сотрудничеству. Екатеринбург, 2005.
6. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : кн. для учителей. М. : Просвещение, 1991.
7. Белкин А. С., Вербицкая Н. О. Витagenное образование в системе педагогического знания (витagenная концепция личности) // Педагогическое образование в России. 2007. № 1. С. 26–32.
8. Белкин А. С., Нестеров В. В. Педагогическая компетентность. Екатеринбург : Центр «Учебная книга», 2003.
9. Белкин А. С., Жаворонков В. Д., Зими́на И. С. Конфликтология: наука о гармонии. Екатеринбург : Глагол, 1995.
10. Белкин А. С. Педагогика детства : (основы возраст. педагогики). Екатеринбург : Сократ, 1995.
11. Давыдов В. В. Концепция работы школы-лаборатории «Лосинный остров» № 368 московского комитета по образованию на 1998–2000 гг. // Преемственность ступеней в системе развивающего и развивающегося образования : сб. науч.-метод. ст. / под ред. В. Т. Кудрявцева. М. : Гном и Д, 2001.
12. Днепров С. А. Педагогическое сознание: теории и технологии формирования у будущих учителей : монография / С. А. Днепров. Екатеринбург : Уникум, 1998.
13. Днепров С. А., Максышин А. С. Методология педагогического исследования генезиса художественного образования в области изобразительного искусства Урала // Педагогическое образование в России. 2007. № 1. С. 51–58.
14. Дьяченко М. И. Личность, образование, самообразование, профессия : краткий психол. словарь. Минск : Хэлгон, 1998.
15. Зими́на И. С. Педагогические возможности воспитания пассионарной личности // Педагогическое образование в России. 2007. № 1. С. 59–72.
16. Коротаева Е. В., Аракелова Т. Л., Безродных Т. В. и др. Теория и практика педагогических взаимодействий в современной системе образования : коллект. моногр. Новосибирск : ЦРНС, 2010.
17. Круглова Л. Ю. От тетради успешности – к успешному обучению в системе дополнительного образования // Внешкольник. Воспитание и дополнительное образование детей и молодежи. 2006. №4.
18. Л. П. Крившенко. М. : Проспект, 2004.
19. Мазурчук Н. И. Генезис взглядов выдающихся деятелей отечественного образования XVIII – начала XX века на профессионально-педагогические качества учителя // Педагогическое образование в России. 2007. № 1. С. 134–139.
20. Педагогика : учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева [и др.] ; под ред.
21. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 2000.
22. Российская социологическая энциклопедия / под общ. ред. Г. В. Осипова. М. : НОРМА-ИНФА М, 1998.
23. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений. М. : Школа-Пресс, 2000.
24. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев [и др]. М. : Сов. энцикл., 1983.

## R E F E R E N C E S

1. Aleksandrova E. A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie // Antropologicheskii, deyatel'nostnoy i kul'turologicheskii podkhody. Tezaurus. 2005. № 5 (24).
2. Belkin A. S. , Svinina N. G. Vitagennyy opyt i vitagennyy printsip – kategorii pedagogicheskoy antropologii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2007. № 1. S. 15–25.
3. Belkin A. S. Vitagennoe obrazovanie. Golograficheskii podkhod. Ekaterinburg, 2009.
4. Belkin A. S. Osnovy vozrastnoy psikhologii. Ekaterinburg, 2009.
5. Belkin A. S. Situatsiya uspekha – put' k sotrudnichestvu. Ekaterinburg, 2005.
6. Belkin A. S. Situatsiya uspekha. Kak ee sozdat' : kn. dlya uchiteley. M. : Prosveshchenie, 1991.
7. Belkin A. S., Verbitskaya N. O. Vitagennoe obrazovanie v sisteme pedagogicheskogo znaniya (vitagennaya kontseptsiya lichnosti) // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2007. № 1. S. 26–32.
8. Belkin A. S., Nesterov V. V. Pedagogicheskaya kompetentnost'. Ekaterinburg : Tsentr «Uchebnaya kniga», 2003.
9. Belkin A. S., Zhavoronkov V. D., Zimina I. S. Konfliktologiya: nauka o garmonii. Ekaterinburga : Glagol, 1995.
10. Belkin A. S. Pedagogika detstva : (osnovy vozrast. pedagogiki). Ekaterinburg : Sokrat, 1995.
11. Davydov V. V. Kontseptsiya raboty shkoly-laboratorii «Losinyy ostrov» № 368 moskovskogo komiteta po obrazovaniyu na 1998–2000 gg. // Preemstvennost' stupeney v sisteme razvivayushchego i razvivayushchegosya obrazovaniya : sb. nauch.-metod. st. / pod red. V. T. Kudryavtseva. M. : Gnom i D, 2001.
12. Dneprov S. A. Pedagogicheskoe soznanie: teorii i tekhnologii formirovaniya u budushchikh uchiteley : monografiya / S. A. Dneprov. - Ekaterinburg : Unikum, 1998.
13. Dneprov S. A., Maksyashin A. S. Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya genezisa khudozhestvennogo obrazovaniya v oblasti izobrazitel'nogo iskusstva Urala // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2007. № 1. S. 51–58.
14. D'yachenko M. I. Lichnost', obrazovanie, samoobrazovanie, professiya : kratkiy psikhol. slovar'. Minsk : Khelton, 1998.

15. Zimina I. S. Pedagogicheskie vozmozhnosti vospitaniya passionarnoy lichnosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2007. № 1. S. 59–72.
16. Korotaeva E. V., Arakelova T. L., Bezrodnykh T. V. i dr. Teoriya i praktika pedagogicheskikh vzaimodeystviy v sovremennoy sisteme obrazovaniya : kollekt. monogr. Novosibirsk : TsRNS, 2010.
17. Kruglova L. Yu. Ot tetradi uspehnosti — k uspehnomu obucheniyu v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya // Vneshkol'nik. Vospitanie i dopolnitel'noe obrazovanie detey i molodezhi. 2006. №4.
18. L. P. Krivshenko. M. : Prospekt, 2004.
19. Mazurchuk N. I. Genezis vzglyadov vydayushchikhsya deyateley otechestvennogo obrazovaniya XVIII – nachala XX veka na professional'no-pedagogicheskie kachestva uchitelya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2007. № 1. S. 134–139.
20. Pedagogika : uchebnik / L. P. Krivshenko, M. E. Vayndorf-Sysoeva [i dr.] ; pod red.
21. Rean A. A., Kolominskiy Ya. L. Sotsial'naya pedagogicheskaya psikhologiya. SPb., 2000.
22. Rossiyskaya sotsiologicheskaya entsiklopediya / pod obshch. red. G. V. Osipova. M. : NORMA-INFA M, 1998.
23. Slastenin V. A., Isaev I. F., Mishchenko A. I., Shiyanov E. N. Pedagogika : ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy. M. : Shkola-Press, 2000.
24. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar' / gl. red. L. F. Il'ichev [i dr]. M. : Sov. entsikl., 1983.

Статью рекомендует канд. филос. наук, доц. Л. И. Забара.

УДК 372.41: 372.45  
ББК 4426.80-243+4410.241.3

ГСНТИ 14.23.09, 14.25.09

Код ВАК 13.00.02, 10.02.01

### **Кусова Маргарита Львовна,**

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mlkusova@mail.ru.

### **Плотникова Светлана Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: plotnikova\_sv@mail.ru.

## **ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРИОД ДЕТСТВА: ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА И НАУКИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** научная школа, концепция филологического образования в период детства, основные направления исследований, основные результаты исследований, новые направления в деятельности научной школы.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлены основные результаты деятельности научной школы «Содержание филологического образования в период детства». Изложены основные позиции концепции филологического образования в период детства, выделены направления исследований представителей научной школы, связанные с развитием языковой личности ребенка дошкольного, младшего школьного возраста и младших подростков, разработкой лингводидактического обеспечения данного процесса. Представлено теоретико-методологическое обоснование данных исследований, описаны некоторые результаты: обучение аудированию на разных уровнях образования, формирование концепта «Язык» у младших подростков и т.д. Описывается новое направление в деятельности научной школы – формирование информационной грамотности младших школьников в процессе языкового образования как формирование информационных действий у младших школьников в процессе работы со словарем и с учебно-научным текстом на уроках русского языка.

### **Kusova Margarita L'vovna,**

Doctor of Philology, Professor, Head of Department of Russian and Methods of its Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Plotnikova Svetlana Vladimirovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Russian and Methods of its Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **PHILOLOGICAL EDUCATION IN THE PERIOD OF CHILDHOOD: VECTORS OF DEVELOPMENT OF CHILD AND SCIENCE**

**KEYWORDS:** scientific school, conception of philological education in the period of childhood, main areas of research, basic research results, new areas of activity of the scientific school.

**ABSTRACT.** The article presents the main results of the scientific school "The content of literary education in the period of childhood". The article lays out the basic positions of the concept of literary education in the period of childhood, singles out areas of research of the representatives of the scientific school connected with the development of linguistic identity of children of pre-school, primary school age and younger teenagers and development of linguistic support of the given process. The authors present a theoretical and methodological basis of these studies and describe some results: training listening comprehension at various stages of education, formation of the concept of "language" in younger teens, etc. The article also describes a new area of work of the scientific school – the formation of information literacy of younger schoolchildren in the course of linguistic education as training of informative actions in younger schoolchildren in the course of work with dictionaries and educational and scientific texts at Russian lessons.

**М**ир детства является источником бесконечных открытий не только для ребенка, но и для исследователей, которые обращены к этому миру. Кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах Института педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» в течение двадцати лет занимается проблемой филологического образования в период детства, выделив в рамках этой гло-

бальной проблемы направление, связанное с развитием языковой личности. Данное направление сегодня становится особенно актуальным, т.к. современные образовательные стандарты обращены именно к личности: в ФГОС дошкольного образования подчеркивается, что «содержание Программы должно обеспечить развитие личности...» [19, с. 11], в ФГОС начального общего образования речь идет о личностных результатах освоения основной образовательной про-

граммы, личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования выделяются и в ФГОС основного общего образования.

Ориентация на языковую личность определяет содержание деятельности представляемой научной школы «Содержание филологического образования в период детства»: создана концепция филологического образования в период детства (об этом подробнее в [8]), выявляется специфика языковой личности ребенка и разрабатывается лингводидактическое обеспечение развития языковой личности в период детства, определяются существенные особенности речевой деятельности ребенка и разрабатывается методическое обеспечение совершенствования видов речевой деятельности ребенка, коммуникативных качеств речи.

Остановимся подробнее на основных положениях концепции филологического образования в период детства. Это положение о преемственности и непрерывности филологического образования в период детства, взаимосвязи и взаимообусловленности речевого и литературного развития ребенка, языкового и литературного образования, о специфике языковой личности ребенка. Важнейшей составляющей данной концепции является учет современных тенденций в образовании периода детства.

Положение о преемственности и непрерывности филологического образования определило обращение к проблеме формирования умений диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста и младших школьников [18], формирования познавательной мобильности у старших дошкольников и младших школьников в лингвистическом образовании [11]. Используя терминологию современных нормативных документов, можно сказать, что в рамках данных исследований на языковом материале решается проблема формирования предпосылок к учебной деятельности у детей дошкольного возраста и учета этих предпосылок во взаимодействии с младшими школьниками. А. А. Соколова, определив учебный диалог как речевое взаимодействие субъектов образовательного процесса с целью решения учебной задачи, доказывает, что и для старших дошкольников, и для младших школьников значимы умения: ориентироваться в ситуации общения, ставить при освоении учебного материала коммуникативные задачи, планировать речевые действия с учетом учебной задачи. Исследователь предлагает поэтапное формирование умений учебного диалога в различных ситуациях общения, описывает компоненты методики обучения учебному диалогу с учетом особенностей организации

образовательного процесса в ДОУ и начальной школе [18].

Ю. В. Нестерова при разработке методики формирования познавательной мобильности у детей старшего дошкольного возраста и младших школьников опирается на компоненты речевого развития и лингвистического образования: историко-культурный (развитие ребенка с учетом историко-культурного, творческого контекста), познавательный (активизация познавательной деятельности детей, формирование познавательного интереса к языку и речи), коммуникативно-речевой (обеспечение коммуникативно-речевой активности ребенка). В качестве одного из условий познавательной мобильности ребенка автор выделяет овладение им системой действий, позволяющих ориентироваться и успешно действовать в нестандартных ситуациях за счет включения полученных лингвистических знаний в другие виды деятельности и использовать в других видах деятельности имеющиеся способы получения лингвистической информации. Новизна данного исследования заключается в определении самого феномена «познавательная мобильность детей старшего дошкольного возраста и младших школьников», в предложенной автором методике формирования познавательной мобильности, в выявлении содержания речевого развития детей дошкольного возраста и лингвистического образования младших школьников, актуализирующих у детей познавательный интерес к языку и речи [11].

Выделив основные направления в исследованиях научной школы «Содержание филологического образования в период детства», обращаем внимание на некоторую условность в их разграничении. В большинстве своем исследования выполнены с одновременным учетом нескольких направлений. Так, совершенствование умений речевой деятельности детей рассматривается с учетом непрерывности и преемственности в содержании филологического образования. Е. К. Ибакаева решает проблему обучения младших школьников аудированию как виду речевой и учебной деятельности [6], ту же проблему, обратившись к учащимся старших классов, решает Н. В. Нефедова [12]. Новизна исследования Е. К. Ибакаевой заключается в том, что определены этапы обучения аудированию младших школьников: первоначально приоритетно обучение аудированию как виду учебной деятельности, затем – обучение аудированию как виду речевой деятельности. Автор определяет принципы обучения аудированию младших школьников, разрабатывает методику обучения аудированию как виду речевой и учебной деятельности с учетом содержания и механизмов аудирования [6].

Н. В. Нефедовой предлагается иная логика обучения слушанию учащихся старших классов, что объясняется их возрастными особенностями. Н. В. Нефедова доказывает, что «только специально организованное обучение слушанию как виду речевой деятельности приведет к продуктивному обмену информацией в учебной деятельности старшеклассников» [12, с. 7]. Предложенная логика находит отражение в методике обучения слушанию учащихся старших классов, где компоненты методики соотносятся с обучением различным видам слушания.

Как уже сказано ранее, научная школа отличается прежде всего вниманием к языковой личности ребенка. Рассматривается развитие языковой личности в процессе языкового образования [5], определяются принципы формирования лексикона как базового компонента языковой личности [14], на примере концепта «Язык» описывается динамика формирования концепта у младших подростков [1]. Обращение к языковой личности определяется антропоцентричностью современной науки, перспективностью связи когнитивных методов и методов семасиологии. В основу исследований, выполняемых членами научного коллектива, положены современные концепции развития языковой личности (Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов), языковой способности человека (А. А. Леонтьев, И. В. Румянцев, Т. Н. Ушакова), психолингвистические концепции лексикона человека (А. А. Залевская, Е. С. Кубрякова, И. Г. Овчинникова), положения об онтогенезе речи (Т. А. Гридина, К. Ф. Седов, С. Н. Цейтлин), современные разработки теории лексических множеств, теории пространства в представлении лексических единиц (Л. Г. Бабенко, Ю. Н. Караулов, В. В. Морковкин, Н. Ю. Шведова), лингвокультурологические концепции, в соответствии с которыми изучение языка должно производиться в тесной связи с сознанием и мышлением человека, его культурной и духовной жизнью (Ю. Н. Караулов, Д. С. Лихачев, Ю. С. Степанов, Н. И. Толстой).

При этом под языковой личностью понимается человек как носитель языка, взятый со стороны его способности к речевой деятельности, т.е. комплекс психофизических свойств индивида, позволяющий ему производить и воспринимать речевые произведения (Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов). Языковая личность рассматривается также как закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, складывающийся на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и пове-

денческих реакций, отраженных в словаре, как личность, выраженная в языке и через язык, личность, реконструированная в основных ее чертах на базе языковых средств (С. Г. Воркачев, В. И. Карасик). На примере фрагмента языковой картины мира «Человек как социальное существо» описано развитие языковой личности младшего школьника в процессе языкового образования, разработана диагностика языковой личности младшего школьника [5].

Основой для построения системы филологического образования является изучение закономерностей становления языковой личности в онтогенезе, и в частности лексикона как базовой ее составляющей. Исследование лексикона ребенка – носителя русского языка в когнитивном, системно-языковом, функциональном и коммуникативном аспектах – позволило выявить особенности представления концепта в языковом сознании детей младшего школьного возраста (на примере концепта ‘поступательное движение субъекта’), установить факторы, обуславливающие динамические процессы в соответствующем фрагменте детского лексикона от 3-летнего до 11-летнего возраста [13; 16].

При разработке диагностики развития языковой личности считаем целесообразным опираться на методики, позволяющие увидеть специфику проявления языковой личности детей разных возрастных групп на разных уровнях (вербально-семантическом, тезаурусном, коммуникативно-прагматическом – по Ю. Н. Караулову), с учетом такого ментального образования, как концепт. Поэтому разрабатывается и реализуется методика описания концептов в языковом сознании детей, в частности младших подростков [1]. Выделение концепта как ментального образования – это закономерный шаг в становлении антропоцентрической парадигмы современного образования. Язык является одним из путей формирования концептов в человеческом сознании. Образование концептов возникает благодаря тому, что человек вынужден адекватно отражать факты действительности в своем сознании, без чего невозможна реальная ориентация человека в мире и познание им этого мира. Концепты как проекции явлений окружающей действительности в сознании человека не могут существовать обособленно от других подобных единиц. Так же, как запечатленные в них феномены, концепты образуют целостную систему, компоненты которой, взаимодействуя между собой, устанавливают постоянные связи, переплетаются. Аналогом концептуальных связей в языковой системе служит

общая системность лексики в языковом сознании носителей языка.

Каждая концептуальная система посредством естественного языка опирается на специфические, значимые, принятые в обществе социальные, культурные и другие ценности, на социально значимую картину мира. Ни один концепт не может рассматриваться как нечто фиксированное, сформированное. Он находится в постоянном изменении, что необходимо отразить в описании различных концептосфер в языковом сознании ребенка.

При определении основных закономерностей в развитии языковой личности И. А. Абрамовой проанализирована педагогическая практика, выявлен потенциал языкового образования в развитии языковой личности младшего подростка. При анализе педагогической практики также учитывалось, насколько она учитывает специфику представления языка в языковом сознании школьника, опирается на познавательноречевые процессы, имеющие место в его деятельности. И. А. Абрамова предлагает методике формирования концепта «Язык» у учащихся 5–6-х классов общеобразовательной школы на уроках русского языка. Методика основывается на триединстве «язык – культура – личность», опирается на трехчастную структуру концепта (значимостная, понятийная, образная составляющие) и на уровне развития языковой личности [1]. Данное исследование позволяет расширить существующие представления о языковой личности, о динамике концепта в языковом сознании носителя языка, о возможности опоры на концептуальный подход при определении методики развития языковой личности, позволяет расширить существующие методики описания концепта и концептосферы с учетом содержания современного языкового образования, содержательно уточнить лингвометодические компетенции педагога ДООУ и начальной школы.

Рассматриваются вопросы, связанные с лингводидактическим обеспечением развития языковой личности в поликультурной среде [4], формированием у школьника умений, обеспечивающих развитие языковой личности, в частности исследовательских умений [3].

Предлагаемая научной школой методика развития языковой личности в процессе языкового образования нацелена на преодоление противоречий между антропоцентричностью современной лингвистики и непоследовательным отражением этой антропоцентричности в методике языкового образования детей дошкольного и младшего школьного возраста, учащихся основной школы; между потребностью личности

в развитии и познании окружающей действительности и ориентацией языкового образования преимущественно на изучение системы языка; между методическим обеспечением процесса языкового образования и речевого развития ребенка дошкольного возраста и младшего школьника как процесса социализации и отсутствием в методическом обеспечении подходов, связанных с развитием языковой личности в рамках концептуализации действительности; осознанной обществу и наукой необходимостью изучать язык и фиксированные в нем ценности в контексте культуры ее носителей (нации) и недостаточной реализацией этого подхода в содержании образования.

Развитию языковой личности в контексте культуры посвящено исследование И. А. Чиликовой [20], формированию коммуникативных качеств речи – исследование И. В. Чуйковой [21]. В рамках исследования И. В. Чуйковой показано также, как речевое развитие ребенка связано с его литературным развитием. Говоря о факторах, способствующих формированию действенности речи у детей старшего дошкольного возраста, И. В. Чуйкова выделяет организацию развивающей речевой среды в ДООУ, включая в эту среду литературу и фольклор, «акцентирование внимания детей на имеющихся в тексте коммуникативных задачах и активизацию коммуникативной деятельности дошкольников в процессе ознакомления с произведениями художественной литературы» [21, с. 5].

Обобщая основные результаты исследований в данном направлении, можно отметить следующее: выявлены лингводидактические подходы к процессу развития языковой личности в языковом образовании, определена специфика языковой личности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста, выделены базовые концепты в языковом сознании дошкольников и младших школьников и определена специфика их наполнения, определены критерии, показатели и уровни сформированности концепта как одного из показателей развития личности; разработан диагностический инструментарий для оценки развития языковой личности ребенка и его языкового сознания, осуществлено моделирование концептосфер в языковом сознании ребенка и моделирование процесса языкового образования как процесса развития языковой личности, разработана методическая модель развития личности, основанная на концептуальном подходе. Описан лексикон ребенка как репрезентация в языковом сознании ребенка определенных семантических областей и ментальных образований, при описании лексикона ребенка одновре-



менно реализуются когнитивный, системно-языковой, функциональный и коммуникативный подходы, что также определяет новизну исследований, осуществляемых данной научной школой.

Новые тенденции в современном образовании предполагают изучение новых проблем и решение новых задач. Это реализация новых технологий в процессе языкового образования, в частности модульной технологии [2], совершенствование профессиональной компетентности педагогов, связанной с языком и речью [17]. Еще одно новое направление в исследованиях научной школы связано с формированием информационной грамотности обучающихся в процессе языкового образования [9]. Появление этого направления обусловлено процессами, происходящими в современном обществе и современном образовании: современное общество является информационным и объем информации в нем постоянно растет, современное образование требует развития у младших школьников информационной грамотности, что нашло отражение в Федеральном государственном стандарте начального общего образования.

Формирование информационной грамотности предполагает наличие специальных средств и способов обучения, в качестве такого средства предложен учебный словарь трудностей русского языка для младших школьников с методическими рекомендациями для учителя по использованию данного словаря в образовательном процессе [10]. Новизна заключается в том, что впервые предлагается методика формирования информационных умений у учащихся начальной школы на базе учебного словаря трудностей, который отражает типичные трудности в овладении языком и речью на данном этапе развития языковой личности и составлен с учетом содержания школьных учебников по всем основным учебным дисциплинам, изучаемым в начальной школе.

Опираясь на принципы лексикографии: строгий практицизм, теоретическую и практическую многоплановость лексикографических произведений, нормативность в отборе и подаче лексики, представители научной школы аргументируют, что на предметном содержании дисциплин филологического цикла информационная компетентность

формируется как компетентность лексикографическая. В отличие от традиционных подходов к формированию информационной культуры и лексикографической компетентности, представители научной школы, определяя концептуальные основы словаря, синтезировали идеи разных подходов: на общенаучном уровне – аксиологического (В. А. Сластенин), на конкретно-научном уровне – системного (В. П. Беспалько), деятельности (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев), компетентностного (А. В. Хуторской), личностно ориентированного (И. С. Якиманская) и лингводидактического (Ю. Н. Караулов) (об этом подробнее в [9]), а также принципы учебно-методической целесообразности, комплексности, междисциплинарности, вариативности в представлении материала, «дозирования» материала.

Формирование информационной грамотности младших школьников представители научной школы рассматривают в двух направлениях: это ранее описанное направление – формирование у младших школьников информационных учебных действий с лингвистическими словарями, второе – формирование информационных учебных действий с научным текстом. Уточнен состав информационных учебных действий, осваиваемых младшими школьниками в процессе языкового образования, определено содержание и планируемые результаты работы по их формированию, разработаны методические подходы к обучению младших школьников информационной деятельности с лингвистическими словарями и научными текстами учебника русского языка [7; 10; 15].

Перспективы научной школы связаны с содержательным уточнением лингвометодических компетенций педагога ДООУ и начальной школы, с определением оптимального содержания филологического образования в начальной школе с учетом требований ФГОС, определением обусловленности процесса развития личностных качеств ребенка и содержания лингвистического образования, в определении содержания коммуникативно ориентированного лингвистического образования, разработке содержания лингвистического образования в условиях полиэтнического состава обучающихся в российской школе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова И. А. Формирование концепта «Язык» у учащихся 5–6 классов общеобразовательной школы на уроках русского языка : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2011. 250 с.
2. Буркова Е. М., Кусова М. Л. Проектирование модульной технологии при обучении русскому языку в основной общеобразовательной школе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 5. С. 114–127.
3. Воробьева Т. В. Использование исследовательских методов в лексической работе на уроках русского языка в основной школе : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 259 с.
4. Воробьева Т. И. Обучение иностранному языку младших школьников в условиях поликультурной среды : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 217 с.

5. Демьшева А. С. Развитие языковой личности младшего школьника в процессе лингвистического образования : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 169 с.
6. Ибакаева Е. К. Обучение младших школьников слушанию как виду речевой и учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010. 261 с.
7. Кусова М. Л. Учебно-научный текст как средство формирования информационных умений у младших школьников // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 118–124.
8. Кусова М. Л. Филологическое образование в период детства: к проблеме подготовки педагогов и языкового образования детей // Педагогическое образование и наука. 2013. № 6. С. 119–124.
9. Кусова М. Л., Плотникова С. В. Учебный словарь трудностей русского языка как средство формирования лексикографической компетенции младших школьников // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 9. С. 72–81.
10. Кусова М. Л., Плотникова С. В., Абрамова И. А., Демьшева А. С. Комплексный словарь трудностей русского языка для младших школьников: проспект. Екатеринбург : Издательский дом Литур, 2011. 220 с.
11. Нестерова Ю. В. Формирование познавательной мобильности у старших дошкольников и младших школьников в лингвистическом образовании : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 164 с.
12. Нефедова Н. В. Обучение слушанию как виду речевой и учебной деятельности учащихся старших классов : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004. 171 с.
13. Плотникова С. В. Описание фрагмента детского лексикона на основе анализа ассоциативного поля глаголов движения // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2011. Вып. 9. С. 35–44.
14. Плотникова С. В. Принципы лексико-семантической работы в школе в свете психолингвистической концепции лексикона человека // Педагогическое образование в России. 2009. № 2. С. 84–92.
15. Плотникова С. В. Формирование информационной компетентности младших школьников на материале словарей русского языка // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 128–133.
16. Плотникова С. В. Экспериментальное исследование процессов номинации у детей дошкольного возраста // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008. Вып. 6. С. 72–80.
17. Позолотина Е. В., Кусова М. Л. Проблема методической поддержки коммуникативной компетенции в профессиональной деятельности педагогов дошкольных учреждений // Путь науки. 2015. № 10 (20). С. 125–128. URL: [http://scienceway.ru/d/706321/d/thewayofscienceno10\(20\)october.pdf](http://scienceway.ru/d/706321/d/thewayofscienceno10(20)october.pdf) (дата обращения: 09.11.2015).
18. Соколова А. А. Методика обучения диалогу детей шести-семи лет : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 209 с.
19. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М. : УЦ «Перспектива», 2014. 32 с.
20. Чиликова И. А. Методика формирования культуроведческой компетенции младших школьников в процессе обучения русскому языку // European Social Science Journal. 2014. № 5–2 (44). С. 166–170.
21. Чуйкова И. В. Формирование действительности речи у детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 193 с.

## REFERENCES

1. Abramova I. A. Formirovanie koncepta «Jazyk» u uchashhihsja 5–6 klassov obshheobrazovatel'noj shkoly na urokah russkogo jazyka : dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2011. 250 s.
2. Burkova E. M., Kusova M. L. Proektirovanie modul'noj tehnologii pri obuchenii russkomu jazyku v osnovnoj obshheobrazovatel'noj shkole // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2014. № 5. S. 114–127.
3. Vorob'eva T. V. Ispol'zovanie issledovatel'skih metodov v leksicheskoy rabote na urokah russkogo jazyka v osnovnoj shkole : dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2007. 259 s.
4. Vorob'eva T. I. Obuchenie inostrannomu jazyku mladshih shkol'nikov v uslovijah polikul'turnoj sredy : dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2009. 217 s.
5. Demyшева A. S. Razvitie jazykovoj lichnosti mladshego shkol'nika v processe lingvisticheskogo obrazovanija : dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2007. 169 s.
6. Ibaкаева E. K. Obuchenie mladshih shkol'nikov slushaniju kak vidu rechevoj i uchebnoj dejatel'nosti : dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2010. 261 s.
7. Kusova M. L. Uchebno-nauchnyj tekst kak sredstvo formirovanija informacionnyh umenij u mladshih shkol'nikov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 3. S. 118–124.
8. Kusova M. L. Filologicheskoe obrazovanie v period detstva: k probleme podgotovki pedagogov i jazykovogo obrazovanija detej // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2013. № 6. S. 119–124.
9. Kusova M. L., Plotnikova S. V. Uchebnyj slovar' trudnostej russkogo jazyka kak sredstvo formirovanija leksikograficheskoy kompetencii mladshih shkol'nikov // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2011. № 9. S. 72–81.
10. Kusova M. L., Plotnikova S. V., Abramova I. A., Demyшева A. S. Kompleksnyj slovar' trudnostej russkogo jazyka dlja mladshih shkol'nikov: prospekt. Ekaterinburg : Izdatel'skij dom Litur, 2011. 220 s.
11. Nesterova Ju. V. Formirovanie poznatel'noj mobil'nosti u starshih doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov v lingvisticheskom obrazovanii : dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2006. 164 s.
12. Nefedova N. V. Obuchenie slushaniju kak vidu rechevoj i uchebnoj dejatel'nosti uchashhihsja starshih klassov : dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2004. 171 s.
13. Plotnikova S. V. Opisanie fragmenta detskogo leksikona na osnove analiza associativnogo polja glagolov dvizhenija // Psiholingvisticheskie aspekty izuchenija rechevoj dejatel'nosti / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2011. Vyp. 9. S. 35–44.

14. Plotnikova S. V. Principy leksiko-semanticheskoj raboty v shkole v svete psiholingvisticheskoj koncepcii leksikona cheloveka // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2009. № 2. S. 84–92.
15. Plotnikova S. V. Formirovanie informacionnoj kompetentnosti mladshih shkol'nikov na materiale slovaraj russkogo jazyka // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 3. S. 128–133.
16. Plotnikova S. V. Jeksperimental'noe issledovanie processov nominacii u detej doshkol'nogo vozrasta // Psiholingvisticheskie aspekty izuchenija rechevoj dejatel'nosti / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2008. Vyp. 6. S. 72–80.
17. Pozolotina E. V., Kusova M. L. Problema metodicheskoj podderzhki kommunikativnoj kompetencii v professional'noj dejatel'nosti pedagogov doshkol'nyh uchrezhdenij // Put' nauki. 2015. № 10 (20). S. 125–128. URL: [http://scienceway.ru/d/706321/d/thewayofscienceno10\(20\)october.pdf](http://scienceway.ru/d/706321/d/thewayofscienceno10(20)october.pdf) (data obrashhenija: 09.11.2015).
18. Sokolova A. A. Metodika obuchenija dialogu detej shesti-semi let : dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2006. 209 s.
19. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovanija. M. : UC «Perspektiva», 2014. 32 s.
20. Chilikova I. A. Metodika formirovanija kul'turovedcheskoj kompetencii mladshih shkol'nikov v processe obuchenija russkomu jazyku // European Social Science Journal. 2014. № 5–2 (44). S. 166–170.
21. Chujkova I. V. Formirovanie dejstvennosti rechi u detej starshego doshkol'nogo vozrasta : dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2009. 193 s.

Статью рекомендует канд. филос. наук, доц. Л. И. Забара.

**Моисеева Людмила Владимировна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой естествознания и методики его преподавания в начальной школе, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: moiseeva@uspu.ru.

### **ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА – ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА УРАЛЬСКОЙ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** экологическая педагогика, цели и задачи экологической педагогики.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена рассмотрению теоретических основ экологической педагогики и экологического образования на философском, методологическом, общенаучном и конкретно-научном уровнях, что позволяет уточнить определение категорий, понятий и терминов. Развитие идей проявляется в расширении круга проблем, решаемых научной школой. В соответствии со сформированной исследовательской научной позицией экологическая педагогика определена как отрасль педагогической науки, изучающая закономерности формирования экологически здоровой личности, характеризующейся экологической воспитанностью, экологическим мировоззрением, экологическим сознанием, экологическим мышлением, экологическим менталитетом и экологической культурой.

Научная школа служит научно-методическим центром развития исследований по экологической педагогике, в рамках которого организуются ежегодные научно-практические конференции, семинары, круглые столы с привлечением ведущих ученых РФ, ближнего и дальнего зарубежья. Развивает ресурсное обеспечение подготовки магистров. Результаты Школы использованы для повышения уровня теоретической и практической подготовленности педагогов-практиков и молодых ученых по вопросам разработки и применения здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе в целях реализации одного из направлений национального проекта «Наша новая школа» – укрепления и сохранения здоровья всех участников образовательного процесса.

**Moiseeva Lyudmila Vladimirovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Natural Science and Methods of Its Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **ENVIRONMENTAL PEDAGOGY – THEORETICAL BASIS OF THE URAL SCIENTIFIC SCHOOL OF ENVIRONMENTAL EDUCATION**

**KEYWORDS:** environmental pedagogy, goals and objectives of environmental pedagogy.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the theoretical foundations of environmental pedagogy and environmental education at philosophical, methodological, General scientific and specifically-scientific levels, which allows for a more precise definition of the categories, concepts and terms. Development of ideas is manifested in the extension of the range of problems solvable by the scientific school. In accordance with the defined research position of environmental pedagogy is defined as the branch of pedagogical science that studies the patterns of formation of healthy personality, characterized by environmental education, ecological Outlook, ecological consciousness, ecological thinking, ecological mindset and ecological culture. Scientific school of is scientific-methodical center of development of researches on environmental pedagogy, which organizes annual scientific-practical conferences, seminars, round tables with participation of leading scientists of Russia, CIS and far abroad. Develops resource support for the training of masters. The School's results used to improve the level of theoretical and practical training of practicing teachers and young scientists on the development and application of health-saving technologies in the educational process in order to implement one of the directions of the national project "Our new school" – the strengthening and preservation of health of all participants of educational process.

Уральская научная школа экологического образования была основана в 1987 г. как результат проведения на базе кафедры естествознания и методики его преподавания в начальных классах Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета Всероссийской научно-практической конференции по экологическому образованию. Кафедра послужила научным и научно-методическим центром развития исследований по экологической педагогике, в рамках которого организуются ежегодные научно-практические конференции «Экологическое образование в период детства», семинары «Педагогика и психология здоровья», круглые столы с

привлечением ведущих ученых РФ, ближнего и дальнего зарубежья.

В 2004 г. на бюро УрО РАО официально признана как Уральская научная школа экологического образования. В решении Бюро записано: "В Уральском регионе ведутся научные исследования в области экологической педагогики, имеющее большое значение для развития системы образования на современном этапе, обеспечивающее соответствие содержания образования формирующейся новой научной картине мира, в которой экология играет интегрирующую роль, объединяя традиционно разделенные естественнонаучные и гуманитарные подсистемы образования." Основателем научной школы была признана профессор, док-

тор педагогических наук Людмила Владимировна Моисеева.

Миссия Уральской научной школы экологического образования – содействие развитию непрерывного экологического образования в регионе, создание в этой сфере единого информационно-методического пространства, объединение творческого потенциала преподавателей. Инициировать разработку новых педагогических средств, современных образовательных технологий, диагностических инструментов, призванных обеспечить формирование экологической культуры в сфере формального и неформального образования и просвещения широких слоев населения. Организовать консультационную поддержку всех участников эколого-образовательного процесса с помощью современных информационных технологий (компьютерный форум, дистанционное консультирование, сетевые проекты). Проводить регулярные научно-практические конференции по проблемам регионального экологического образования. Осуществлять подготовку и издание популярной, учебно-методической, научной литературы по экологическому образованию, охране окружающей среды, экологической культуре.

Российское экологическое образование имеет давние традиции формирования знаний о взаимоотношениях человека и природы. В последующем экологическое образование и воспитание в нашей стране существенно эволюционировали. Новое звучание экологическое образование получает с начала 90-х годов. Построение системы экологического образования базировалось на ряде методологических принципов, сформулированных еще в 80-х годах такими учеными, как С. Н. Глазачев, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Н. Н. Моисеев, Е. С. Слостенина, И. Т. Суравергина, И. Н. Пономарева.[1, 2]. Встала острая необходимость в разработке научно – методологических основ новой отрасли педагогического знания – экологической педагогики.

1–3 ноября 2012г. в г.Екатеринбург, на базе ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» проведена научно-практическая конференция «Экологическая педагогика и психология здоровья: проблемы, перспективы развития» В результате проведенной научно-исследовательской и опытно-внедренческой работы определены основные теоретико-методологические подходы к формированию научного аппарата экологической педагогики и методические подходы к организации системы экологического образования на различных ступенях образования: от дошкольного до пост дипломного образования.

Таким образом, экологическое образование оформилось в самостоятельную область педагогической теории и практики. В то же время она является составной частью педагогической науки в широком понимании.

Экологическая педагогика это отрасль педагогической науки, изучающей закономерности формирования экологичной личности, характеризующейся экологической воспитанностью, экологическим мировоззрением, экологическим сознанием, экологическим мышлением, экологической культурой.

Объектом экологической педагогики является процесс экологического образования. Предмет экологической педагогики – факты, механизмы, закономерности формирования экологичной личности, обладающей экологическими знаниями, умениями, отношениями на основе закона о коэволюционном развитии как оптимальном взаимодействия Человека и изменяемой им природной среды.

Как педагогическая наука экологическая педагогика должна определить методологические подходы к экологическому образованию. Экологическое образование как самостоятельное направление в теории и практике общеобразовательной школы стало развиваться на рубеже 60–70-х гг. и характеризовалось включением экологических и природоохранительных знаний в учебные программы по биологии. С течением времени целью экологического образования становится не столько формирование экологических знаний, экологических компетенций, сколько развитие экологической культуры личности и общества.

Это особенно актуально в условиях новой парадигмы образования, согласно которой образованию придается приоритетная функция культуры, и гуманистической парадигмы общественного сознания, содержащей идею благоговения перед жизнью как явлением.

Задачами экологической педагогики будут являться:

- 1) установление законов и закономерностей, позволяющих прогнозировать будущее состояние экологического образования, экологической культуры;
- 2) разработка объективных методов исследования, создание учебно-методической базы развития системы непрерывного экологического образования;
- 3) разработка методологических подходов и принципов развития экологического образования и экологичной личности. Определение интегрирующей и системообразующей роли экологического образования в системе общего образования;
- 4) закономерности экологизации среды образовательных учреждений.

Задачами экологического образования являются:

1. Формирование системы экологических знаний. Системы представлений о мире природы как совокупности конкретных природных объектов. Понимание многогранной ценности природы как источника материальных и духовных сил общества.
2. Формирование экологического отношения (положительного, бережного, ответственного) к природе. Формирование потребности общения с ней.
3. Формирование навыков природоохранительной деятельности. Освоение стратегий и технологий взаимодействия с природной и социальной окружающей средой.
4. Развитие альтернативного и прогностического мышления, экологического сознания, экологического менталитета, экологической культуры при анализе природных объектов и деятельности в природе.

Специалисты многих стран концентрируют усилия на реализации концептуальных положений экологического образования. Важно идентифицировать подходы к осуществлению экологического образования в соответствии с теми, которые признаются в качестве ведущих в международной практике. Это особенно касается принципов экологической педагогики: междисциплинарности, непрерывности, краеведческого подхода к изучению и решению экологических проблем, единства интеллектуального и эмоционального восприятия окружающей среды.

Для решения этих задач необходимо опираться на следующие принципы:

- Принцип гуманизации исходит из права человека на благоприятную среду жизни и выражает идею формирования человека, способного к экологически целесообразной деятельности, с установкой на сохранение жизни на Земле, спасение человечества от экологических катастроф.
- Принцип научности предполагает достаточный уровень достоверной учебной информации об организованности биосферы как среды жизни человечества, раскрытие объективных законов и закономерностей устойчивого развития природных и природно-социальных экосистем.
- Принцип взаимосвязанного раскрытия глобальных, региональных и локальных аспектов экологии позволяют затронуть как чувства, так и интеллект обучаемых, развить способность мыслить глобально, действовать локально.
- Принцип прогностичности актуализирует проблему формирования у школьников чувства предвидения и заботы о будущем, способности прогнозировать возможные пути развития жизни и человечества,

проектировать условия сохранения генофонда биосферы и здоровья человеческих популяций.

- Принцип интеграции естественнонаучных социально-экономических, правовых аспектов экологических взаимодействий обеспечивает взаимодействие всех сфер теоретического и практического сознания и различных видов деятельности учащейся молодежи.
- Принцип непрерывности вытекает из постепенности формирования экологической ответственности личности. Он предусматривает организацию обучения, воспитания и развития подрастающего поколения по вопросам окружающей человека среды на всех этапах дошкольного, школьного и после школьного образования в их преемственной связи и развитии.
- Принцип систематичности обеспечивает системную организацию экологического образования на основе всех его компонентов: целей, содержания, методов и приемов, средств обучения, форм организации различных видов деятельности.
- Принцип единства познания, переживания, действия.

Рассмотрение теоретических основ экологической педагогики и экологического образования на философском, методологическом, общенаучном и конкретно-научном уровнях, позволяет уточнить определение категорий, понятий и терминов: «экологическая педагогика» «природоохранительное просвещение», «экологическое воспитание», «образование в области окружающей среды (инвайронментальное)», «экологическое образование», «экологичная личность», «экологическое мировоззрение», «экологическое сознание», «экологическое мышление», «экологическая культура» и их категориальный аппарат (цели, задачи, принципиальные положения) с учетом мировых процессов, оказывающих влияние на развитие современной педагогической науки в целом, а также насущных национально-региональных природных, социокультурных и экономических проблем геополитического значения.

В нашем понимании: экологическое образование есть непрерывный процесс обучения, воспитания и развития экологичной личности, направленный на формирование системы знаний и умений, ценностных ориентаций, нравственно-этических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за состояние и улучшение социоприродной среды.

Нами принято следующее определение: «экологическое образование – система социальных норм, правил, знаний, навыков

и институтов, направленных на обеспечение долгосрочных интересов человека в биосфере». Экологическое образование – это не узкая частная область общего образования, ограниченная рамками классической биоэкологии, а привносящая новый смысл и цель в современный образовательный процесс. В отличие от образования в области окружающей среды экологическое образование осуществляется по законам педагогики, а точнее по законам экологической педагогики.

Трактовка сущности понятия экологической культуры как цели экологического образования, представленная И. Д. Зверевым, несет следующие четыре качественные характеристики: – обогащение положительного научного и практического опыта взаимодействия человека с социоприродной средой; – формирование ответственного отношения личности и общества к природе, к материальным, социальным и духовным ценностям; – осознание и утверждение приоритета всех форм жизни как условие существования человека; – обеспечение всестороннего развития человека, его склонностей и творческих способностей; благополучия его здоровья в условиях оптимизации системы “природа – человек”. Более того, экологическая культура становится ведущим компонентом общей культуры, развития материальных и духовных ценностей. В качестве важнейшего элемента экологической культуры педагоги выделяют усвоение аксеологических и деонтологических знаний.[3].

Под экологической культурой мы понимаем систему знаний, умений, ценностных ориентаций в области науки, искусства, верований, законов, обычаев и традиций, активной деятельности по сохранению и улучшению окружающей среды.

Таким образом, экологическая культура представляет собой систему, состоящую из ряда взаимосвязанных элементов: экологических знаний: естественнонаучных, гуманитарных, технических, нормативных, практических и др.; экологического мышления, включающего установление причинно-следственных, вероятностных, прогностических и других видов связей; выяснение причин, сущностей и путей решения проблем, принятия решений в ситуациях нравственного выбора и прогноза; культуры чувств: “эмоционального резонанса”, сочувствия, сопереживания, чувства гражданственности, патриотизма и др.; экологически оправданного поведения, характеризующегося реализацией экологических знаний, мышления, культуры чувств и деятельности личности, осознавшей свое космопланетарное предназначение.

Экологическая культура развивается при условии системного взаимодействия всех сфер сознания: научной, художественной, правовой, экономической, эмоциональной и др. Профессор И. Т. Суравегина отмечает, что интеграция всех сфер сознания “есть категорический императив интеграции всех областей науки и искусства”. Экологическая культура включает в себя новые регулятивы человеческой деятельности. От установок на беспредельный экономический рост, неограниченный прогресс происходит переход к ориентации на стабильность, равновесность, устойчивое развитие с учетом пределов роста. Это влечет за собой трансформацию доминирующих отношений людей друг с другом, с природой: от отношений преодоления, господства, подчинения происходит движение к сотрудничеству, согласию, созиданию, соразвитию, диалогу человека и природы [4].

Таким образом, экологическая культура, по нашему мнению, должна явиться целью экологического образования и главной задачей экологической педагогики. Отсюда можно вывести стратегическую цель экологической педагогики и экологического образования – это воспитание ответственного сознания, экологической ответственности как меры свободы человека в условиях экологической необходимости.

На Урале основные достижения в области экологического образования и развития экологической культуры горожан связаны с развитием Уральской научной школы экологической педагогики определившей систему общего и профессионального экологического образования, обращением к проблемам экологии и охраны окружающей среды на основе закономерностей экологической педагогики, которые предусматривают получение обучающимися специальных знаний и освоение норм поведения в природной среде.

В результате проведенной научно-исследовательской и опытно-внедренческой работы определены основные теоретико-методологические подходы к формированию научного аппарата экологической педагогики и методические подходы к организации системы экологического образования на различных ступенях образования: от дошкольного до пост дипломного образования.

Изучено социально-экологическое развитие личности ребенка в условиях гуманистического дошкольного образования. Предложены педагогические условия развития одаренных детей в процессе экологического образования дошкольников. Определены психолого-педагогические условия становления экологического мышления у

детей в процессе ознакомления с природой. Изучены педагогические условия организации процесса развития экологически направленной деятельности дошкольников при взаимодействии с природой (Ворошилова В. М.). Выявлен экологический компонент трудовой, игровой, продуктивной, познавательной деятельности дошкольников, который отличает экологически направленную деятельность обязательным установлением простейших экологических связей, объективно существующих в природе, от просто труда в природе, игр с ее объектами и предметами, от изготовления художественных произведений из природного материала, ознакомления с природой. Разработана диагностическая методика, позволяющая определить уровни развития детской экологически направленной деятельности на основе выделенных показателей и критериев их оценки. Спроектирован алгоритм включения детей в экологически направленную деятельность, который представляет собой ряд последовательных этапов: эмоционально-мотивационный, информационно-содержательный, практический. Разработана технология формирования экологических представлений дошкольников средствами компьютера, создан электронный учебник «Путешествие на планету Земля» по экологическому образованию старших дошкольников. Определены методические условия использования электронного учебника в процессе экологического образования старших дошкольников.

Коллективом авторов изучен феномен экологической субкультуры детства (Моишеева Л. В., Зибзеева В. А., Михеева Е. В.) Экологическая субкультура Детства – это экологическая культура, свойственная детскому сообществу; отличающаяся собственными экологическими ценностями и приоритетами; обладающая специфическими и самобытными законами дошкольного Детства, в которой происходит присвоение личностью ребенка новых норм и ценностей; которая проявляется в личностных качествах ребенка через самосознание; отражается в действиях, поступках и внешних поведенческих образцах за счет накопления личного экологического опыта в процессе выстраивания собственной модели мира под влиянием экологической культуры взрослых [1].

В исследовании Л. Л. Кпшняевой дано определение понятия «лично значимое отношение к природе». Разработаны педагогические условия развития у детей дошкольного возраста лично значимого отношения к природе. Предложены педагогические доминанты экологического образования дошкольников, рассматриваемые в

качестве приоритетных направлений педагогического взаимодействия: развитие эмоционально-чувственного восприятия детьми природы, развитие ценностных ориентаций и самосознания детей в отношении к природному окружению.

Сажинной С. Д. сформулирована система элементарных знаний, отношений и способов познания окружающего мира, социокультурного и творческого опыта на принципах концентричности и систематизации в целях приведения объема содержания в соответствие с возможностями детей и временем, отведенным для его освоения.

На уровне начальной школы обоснована познавательная модель экологической картины мира, как интегрирующей основы естественнонаучной и обществоведческой составляющих содержания курса «Окружающий мир», обеспечивающей целостность образования. Разработаны диагностические методики и дидактические материалы: граф-схемы образно-понятийного моделирования экологической картины мира. «педагогический мониторинг экологической картины мира», как процесса включающего отслеживание, оценивание и прогнозирование изменения индивидуальной экологической картины мира у старших дошкольников и младших школьников с целью раннего предупреждения нежелательных событий, коррекции и оказания ребенку адресной и предметно направленной помощи в процессе обучения; описаны и изучены механизмы и этапы формирования представлений об экологической картине мира.

Формирование экологической картины мира средствами сезонных экскурсий в природу в процессе обучения естествознанию Кривских.

Обосновано приоритетное значение экологической компетенции как целевого ориентира системного обновления начального общего образования. На основе системно-деятельностного подхода и концепции УУД сформулировано понятие «экологическая компетенция детей младшего школьного возраста», под которой понимается способность и опыт младшего школьника самостоятельно переносить и применять универсальные учебные действия, сформированные на уроках окружающего мира и во внеучебной экологической деятельности, в новой жизненной ситуации. Определена структура экологической компетенции, компонентами которой являются: общекультурный, учебно-познавательный, поведенческо-волевой и коммуникативный. Универсальные учебные действия, формируемые в рамках курса «Окружающий мир» и содержательное наполнение компонентов,



составляющих структуру экологической компетенции, находятся в тесном взаимодействии. Экологическая деятельность основывается на универсальных учебных действиях. Освоенные УУД в рамках курса «Окружающий мир» обеспечивают овладение экологической компетенцией [6; 7; 8].

В старших классах решена задача интеграции экологического и валеологического содержания естественнонаучного образования старшей школы. Разработана методика диагностики (методы, контрольно-измерительные материалы, категории показателей, шкала оценивания и уровни развития эколого-валеологической компетентности старшеклассников), позволяющая осуществлять педагогический мониторинг качества образования в данной области [10]. Т. Кузовковой представлена проектная организация школьного естественнонаучного образования как средство реализации эколого-аксиологического подхода [15].

На уровне высшего образования разработана научная концепция актуализации педагогического потенциала экологической деонтологии в образовательном процессе и методологическая основа методической системы преобразования естественнонаучного образования студентов вуза, теоретически обосновывающая его содержание. Одним из исходных оснований концепции и

инструментов ее практического воплощения является компетентностный подход, позиции которого соответствуют целям и задачам «образования для устойчивого развития»; важнейший результат практической реализации концепции – сформированность эколого-правовой компетентности, неотъемлемой составляющей культуры современного человека, развитие которой рассматривается как процесс взаимообусловленных позитивных приращений естественнонаучных знаний и социально-личностных качеств обучающихся [9, 11].

Формирование эколого-социальной ответственности у студентов в процессе естественнонаучного образования. [13]. В 2010 г. издано две монографии, которые участвовали в конкурсе, объявленном РАО на лучшую научную книгу года и заслужили дипломы Российской академии Образования. По проблематике научной школы «Экологическая педагогика» защищены более 30 диссертационных исследований.

Уральская научная школа экологического образования оказывает консультационную поддержку всех участников эколого-образовательного процесса с помощью современных информационных технологий, таких как: компьютерный форум, вебинары, дистанционное консультирование, сетевые образовательные проекты.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Моисеева Л. В. Стратегия развития экологического образования в регионах Большого Урала // Образование и наука. 2000. № 1. С. 101.
2. Моисеева Л. В. Теоретико-методологические основы экологической педагогики // Успехи современного естествознания. 2004. № 7. С. 67–69.
3. Моисеева Л. В. Уральская научная школа экологической педагогики // Педагогическое образование и наука. 2013. № 6. С. 114–118.
4. Моисеева Л. В. Развитие идей экологической и здоровьесберегающей педагогики // Экологическая педагогика и психология здоровья: проблемы, перспективы развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. Всемирному дню здоровья (7 апреля). USA : Primedia E-launch LLC, 2014. 190 с.
5. Моисеева Л. В., Зезеева В. А., Михеева Е. В. Экологическая субкультура детства: проблемы становления и развития : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009. 340 с.
6. Никитина Ю. Г., Моисеева Л. В. Формирование экологической компетентности младших школьников // Педагогическое образование в России. 2011. № 2. С. 203–210.
7. Никитина Ю. Г. «Природа в городе». Урок окружающего мира в условиях ФГОС НОО // Начальная школа. 2013. № 9. С. 19–21.
8. Никитина Ю. Г., Моисеева Л. В. Экологическая компетенция как новый результат экологического образования в условиях внедрения ФГОС НОО // Психология труда и профессиональное развитие педагога: актуальное состояние, проблемы и перспективы : материалы 2-й Междунар. науч.-практ. конф. (Бирск, 5 окт. 2013 г.) / Башкир. гос. ун-т. Бирск, 2013. С. 65–70.
9. Игнатов С. Б. Формирование эколого-правовой компетентности студентов // Профессиональное образование. Столица. 2014. № 3. С. 40–41.
10. Дядюн Т. В., Дубинина Т. Н. Развитие эколого-валеологической компетентности старшеклассников в условиях инновационного пространства гимназии // Проблемы радиохимии и химической технологии в атомной промышленности : материалы Всерос. науч.-техн. конф. (Екатеринбург, 28–29 окт. 2008 г.) / Урал. гос. техн. ун-т. Екатеринбург, 2008. С. 109–115.
11. Игнатов С. Б. Профилактика экологической девиантности молодежи в условиях образовательного учреждения // Теория и практика общественного развития. 2012. № 2. С. 134–137.
12. Моисеева Л. В., Мартыненко А. Г. Формирование экологической культуры в культурно-информационном пространстве библиотеки // Астрахан. вестн. экологического образования. 2012. № 1. С. 36–45.
13. Моисеева Л. В., Самарина Е. Ф. Проектирование модели формирования эколого-социальной ответственности студентов на основе кластерного метода // Образование и саморазвитие. 2008. Т. 1, № 7. С. 187–190.
14. Моисеева Л. В., Файрушина С. М. Экологическая педагогика: современный аспект : моногр. Казань : Учебная книга, 2010. 345 с.

15. Моисеева Л. В. Экологический подход в психолого-педагогическом образовании как основа достижения устойчивого развития // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 49–54.

#### REFERENCES

1. Moiseeva L. V. Strategiya razvitiya ekologicheskogo obrazovaniya v regionakh Bol'shogo Urala // Obrazovanie i nauka. 2000. № 1. S. 101.
2. Moiseeva L. V. Teoretiko-metodologicheskie osnovy ekologicheskoy pedagogiki // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. 2004. № 7. S. 67–69.
3. Moiseeva L. V. Ural'skaya nauchnaya shkola ekologicheskoy pedagogiki // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2013. № 6. S. 114–118.
4. Moiseeva L. V. Razvitie idey ekologicheskoy i zdorov'esberegayushchey pedagogiki // Ekologicheskaya pedagogika i psikhologiya zdorov'ya: problemy, perspektivy razvitiya : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. Vsemirnomu dnyu zdorov'ya (7 aprelya). USA : Primedia E-launch LLC, 2014. 190 s.
5. Moiseeva L. V., Zebzeeva V. A., Mikheeva E. V. Ekologicheskaya subkul'tura detstva: problemy stanovleniya i razvitiya : monogr. / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2009. 340 s.
6. Nikitina Yu. G., Moiseeva L. V. Formirovanie ekologicheskoy kompetentnosti mladshikh shkol'nikov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. № 2. S. 203–210.
7. Nikitina Yu. G. «Priroda v gorode». Urok okruzhayushchego mira v usloviyakh FGOS NOO // Nachal'naya shkola. 2013. № 9. S. 19–21.
8. Nikitina Yu. G., Moiseeva L. V. Ekologicheskaya kompetentsiya kak novyy rezul'tat ekologicheskogo obrazovaniya v usloviyakh vnedreniya FGOS NOO // Psikhologiya truda i professional'noe razvitie pedagoga: aktual'noe sostoyanie, problemy i perspektivy : materialy 2-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Birsk, 5 okt. 2013 g.) / Bashkir. gos. un-t. Birsk, 2013. S. 65–70.
9. Ignatov S. B. Formirovanie ekologo-pravovoy kompetentnosti studentov // Professional'noe obrazovanie. Stolitsa. 2014. № 3. S. 40–41.
10. Dyadyun T. V., Dubinina T. N. Razvitie ekologo-valeologicheskoy kompetentnosti starsheklassnikov v usloviyakh innovatsionnogo prostranstva gimnazii // Problemy radiokhimii i khimicheskoy tekhnologii v atomnoy promyshlennosti : materialy Vseros. nauch.-tekh. konf. (Ekaterinburg, 28–29 okt. 2008 g.) / Ural. gos. tekhn. un-t. Ekaterinburg, 2008. S. 109–115.
11. Ignatov S. B. Profilaktika ekologicheskoy deviantnosti molodezhi v usloviyakh obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2012. № 2. S. 134–137.
12. Moiseeva L. V., Martynenko A. G. formirovanie ekologicheskoy kul'tury v kul'turno-informatsionnom prostranstve biblioteki // Astrakhan. vestn. ekologicheskogo obrazovaniya. 2012. № 1. S. 36–45.
13. Moiseeva L. V., Samarina E. F. Proektirovanie modeli formirovaniya ekologo-sotsial'noy otvetstvennosti studentov na osnove klaster'nogo metoda // Obrazovanie i samorazvitie. 2008. T. 1, № 7. S. 187–190.
14. Moiseeva L. V., Fayrushina S. M. Ekologicheskaya pedagogika: sovremennyy aspekt : monogr. Kazan' : Uchebnaya kniga, 2010. 345 s.
15. Moiseeva L. V. Ekologicheskii podkhod v psikhologo-pedagogicheskom obrazovanii kak osnova dostizheniya ustoychivogo razvitiya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 2. S. 49–54.

Статью рекомендует д-р пед.наук, проф. Л. В. Воронина.

УДК 378.14:001.89:004  
ББК Ч25+Ч448.04+Ч402.684.3

ГРНТИ 12.31.21

Код ВАК 13.00.01

### **Стариченко Борис Евгеньевич,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой информационно-коммуникационных технологий в образовании, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: bes@uspu.ru.

#### **О НАУЧНОЙ ШКОЛЕ УРГПУ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ»**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** научная школа УрГПУ «ИКТ в образовании».

**АННОТАЦИЯ.** Возникновение и становление научного коллектива «ИКТ в образовании» в Уральском государственном педагогическом университете явилось естественным следствием информатизации массовой школы, начатой в 1985 г. Информатизация не сводилась только к введению нового предмета «Основы информатики и вычислительной техники», но охватывала и другие учебные дисциплины. Деятельность научной школы под руководством Б.Е. Стариченко началась с развития идей использования информационных технологий при организации самостоятельной работы студентов по дисциплинам теоретической физики. Далее научная группа реализовала ряд проектов для системы общего образования. В рамках Лаборатории информационных технологий в образовании более 15 лет выполнялись исследовательские работы фундаментального характера по планам НИР МОиН РФ. В 2002 г. в УрГПУ была организована кафедра новых информационных технологий в образовании и для всех специальностей педагогического профиля введена дисциплина «Информационно-коммуникационные технологии в образовании». Несколько позднее открыта магистерская программа «ИКТ в образовании». В рамках научной школы прошли подготовку и защитили кандидатские и докторские диссертации 19 специалистов. Участники школы осуществляют научное сотрудничество с отечественными и зарубежными вузами. В настоящее время усилиями наших исследователей построены концептуальные основы применения ИКТ в учебном процессе, создана ИТ-модель обучения в вузе. На основе анализа тенденций развития и применения средств ИКТ в мировой образовательной практике выделены основные направления исследования нашей научной школы на ближайшие годы.

### **Starichenko Boris Evgen'evich,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Information and Communication Technologies in Education, Institute of Informatics and Information Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### **USPU SCIENTIFIC SCHOOL "INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION"**

**KEYWORDS:** USPU scientific school "ICT in Education", information and communication technologies, methods of teaching informatics, education environment, professional educational standard.

**ABSTRACT.** The emergence and formation of the scientific team "ICT in Education" at the Ural State Pedagogical University was a natural consequence of the informatization of the mass school, started in 1985. Informatization is not limited to the introduction of a new subject "Fundamentals of informatics and computing", but also covers other educational disciplines. Activities of the scientific school under the leadership of B.E. Starichenko began with the development of ideas of using information technology in the organization of independent work of students in the disciplines of theoretical physics. Further research group has implemented a number of projects for the general education system. As part of the Laboratory of Information Technologies in Education our group for more than 15 years was doing fundamental research according to research plans of Ministry of Education and Science of Russian Federation. In 2002 in the USPU was organized the chair of the New Information Technologies in Education and for all specialties pedagogical profile introduced discipline "Information and Communication Technologies in Education". Some later was open the master's program "ICT in education".

In frame of the scientific school trained and defended candidate and doctoral dissertations 19 specialists. Members of the school carried out scientific cooperation with domestic and foreign universities. At present, by the efforts of our researchers were constructed a conceptual foundations for the use of ICT in the learning process, was created the IT-model of the training in high school. Based on analysis of trends in the development and application of ICT in the world educational practice, were defined the basic directions of activities of the our scientific school for the coming years.

#### **ИСТОКИ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ**

**К**ак известно, первые ЭВМ (электронные вычислительные машины) появились в начале 50-х годов XX века. Безусловно, они создавались для решения научных и инженерных задач, однако, уже в 1960-е годы начались попытки использовать их в качестве учебного средства. Дидактической основой послужила модель

программированного обучения, предложенная в 1954 году Б. Ф. Скиннером. Его идеи получили развитие в работах С. Пресси, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной и др. Н. А. Кроудером был предложен разветвленный алгоритм программированного обучения, который позволял обеспечить элементы индивидуализации учебного процесса; в 1960 году он реализовал этот алгоритм в форме компьютерной програм-

мы «AutoTutor» – по-видимому, ее следует считать первой инструментальной оболочкой для разработки компьютерных учебных курсов. В 1965 году была опубликована книга американского педагога Л. М. Столлара «Обучение с помощью машин».

В Свердловском государственном педагогическом институте идеи использования компьютеров в качестве средств обучения начали развиваться в середине 1970-х годов благодаря усилиям В. Г. Житомирского – руководителя вычислительного центра и учебной кафедрой вычислительной математики (позднее, кафедры информатики и ВТ). Под его руководством для больших ЭВМ (типа ЕС) была разработана операционная система АРГУС, которая обеспечивала многотерминальный интерактивный доступ к машине и позволяла работать с ней одновременно многим пользователям при решении вычислительных и учебных задач. По сути, это был первый в СвГПИ терминальный компьютерный класс.

В 1983 году по инициативе Владимира Габриэлевича впервые в стране была начата подготовка студентов по специальности «Математика и управление учебным процессом на базе ЭВМ» для органов управления образованием.

В 1985 году им была организована проблемная лаборатория по использованию микропроцессорной и вычислительной техники в учебном процессе. Лаборатория имела федеральное подчинение и финансирование. Основной ее задачей стала разработка поддержки новой школьной учебной дисциплины – «Основы информатики и вычислительной техники». Ее введение потребовало колоссальной работы по многим направлениям и, в частности, разработки учебника и программно-методического обеспечения. В. Г. Житомирский со своими сотрудниками активно включился в процесс информатизации школы – был написан и принят к использованию один из вариантов школьного учебника. Абсолютно уникальным для того времени следует признать разработку компьютерного практикума для данного учебника, в рамках которого учащиеся могли увидеть и освоить практически применение ПК при решении прикладных задач экологии, математических методов оптимизации и т.п. К работе в лаборатории были привлечены специалисты Уральского госуниверситета и Уральского отделения АН СССР.

Продолжил руководить лабораторией д.п.н. В. Ф. Шолохович. Он развил ряд предыдущих идей, адаптировал компьютерный практикум к новым видам школьной компьютерной техники: КУВТ-86, «Корвет», ЯМАХА. Общее направление работ лабора-

тории было связано с совершенствованием школьного курса информатики.

В начале 1980-х годов в развитии вычислительной произошел качественный технологический скачок – появились персональные компьютеры. Стандартом в мире стали компьютеры с архитектурой IBM PC, однако в нашей стране они тогда были недоступны. Отечественной промышленностью были предприняты попытки выпуска отечественных ПК – первыми из них в СвГПИ в 1982 г. появились «Электроника-ДЗ-28». Персональные компьютеры позволили заметно расширить круг лиц, желавших реализовать свои идеи применения компьютеров не только в курсе информатики, но и других учебных дисциплин. В частности, в 1985 году работы по применению персональных компьютеров в учебном процессе в СвГПИ получили новое направление благодаря Б. Е. Стариченко – в то время заведующего кафедрой теоретической физики. Им была поставлена задача индивидуализации самостоятельной работы студентов по дисциплинам теоретической физики (теоретическая механика, термодинамика и статистическая физика, электродинамика) за счет персональных наборов учебных заданий. Несмотря на весьма скромные вычислительные возможности ПК того времени, были разработаны и реализованы три алгоритма («Генератор задач», «Вариатор задач» и «Банк задач»), позволявших на основании некоторого шаблона создавать нужное количество индивидуальных заданий, которые затем распечатывались и выдавались студентам; при этом преподавателю для облегчения проверки предоставлялся протокол с верными результатами решения. Следующей решенной задачей стала разработка инструментальной системы компьютерного тестирования для комплекта КУВТ-86 (автор доцент С. П. Фрейдман) (при том, что объем ОЗУ в учебных компьютерах этого комплекта БК-0010 составляло всего 16 Кб, а у головной машины ДВК-3 – 64 Кб!). Система была внедрена в нашем вузе и других учебных учреждениях. К работам данного направления были привлечены сотрудники кафедры теоретической физики, аспирант и несколько студентов. По-видимому, с этого времени следует начать отсчет времени становления в СвГПИ научной школы «Информационные технологии в образовании» под руководством Б. Е. Стариченко.

### **ИЗ ИСТОРИИ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ «ИТ В ОБРАЗОВАНИИ»**

Важнейшей формой подготовки ученых и развития науки были и остаются сегодня научные школы. Традиционным в

теории науки является подход к рассмотрению научной школы как «...исторически обусловленной формы организации научной деятельности группы исследователей, ... которая предполагает производство не только научных идей, но и производство ученых, без чего невозможно сохранение традиций, передача эстафеты знаний, а тем самым и существование науки в качестве социально-исторической системы. Школы в науке являются непрерывным постоянным действующим фактором ее прогресса» [1, с. 7].

М. Г. Ярошевский выделяет следующие важные признаки научной школы: наличие лидера, задающего вектор развития научной школы, наличие исследовательской программы, объединяющей коллектив на основе единой цели; общность подходов (или единую парадигму) совместной деятельности [8, с. 29].

С нашей точки зрения критериями того, что научная школа действительно существует, а не просто декларирована под крупного руководителя, является наличие у нее значимых для науки и практики результатов на протяжении длительного времени, признание сообществом специалистов (в том числе, зарубежным), постоянный научный рост молодежи. Именно с этих позиций будут описаны результаты деятельности научной школы УрГПУ «Информационные технологии в образовании» под руководством д.п.н., профессора Б. Е. Стариченко.

**Работа с учреждениями образования** активно началась в 1990 году, когда научная группа Б. Е. Стариченко совместно с кабинетом физики Областного института усовершенствования учителей под руководством В. М. Сбродова приступила к созданию сборников варьированных заданий по школьному курсу физики. В течение двух лет такие задания были подготовлены, реализованы программно, сгенерированы и отпечатаны в виде комплектов (10 сборников ученика и 1 учителя) по курсам физики 9, 10 и 11-х классов. Комплекты были переданы во все школы Свердловской области. Есть школы, где они используются до сих пор, поскольку обеспечивают реальную индивидуализацию самостоятельной работы учащихся без информационной перегрузки учителя.

В тот же период была разработана комплект компьютерных тестов по школьному курсу физики, программно-методические комплексы «Начальная школа», «Инженерное дело» (10–11 кл.), «Программист ПЭВМ» (10–11 кл.), «Экология» (9 кл.), «Математика» (10 кл.), «Русский язык» (8 кл.).

В начале 1990-х годов по договору с Городским управлением образования г. Новоуральска группа успешно выполнила весьма

объемный проект по разработке программно-методических комплексов для школ; материалы были тиражированы и переданы во все школы города.

В 2003 году при финансовой поддержке группы предприятий КОРУС был разработан компьютерный тренажер и пособие «Готовимся к ЕГЭ» (авторы Б. Е. Стариченко, Е. В. Байда, С. Ю. Данилов, В. С. Михалева), включающий материалы по русскому языку, математике, физике и истории. Комплект (пособие + CD) вышел тиражом 10 000 экз. и был распространен на территориях, где в то время в экспериментальном порядке проводился ЕГЭ.

Большой популярностью в учебных учреждениях различного уровня пользовались разработанные в 2002–2003 годах системы компьютерного тестирования МАГИСТР для компьютеров IBM PC с ОС MS DOS (авторы И. В. Борисов, Б. Е. Стариченко), а позднее (2004–2005 годы) – МАГИСТР 2 и 3 для ОС Windows (авторы В. В. Казанцев, Б. Е. Стариченко). Последняя система до сих пор применяется в учебном процессе УрГПУ.

В 2006–2009 годах был реализован совместный проект с Чкаловским РайОНО г. Екатеринбургa по разработке компьютерных тестов на основе системы МАГИСТР по школьному курсу русского языка для 5–11-х классов.

**Работы по заданию МОиН РФ и грантам** выполняются научной группой Б. Е. Стариченко с 1997 года, когда он возглавил проблемную лабораторию микропроцессорной техники. Вначале тематика продолжала быть связанной с развитием школьного курса информатики, но затем она была расширена и стала охватывать различные аспекты применения современных информационных технологий в процессе обучения и управления образовательными учреждениями разного уровня. Лаборатория была переименована в Лабораторию информационных технологий в образовании (ЛИТО). Изменилась и схема взаимодействия с Министерством образования – оно прекратило прямое финансирование и перевело его на конкурсную основу – требовалось подавать заявки на фундаментальные исследования и обосновывать их. Следующие проекты были включены в Тематический план НИР МОиН РФ и успешно выполнены лабораторией:

1999–2000 годы «Разработка принципов многопараметрической оптимизации учебного процесса»;

2001–2002 годы «Разработка принципов и методов формирования информационного и организационного обеспечения

учебной деятельности студентов педагогического вуза на основе компьютерных технологий и коммуникаций»;

2003–2005 годы «Теоретические основы построения автоматизированных адаптивных обучающих систем»;

2006–2008 годы «Методологические принципы построения системы качества образовательного процесса педагогического вуза»;

2009–2011 годы «Методология и теория квалиметрии в высшей школе»;

2012–2013 годы «Концептуальные основы и методология применения технологий комбинированного (смешанного) обучения в вузе»;

2014–2015 годы. Тема 1: «Модели и методы электронного обучения в высшей школе». Тема 2: «Информационная среда электронного обучения в вузе».

Помимо работ по госзаданию МОиН РФ, участники научной школы выполняли исследования по грантам РГНФ в 2008, 2011 и 2012 годах. Работы 2011–2012 годов были посвящены разработке методики использования видеоконференцсвязи и систем аудиторного опроса – результаты внедрены в учебный процесс УрГПУ.

За проведение указанных исследований УрГПУ получил более 15 млн рублей.

**Подготовка кадров высшей квалификации** всегда являлась важным элементом деятельности научной школы. Первым аспирантом была Е. Е. Минина (ныне доцент Института физики и экономики УрГПУ) – в 1994 году она защитила диссертацию на тему «Дидактические условия использования компьютерных технологий преподавания физики в средней школе». Далее последовали защиты:

1999 год – *Стариченко Б. Е.* (докторская) «Оптимизация школьного образовательного процесса средствами информационных технологий»;

2003 год – *Попова О. Н.* «Формирование у старшеклассников в процессе изучения информатики умений принимать оптимальные решения»;

*Стариченко Е. Б.* «Системно-объектный подход к проектированию и реализации курса информатики в колледже»;

2004 год – *Шуныева Н. В.* «Структура и содержание диагностической деятельности учителя физики при использовании информационных технологий»;

*Изарова Е. Г.* «Формирование информационной культуры в процессе обучения информационно-коммуникационным технологиям в учреждениях дополнительного образования»;

*Стирин И. С.* «Электронный учебный курс как средство активизации учебно-познаватель-

ной деятельности при обучении программированию будущих учителей информатики»;

2005 год – *Кириллов А. Г.* «Формирование профессиональных компетенций будущего учителя информатики в процессе обучения программированию»;

*Махрова Л. В.* «Реализация принципа преемственности в процессе формирования информационно-технологической компетентности будущего учителя математики»;

*Плещев В. В.* (докторская) «Проектирование и реализация адаптивных методических систем формирования компетентности специалистов в области разработки компьютерных приложений».

2007 год – *Баландин А. А.* «Подготовка специалистов сферы образования к применению информационных систем»;

*Куликов В. В.* «Формирование компетенции будущих инженеров МЧС РОССИИ в области применения компьютерной графики»;

2008 год – *Явич Р. П.* (Израиль) «Управление математической подготовкой студентов технического вуза на основе телекоммуникационных технологий»;

2009 год – *Шеметова А. Д.* «Обучение программированию будущих инженеров приборостроения на основе встроенных сред»;

*Парфенов С. Ю.* «Подготовка будущих педагогов-психологов к применению информационно-коммуникационных технологий в диагностической деятельности»;

2010 год – *Наймушина О. Э.* «Технология многофакторной оценки сложности учебных заданий по физике»;

2011 год – *Осокина Е. В.* «Использование метода коллективного проектирования при обучении будущих специалистов в области информационных технологий разработке информационных систем»;

2012 год – *Баландина И. В.* «Подготовка будущих учителей информатики к применению технологий компьютерной визуализации на основе кластерного подхода»;

2015 год – *Грек В. В.* «Формирование у школьников умений использовать дистанционные технологии в самостоятельной учебной деятельности при обучении информатике».

В настоящее время в аспирантуре по тематике школы обучаются два аспиранта, а докторская диссертация И. Н. Семеновской находится на рассмотрении в совете по защитам.

**Педагогическая и научная работа со студентами и магистрантами УрГПУ** преподавателями, входящими в научную школу «Информационные технологии в образовании» ведется со времени начала формирования школы, однако, полноценное развитие это направление деятельности получило с 2002 года. Осознавая необходимость целенаправленной подготовки будущих учителей всех профилей к применению

ИКТ в учебной деятельности, в 2002 году по инициативе Б. Е. Стариченко была создана кафедра новых информационных технологий в образовании (ныне кафедра информационно-коммуникационных технологий в образовании), и УрГПУ одним из первых педвузов России ввел в учебный план подготовки студентов педагогических специальностей дисциплину «Новые информационные технологии в образовании» – разработка содержания и методических аспектов преподавания этой дисциплины полностью осуществляется преподавателями кафедры.

Далее на многих факультетах университета был введен целый ряд учебных курсов, связанных с разработкой и применением информационных технологий в педагогической практике и исследованиях: «Разработка электронных учебных материалов», «Информационные технологии в педагогической диагностике», «Технологии компьютерного тестирования», «Методы статистики в педагогических исследованиях», «Дистанционные технологии в образовании», «Проектирование и дизайн сайта», «Сетевые сервисы в работе психолога» и др.

В 2008–2009 годах в УрГПУ появилась система дистанционного обучения Sakai, а несколькими годами позднее – система видеоконференцсвязи Adobe Connect Pro. Преподаватели кафедры НИТО (в частности, Л. В. Сардак, Е. Б. Стариченко, Б. Е. Стариченко) осуществляли их начальное администрирование, изучение особенностей эксплуатации, выработку рекомендаций применения, обучение работе с ними преподавателей. На базе Sakai был создан учебный портал УрГПУ (e-portal.uspu.ru), и кафедра НИТО разместила на нем электронные учебно-методические комплексы по всем своим учебным дисциплинам. Важной идейной установкой являлось то, что система должна использоваться не только в работе с удаленными студентами (заочниками), но и со студентами очной формы обучения на постоянной основе.

С 2009 года кафедрой информационно-коммуникационных технологий в образовании реализуется магистерская программа «Информационные технологии в образовании», задача которой – формирование компетенций педагогов школ и колледжей в вопросах технологически грамотного и педагогически оправданного применения современных ИКТ в работе с учащимися.

К основным направлениям научно-исследовательской работы кафедры со студентами следует отнести:

- руководство курсовыми и выпускными работами по тематикам, связанным с применением современных информационных технологий в учебных учреждениях

различного уровня; результаты многих работ внедряются в образовательную практику школ, колледжей, УрГПУ;

- привлечение ежегодно 2–4-х студентов к выполнению научных проектов, финансируемых МОиН РФ или грантами;

- ежегодное издание сборника научных работ студентов, магистрантов и аспирантов «Информационные технологии в образовании»;

- с 2009 по 2013 год проводилась олимпиада для студентов «Информационные технологии в образовании» (сначала – региональный уровень, с 2011 года – Всероссийский).

Можно привести пример научного роста одного из активных участников нашей научной школы Л. В. Сардак. После окончания в 2000 году бакалавриата математического факультета она продолжила обучение в магистратуре, где под руководством Б. Е. Стариченко выполнила работу, ставшую лауреатом областного конкурса «Научный Олимп». После магистратуры она поступила в аспирантуру и по ее завершении защитила диссертацию, затем получила звание доцента. В настоящее время является одним из ведущих преподавателей кафедры, специалистом по компьютерной математике, компьютерной графике, облачным сервисам и технологиям. В 2015 году выпускная работа ее студентки заняла второе место на конкурсе «Научный олимп».

**Публикационная активность** членов научной группы «ИКТ в образовании» уже много лет поддерживается на достаточно высоком уровне. С 1998 года опубликованы 12 монографий (наиболее значимые: «Оптимизация школьного образовательного процесса средствами информационных технологий» (Б. Е. Стариченко, 1998 г.), «Обработка и представление результатов педагогических исследований» (Б. Е. Стариченко, 2004 г.), «Комплексная педагогическая диагностика профессиональной направленности личности школьника с использованием новых информационных технологий» (А. В. Слепухин, 2006 г.), «Использование информационно-коммуникационных технологий в системе профильного обучения школьников» (И. Н. Семенова, 2008 г.), «Conceptual basics of computer didactics» (Б. Е. Стариченко, 2013 г.), «Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm» (И. Н. Семенова, 2014 г.). Результаты текущих исследований публикуются ежегодно в 30–40 научных статьях, из которых 15–20 – в изданиях ВАК. В последние годы растет число публикаций в иностранных журналах, в том числе Web of Science и Scopus (в 2015 г. – 6).

В центральных изданиях опубликован ряд учебников и пособий с грифом УМО («Теоретические основы информатики» (Б. Е. Стариченко, 2014 г.), «Компьютерная математика» (Л. В. Сардак, 2015 г.). Знаковыми событиями, обобщающими результаты наших научных исследований, явились публикации пособий для магистрантов «Методика использования ИКТ в учебном процессе» в 4-х частях, в разработке которых приняли участие 7 преподавателей, а также «Проектирование диссертации магистра образования» (авторы Стариченко Б. Е., Семенова И. Н., Слепухин А. В.), которое в настоящее время публикуется в издательстве «Лань».

У научной группы сложилось тесное и многоплановое **научное сотрудничество** с рядом отечественных вузов. В первую очередь, это Шадринский государственный педагогический институт, совместно с которым были произведены исследования, вылившиеся в шесть кандидатских диссертаций. Осуществляется взаимодействие в рамках студенческой науки, совместно издается сборник научных трудов.

В последние годы группа плодотворно взаимодействует с Красноярским государственным педагогическим университетом, д.п.н., профессором Н. И. Паком – это совместное проведение дистанционных занятий для магистров образования, проведение видеоконференций, работа с аспирантами.

Сотрудничество с зарубежными вузами нашей группой активно реализуется с 2005 года. В этом году был установлен контакт с Колледжем Иудеи и Самарии (Израиль), который в 2012 году преобразован в Ариэльский университет. Взаимодействие началось с изучения вопросов применения технологий компьютерного тестирования. Далее сотрудничество развивалось по нескольким направлениям:

- проведение совместных ежегодных научных конференций (поочередно в УрГПУ и Ариэльском университете); в 2015 году в Израиле прошла юбилейная 10 конференция «Quality, mobility, and globalization in the higher education system – a comparative look at the challenges of academic teaching»;

- проведение совместных исследований; например, аспирант Явич Р. В. (Израиль) принял участие в изучении технологий построения информационных образовательных сред и их использования в управлении учебной работой студентов; аспирант Егоров А. Н. провел исследования применения в обоих вузах лекционных компьютерных систем аудиторного опроса;

- в различных изданиях опубликовано около 30 совместных научных работ;

- Р. П. Явич обучался в аспирантуре УрГПУ и успешно защитил кандидатскую

диссертацию; в настоящее время он является преподавателем на кафедре computer science Ариэльского университета и продолжает научное сотрудничество с нами.

### **Научная школа «Информационные технологии в образовании» сегодня**

Современные исследования школы основываются на концептуальных основаниях, которые строились и уточнялись более 15 лет.

В 1999 году в своей докторской диссертации Б. Е. Стариченко произвел количественный информационный анализ традиционной схемы организации учебного процесса (один учитель, 20–30 учащихся) и показал принципиальную невозможность достижения в нем в массовом порядке продуктивных дидактических целей [3]. Была обоснована необходимость передачи компьютеру некоторых функций преподавателя. В 2008 году вышла знаковая для нашей школы статья «Настало ли время новой дидактики?», в которой, в частности, поясняется, что низкая результативность применения ИКТ в обучении (в отличие от других сфер человеческой деятельности) обусловлена несовместимостью новых технологий и старых организационных схем и содержания образования [4]. Наконец, в 2013 году была опубликована монография «Концептуальные основы компьютерной дидактики», где предложена так называемая «информационно-технологическая модель обучения», в рамках которой удастся сочетать установленное ФГОС содержание образования и современную технологическую основу обучения, групповой и индивидуальный форматы обучения, обеспечить соответствие требованиям болонского процесса в части схем оценивания учебной работы студентов [5]. Модель была апробирована в работе со студентами УрГПУ.

Указанная модель предусматривает использование информационно-коммуникационных технологий, в первую очередь, для организации непрерывного взаимодействия преподавателя и студентов в процессе обучения, управления учебным процессом со стороны преподавателя. В связи с этим возникает вопрос о выборе современных средств и схем такого взаимодействия. С этой целью был проведен анализ тенденций развития информационных образовательных технологий в мировой образовательной практике, проведено сопоставление с требованиями Профессионального стандарта педагога [2] и рекомендации ЮНЕСКО по структуре ИКТ компетентности учителей [7]. На основании данного анализа были выбраны те тенденции, которые сочтены актуальными для российских условий и, в частности, УрГПУ – именно они и сформировали



рвали направления исследований нашей научной группы на ближайшее время [6]. К этим направлениям следует отнести:

- развитие системы методов обучения на основе ИК-технологий (к.п.н., доцент Семенова И. Н., к.п.н., доцент Слепухин А. В.);

- формирование и использование виртуальных (облачных) образовательных сред преподавателя и студентов для размещения учебного контента, организации совместной учебной деятельности, управления учебным процессом (д.п.н., проф. Стариченко Б. Е., к.п.н., доцент Слепухин А. В., к.п.н., доцент Сардак Л. В., асп. Кувина А. С.);

- использование мобильных технологий в учебном процессе, в частности, на лекциях (аудиторных и дистанционных) и при тестировании (д.п.н., проф. Стариченко Б. Е., к.п.н., доцент Кудрявцев А. В.);

- использование в учебном процессе программируемых устройств на основе ARM-процессоров (к.п.н., доцент Стариченко Б. Е., к.п.н., доцент Кудрявцев А. В., асп. Арбузов С. С.);

- Web-портфолио как схема оценивания учебных достижений учащегося (к.ф.-м., доцент Мамонтова М. Ю.);

- технологии разработки и использования новых форматов образовательных ресурсов – подкасты, видеокасты (к.п.н., доцент Сардак Л. В., к.ф.н., доцент Грушевская В. Ю., асп. Арбузов С. С.), цифровой рассказ (сторителлинг) (ст. преп. Старкова Л. Н.), инфографика (к.ф.н., доцент Грушевская В. Ю.), динамическая программа (ст. преп. Старкова Л. Н.), QR-коды (к.п.н., доцент Сардак Л. В.), ментальные карты (к.ф.-м., доцент Мамонтова М. Ю.).

Как показывает зарубежный и отечественный опыт, применение учебных материалов в перечисленных форматах активизирует учебную деятельность студентов, повышает интерактивность и эффективность учебной деятельности.

На ближайшее время просматриваются несколько главных задач, которые мы ставим перед собой. Во-первых, это апробация вы-

бранных технологий и методов обучения в практической работе со студентами и, отчасти, со школьниками, проведение педагогических измерений и построение заключений об условиях и результативности применения новаций. Эту задачу следует отнести к категории практических. Наряду с этим видится вторая задача, в большей степени концептуального характера – построение целостной системы применения различных современных средств ИКТ при организации учебного процесса в вузе. Развитие и разнообразие современных технологий таково, что можно ставить вопрос о тонкой индивидуальной настройке учебного процесса на потребности и возможности обучаемого с гарантированным достижением требуемого качества результата. Нам представляется, что в настоящее время выявлены все компоненты мозаики, из которой может быть собрана целостная образовательная ИК-технология. Наконец, мы усматриваем еще одну задачу организационного характера, связанную с устранением противоречий между требованиями Профессионального образовательного стандарта в части ИКТ-компетенций педагога и возможностями ФГОС в обеспечении этих требований. Безусловно, научная группа не обладает административными ресурсами, однако, может сформулировать необходимые рекомендации.

### Заключение

Автору данной статьи и одновременно руководителю описанного в ней научного направления трудно судить, в какой степени деятельность его самого и его коллег-единомышленников может быть оценена и интерпретирована как «научная школа» – в конечном счете, это вопрос признания научным сообществом, коллегами. Абсолютно независимо от этого научная группа «ИКТ в образовании» продолжает свои исследования, сознавая, что с учетом высоких темпов совершенствования информационных образовательных технологий весьма непросто соответствовать их современному уровню, с одной стороны, и обеспечить их внедрения в практику, с другой.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Грезнева О. Ю. Научные школы (педагогический аспект). М. : РАО ИТОиП. 2003. 69 с.
2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н г. Москва. URL: <http://www.rg.ru/gazeta/rg/2013/12/18.html> (дата обращения 11.11.2015).
3. Стариченко Б. Е. Оптимизация школьного образовательного процесса средствами информационных технологий : дис.... докт. пед. наук. Екатеринбург, 1999.
4. Стариченко Б. Е. Настало ли время новой дидактики? // Образование и наука. 2008. № 4. С. 117–126.
5. Стариченко Б. Е. Информационно-технологическая модель обучения // Образование и наука. 2013. № 4 (103). С. 91–111.
6. Стариченко Б. Е. Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 6–15.
7. Структура ИКТ компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. UNESCO, 2011. 115 с. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (дата обращения 01.11.2015).

8. Ярошевский М. Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке / Под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. М. : Наука, 1977. – 523 с.

9. Starichenko B. E. Conceptual basics of computer didactics : monograph. Yelm, WA, USA : Science book Publishing House, 2013. 184 p.

#### REFERENCES

1. Grezneva O. Ju. Nauchnye shkoly (pedagogicheskij aspekt). M. : RAO ITOiP. 2003. 69 s.
2. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')». Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashhity Rossijskoj Federacii ot 18 oktjabrja 2013 g. № 544n g. Moskva. URL: <http://www.rg.ru/gazeta/rg/2013/12/18.html> (data obrashhenija 11.11.2015).
3. Starichenko B. E. Optimizacija shkol'nogo obrazovatel'nogo processa sredstvami informacionnyh tehnologij : dis.... dokt. ped. nauk. Ekaterinburg, 1999.
4. Starichenko B. E. Nastalo li vremena novoj didaktiki? // Obrazovanie i nauka. 2008. № 4. S. 117–126.
5. Starichenko B. E. Informacionno-tehnologicheskaja model' obuchenija // Obrazovanie i nauka. 2013. № 4 (103). S. 91–111.
6. Starichenko B. E. Professional'nyj standart i IKT-kompetencii pedagoga // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 7. S. 6–15.
7. Struktura IKT kompetentnosti uchitelej. Rekomendacii JuNESKO. UNESCO, 2011. 115 s. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (data obrashhenija 01.11.2015).
8. Jaroshevskij M. G. Logika razvitija nauki i nauchnaja shkola // Shkoly v nauke / Pod red. S. R. Mikulinskogo, M. G. Jaroshevskogo, G. Krebera, G. Shtejnera. M. : Nauka, 1977. – 523 s.
9. Starichenko B. E. Conceptual basics of computer didactics : monograph. Yelm, WA, USA : Science book Publishing House, 2013. 184 p.

Статью рекомендует канд. филос. наук, доц. Л. И. Забара.

**Тагильцева Наталия Григорьевна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: musis52nt@mail.ru.

**ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ СТРАТЕГИИ  
ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** полихудожественный подход, стратегия полихудожественного образования.

**АННОТАЦИЯ.** Предметом рассмотрения статьи являются направления развития стратегии полихудожественного образования на разных его уровнях. Цель статьи – раскрыть возможные направления развития стратегии полихудожественного образования авторами, входящими в состав научной школы института музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета. Тема статьи посвящена рассмотрению направлений полихудожественного подхода, который составляет основу стратегии полихудожественного образования. Методами исследования является анализ и обобщение материала по музыкальному и художественному образованию. Методология работы основана на идеях о возможностях развития стратегии полихудожественного образования на разных его уровнях. Результаты работы: авторами научной школы определены основные принципы, разработаны механизмы, педагогические уровни полихудожественного подхода, технологии его реализации в практику художественного образования и семейного воспитания. Область применения результатов: теория и методика художественного образования детей и юношества. Выводы: развитие авторами научной школы института музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета стратегии полихудожественного образования Б. П. Юсова позволило выявить направление полихудожественного подхода, которые внедряются в разные уровни образования, включаются в воспитание детей в семье.

**Tagiltseva Nataliya Grigor'evna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Music Education, Institute of Music and Arts Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**POLYARTISTIC APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF STRATEGY  
OF POLYARTISTIC EDUCATION**

**KEYWORDS:** polyartistic approach, strategy of polyartistic education.

**ABSTRACT.** The article deals with possible lines of development of the strategy of polyartistic education at different stages. The purpose of the article is to disclose the possible directions of development of the strategy of polyartistic education by the authors who are members of the scientific school of the Institute of Music and Arts Education of the Ural State Pedagogical University. The article is devoted to the consideration of the polyartistic approach which forms the basis of the strategy of polyartistic education. Research methods include analysis and generalization of material in musical and artistic education. The methodology of work is based on the ideas about the opportunities of development of the strategy of polyartistic education at its different stages. The following results have been obtained: the authors of the scientific school have defined the basic principles, mechanisms and pedagogical stages of the polyartistic approach, the technologies of its realization in the practice of arts education and family education. The results of work of the scientific school may be applied to the theory and methods of arts education of children and youth. The development by the authors of the scientific school of the Institute of Music and Arts Education of the Ural State Pedagogical University of the strategy of polyartistic education of B. P. Yusov allowed revealing the directions of the polyartistic approach which are implemented at different stages of education, including family education of children.

Динамично развивающаяся система отечественного образования вызывает необходимость появления новых концепций и положений, разработкой которых заняты как большие научные коллективы, так и отдельные исследователи, в том числе и те, которые относятся к тем или иным научным школам. Некоторые известные идеи под влиянием времени трансформируются, становясь новым концептуальным направлением в организации образовательных процессов на всех его уровнях. Такая трансформация, например, произошла с системным и деятельностным подходами, когда в

их взаимодействии сформировалось единое методологическое основание – системно-деятельностный подход, являющийся основой для процесса общего и вузовского образования. В то же время на основе положений, разработанных в прошлом, возникают новые стратегические направления, оформляющиеся в педагогической науке в новые подходы. К таковым можно на сегодняшний день отнести полихудожественный подход, идеи о котором зародились в XX в. в трудах научной школы Б. П. Юсова. Но, если в своих первых работах Б. П. Юсов термин «полихудожественное» использовал

вкупе с понятиями развитие, воспитание, организация, то последние исследования автора наглядно демонстрируют стратегические ориентиры в его осмыслении и реализации. Автор связывает понятие «полихудожественный» с целостной стратегией взаимодействия искусств в воспитании школьников.

В исследованиях научной школы Н. Г. Тагильцевой института музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета, в которую входят Л. В. Добровольская, Е. А. Заплатина, Н. И. Кашина, А. А. Качалова, Л. В. Матвеева, О. А. Овсянникова, Л. В. Ясинских, обозначенная Б. П. Юсовым стратегия была детально проанализирована. Ее положения были обобщены и систематизированы, что позволило выделить из множества принципов, обозначенных Б. П. Юсовым, основополагающие. Это – интеграция на уровне внутренних связей художественных средств в разных видах искусства, формирование у детей и юношества представлений о духовной истории человечества, отраженной в разных видах искусства, в том числе и в искусстве этносов, формирование представления путем активизации воображения у детей «вектора будущего» в развитии искусства и художественного творчества.

В диссертационных исследованиях Л. В. Добровольской и Е. А. Заплатиной [1, 3] подтверждается плодотворность полихудожественной стратегии Б. П. Юсова. Авторы, опираясь на данную стратегию, доказывают необходимость предоставления возможности ребенку выхода за пределы одного вида искусства – в другие виды и затем – в реальную жизнь человека с ее духовно-нравственными и ценностными основаниями [14].

Следуя данному стратегическому ориентиру, Н. Г. Тагильцева [10], Н. И. Кашина [5] в своих работах определяют механизмы реализации полихудожественного подхода в образовании младших школьников и подростков. Это: идентификация, обособление и рефлексия. Эффективность этих механизмов доказывается такими результатами, как сформированность самосознания детей, становление национальной идентичности, духовное и нравственное развитие. Целостное освоение искусства в различных его видах, при идентификации с субъектами разных художественных произведений, обособлении от этих субъектов, рефлексии в процессе размышления о себе и о другом человеке способствуют развитию духовной культуры детей. Это развитие происходит в процессе включения данных механизмов в полихудожественность фольклорного воспитания (Н. И. Кашина), при организации «выхода» ребенка за пределы академиче-

ского моно искусства в другие его виды (Н. Г. Тагильцева).

В работах Л. В. Ясинских и А. А. Качаловой [15, 6] в опоре на принцип интеграции искусств раскрываются возможности развития творческих способностей детей и формирования такого компонента этих способностей, как творческое воображение. Л. В. Ясинских, рассматривая идеи полихудожественного воспитания, высказанные Б. П. Юсовым, выделила уровни педагогической интеграции: комплекс, взаимодействие и синтез [15].

В русле полихудожественного подхода в его взаимосвязи с технологией суггестопедии Н. Г. Тагильцевой и болгарским автором Ф. Д. Шавовым [11, 12] была определена возможность развития музыкальных способностей детей дошкольного возраста. Авторы доказали, что сочетание технологий суггестопедии и «различных видов художественно-творческой деятельности и произведений искусства» [11, с. 96] способствует успешному формированию музыкального опыта дошкольников и его главного составляющего – музыкальной памяти.

Реализация полихудожественного подхода в различных технологиях, методах и формах современного художественного и музыкального образования детей вызвала необходимость корректировки подготовки учителей предметной области «Искусство» в общеобразовательной школе и педагогов системы дополнительного образования. Поиск решения данной проблемы обнаруживается в научных и методических работах отечественных авторов [2, 4, 7, 13]. Так, О. А. Овсянникова, являющаяся членом названной научной школы, разработала и обосновала комплекс профессиональных навыков, необходимых для реализации полихудожественного подхода в процессе подготовки учителей предметной области «Искусство», а также выделила наиболее эффективные технологии для приобретения этих навыков: проектные, компьютерные и интерактивные [9].

В последнее время актуальным исследованием в русле рассматриваемой проблемы стала реализация полихудожественного подхода в семейном воспитании. В этой связи сошлемся на работы Л. В. Матвеевой, членом кафедры музыкального образования и, соответственно, членом научной школы Н. Г. Тагильцевой, которая, выявив определенные модели музыкального воспитания ребенка в семье, нашла сходные компоненты данных моделей в полихудожественном семейном воспитании [8].

Раскрытые в материалах статьи направления реализации полихудожественного подхода в различных сферах образова-

ния, на разных его ступенях – дошкольное детство, младшие школьники, подростки, студенты вуза, а также в процессе семейного воспитания детей – являются доказательством того, что представители научной школы института музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета развивают, дополняют и совершенствуют как содержание данного подхода, так и стратегии полихудожественного образования в целом.

Перспектива работы членов данного

научного коллектива заключается в организации и проведении исследования моделей семейного воспитания на основе полихудожественного подхода, возможностей введения современных компьютерных технологий для реализации данного подхода в практику общего и дополнительного художественного образования, выявление компонентов образовательной полихудожественной среды и исследование ее эффективности на процесс развития личности учащихся.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Добровольская Л. В. Приобщение младших школьников к музыкальным традициям казахского народа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2013. 24 с.
2. Ермоленко Г. Ю. Педагогические условия формирования полихудожественной компетентности будущих учителей искусства // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 9. С. 157–160.
3. Заплата Е. А. Полихудожественный подход в развитии творческой активности младших школьников (В школе с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 23 с.
4. Золотарева Л. Р. Концептуальные основы полихудожественного образования бакалавров изобразительного искусства // Образование и наука. 2011. № 5 (84). С. 91–98.
5. Кашина Н. И. Проблема освоения детьми и молодежью традиционных культурных и художественных ценностей // Мир культуры, науки, образования. 2014. № 5. С. 70–73.
6. Качалова А. А. Развитие творческого воображения дошкольников на занятиях по искусству в «стартовой» школе // Педагогика искусства. 2010. № 3. С. 94–102.
7. Мальцева Н. А. Особенности современных подходов к системе повышения квалификации педагогов искусства // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 6. С. 9–11.
8. Матвеева Л. В. Новые подходы к исследованию проблем музыкального образования ребенка в семье // Казанская наука. 2012. № 9. С. 235–237.
9. Овсянникова О. А. Современные требования и новые подходы к профессиональной подготовке студентов направления «педагогическое образование», профиль «музыка» // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 3 (144). С. 87–90.
10. Тагильцева Н. Г. Художественное общение в познании детьми музыкального искусства // Искусствознание: теория, история, практика. 2011. № 1. С. 148–154.
11. Тагильцева Н. Г., Шавов Ф. Д. Суггестопедия в формировании музыкального опыта дошкольников // Образование и наука. 2015. № 2 (121). С. 94–103.
12. Тагильцева Н. Г., Шавов Ф. Д. Суггестопедия и искусство // Художественное образование: проблемы и перспективы развития : материалы международной заочной научно-практической конференции Института музыкального и художественного образования УрГПУ. Екатеринбург, 2014. С. 147–152.
13. Шишляникова Н. П. Полихудожественные технологии в музыкальном образовании : учебно-методический комплекс по дисциплине. Абакан : Изд-во ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова», 2014. 76 с.
14. Юсов Б. П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (новая парадигма) // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование : материалы международной научно-практической конференции 25–27 августа 1997. Астрахань, 1997. С. 214–220.
15. Ясинских Л. В. Развитие творческих способностей младших школьников в процессе педагогической интеграции искусств // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 232–236.

### REFERENCES

1. Dobrovol'skaja L. V. Priobshhenie mladshih shkol'nikov k muzykal'nym tradicijam kazahskogo naroda : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2013. 24 s.
2. Ermolenko G. Ju. Pedagogicheskie uslovija formirovanija polihudozhestvennoj kompetentnosti budushhij uchitelej iskusstva // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2008. № 9. S. 157–160.
3. Zaplatina E. A. Polihudozhestvennyj podhod v razvitii tvorcheskoj aktivnosti mladshih shkol'nikov (V shkole s uglublennym izucheniem predmetov hudozhestvenno-jesteticheskogo cikla) : avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2009. 23 s.
4. Zolotareva L. R. Konceptual'nye osnovy polihudozhestvennogo obrazovanija bakalavrov izobrazitel'nogo iskusstva // Obrazovanie i nauka. 2011. № 5 (84). S. 91–98.
5. Kashina N. I. Problema osvoenija det'mi i molodezh'ju tradicionnyh kul'turnyh i hudozhestvennyh cennostej // Mir kul'tury, nauki, obrazovanija. 2014. № 5. S. 70–73.
6. Kachalova A. A. Razvitie tvorcheskogo vobrazhenija doshkol'nikov na zanjatijah po iskusstvu v «startovoj» shkole // Pedagogika iskusstva. 2010. № 3. S. 94–102.
7. Mal'ceva N. A. Osobennosti sovremennyh podhodov k sisteme povyshenija kvalifikacii pedagogov iskusstva // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2013. № 6. S. 9–11.

8. Matveeva L. V. Novye podhody k issledovaniju problem muzykal'nogo obrazovanija rebenka v sem'e // Kazanskaja nauka. 2012. № 9. S. 235–237.
9. Ovsjannikova O. A. Sovremennye trebovanija i novye podhody k professional'noj podgotovke studentov napravlenija «pedagogicheskoe obrazovanie», profil' «muzyka» // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. 2014. № 3 (144). S. 87–90.
10. Tagil'ceva N. G. Hudozhestvennoe obshhenie v poznanii det'mi muzykal'nogo iskusstva // Iskusstvo-znanie: teorija, istorija, praktika. 2011. № 1. S. 148–154.
11. Tagil'ceva N. G., Shavov F. D. Suggestopedija v formirovanii muzykal'nogo opyta doškol'nikov // Obrazovanie i nauka. 2015. № 2 (121). S. 94–103.
12. Tagil'ceva N. G., Shavov F. D. Suggestopedija i iskusstvo // Hudozhestvennoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitija : materialy mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-praktičeskoj konferencii Instituta muzykal'nogo i hudozhestvennogo obrazovanija UrGPU. Ekaterinburg, 2014. S. 147–152.
13. Shishljannikova N. P. Polihudozhestvennye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii : uchebno-metodičeskij kompleks po discipline. Abakan : Izd-vo FGBOU VPO «Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N. F. Katanova», 2014. 76 s.
14. Jusov B. P. Strategija vzaimodejstvija iskusstv v vospitanii škol'nikov (novaja paradigma) // Vzaimodejstvie iskusstv: metodologija, teorija, gumanitarnoe obrazovanie : materialy mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii 25–27 avgusta 1997. Astrahan', 1997. S. 214–220.
15. Jasinskih L. V. Razvitie tvorčeskikh sposobnostej mladših škol'nikov v processe pedagogičeskoj integracii iskusstv // Pedagogičeskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 12. S. 232–236.

Статью рекомендует канд. филос. наук, доц. Л. И. Забара.

# ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ: ВЕКТОРЫ МОДЕРНИЗАЦИИ

УДК 378.141.4  
ББК 4448.902.31

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

## **Гильманова Галия Рафаиловна,**

кандидат биологических наук, доцент, начальник учебного управления, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; 450000, РБ, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а; e-mail: g.gilmanova@mail.ru.

## **Калимуллина Гузель Ибрагимовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, директор института дополнительного образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; 450000, РБ, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а; e-mail: g\_kalimullina@mail.ru.

## **Курунов Виктор Валерьевич,**

кандидат психологических наук, декан факультета психологии, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; 450000, РБ, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а; e-mail: kurunovvv@yandex.ru.

## **Мустаев Алмаз Флюрович,**

кандидат физико-математических наук, доцент, проректор по учебной работ, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», 450000, РБ, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а; e-mail:almazbspu@mail.ru.

### **РАЗРАБОТКА ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРИАТА С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** фундаментальное ядро содержания профессионального образования; профессиональный стандарт; проектирование основной образовательной программы; дисциплинарно-модульный подход к построению учебных планов.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлены теоретико-методологические основания и опыт проектирования основной образовательной программы подготовки будущего учителя в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы с учетом бинарных отношений эквивалентности формируемых профессиональных компетенций студентов, заложенных в образовательном стандарте, с трудовыми функциями и трудовыми действиями педагога, определенными стандартом профессиональной деятельности. В статье поэтапно описана последовательность действий рабочей группы по конструированию основных образовательных программ подготовки педагога от проведения, анализа и обобщения результатов мониторинга готовности действующих педагогов к выполнению определенных профессиональным стандартом трудовых функций до выделения фундаментального ядра содержания профессионального педагогического образования и обоснования принципов его отбора через дисциплинарно-модульное построение учебных планов реализуемых вузом основных образовательных программ в контексте дуального образования.

## **Gilmanova Galiya Rafailovna,**

Candidate of Biology, Associate Professor, Head of the Academic Board of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University", Ufa, Bashkortostan.

## **Kalimullina Guzel Ibragimovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of the Institute for Advanced Training and Retraining of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University", Ufa, Bashkortostan.

## **Kurunov Viktor Valerievich,**

Candidate of Psychology, Dean of the Psychology Department of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University", Ufa, Bashkortostan.

## **Mustaev Almaz Flurovich,**

Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor, Vice-rector for Academic Affairs of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Bashkortostan.

### **THE DEVELOPMENT OF THE BASIC EDUCATIONAL BACHELOR PROGRAM IN ACCORDANCE WITH THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF HIGHER EDUCATION AND PROFESSIONAL STANDARD ON THE EXAMPLE OF TEACHERS' TRAINING**

**KEYWORDS:** the fundamental nucleus of the content of professional education; professional standard; designing the basic educational program; discipline and modular approach to the composition of curriculum.

**ABSTRACT.** The article describes the theoretical and methodological bases and the experience of planning of the basic educational program for teacher training in Akmullah Bashkir State Pedagogical University with regard to the binary relations of the equivalence of the formed professional competences of the students, listed

in the educational standard, with the activities and functions of a teacher, determined by the standard of professional activity. The article describes the stages of work of the responsible group on the design of the basic educational programs for training teachers. The first stages are the analysis and generalization of the results of the monitoring of the readiness of the teachers to the functions listed in the professional standard. The following stages include determining the nucleus of the content of professional pedagogical education and substantiating the principles of selection with regard to the discipline and modular structure of the university curricula and the basic educational programs in the context of dual education.

Для системы профессионального образования последних десятилетий характерны перемены. Наряду с принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [14], определившим развитие системы профессионального образования, вводятся в действие ФГОС ВО и профессиональные стандарты. В этой ситуации обновления условий организации и реализации образовательного процесса по программам высшего образования ключевым вопросом развития методической работы вуза видится решение проблемы формирования содержания образования.

Постановка и решение задачи определения фундаментального ядра содержания профессионального образования обусловлено анализом Рекомендаций парламентских слушаний по теме «Правовое регулирование формирования содержания общего образования» [9]. Все ключевые моменты, отмеченные в рекомендациях, на данный момент актуальны и для уровня профессионального образования: важнейшей составляющей системы образования является наличие эффективной системы формирования и обновления содержания образования; ФГОС, являясь обязательной основой для формирования образовательных программ, не определяет содержания образования, что несет в себе высокие риски разбалансировки единства образовательного пространства; ФГОС устанавливает, что в структуре основной образовательной программы должна присутствовать обязательная часть, однако порядок разработки этой обязательной части не определен, отсутствует понимание (нет какого-либо определения), что она собой представляет; в соответствии с ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня регламентируются примерными основными образовательными программами, которые на данный момент отсутствуют из-за реформирования учебно-методических объединений, чьей прерогативой является их разработка.

При этом законом установлено, что образовательные организации свободны в определении содержания образования, тогда как нормативное регулирование определения предметных результатов отсутствует. На федеральном уровне отсутству-

ют и инструменты прямого регулирования отбора содержания образования для основных образовательных программ высшего образования. Сегодня все основные образовательные программы, реализуемые вузами, должны быть построены как в соответствии с требованиями ФГОС, так и с учетом профессионального стандарта, чьи требования напрямую не являются для вузов обязательными, но следование им целесообразно рассматривать как официальную согласованную позицию работодателя и потребителя производимой вузами продукции, как объективную основу оценки квалификации, средство отбора кадров, базу для формирования трудового договора, фиксирующего отношения между работником и работодателем [4].

Если раньше во ФГОС ВПО [12] в одном документе были регламентированы и содержательный, и формализованный аспекты работы вуза по подготовке выпускника, то теперь ФГОС ВО [11], не определяя содержание, задает только форму, только рамочные требования, и в нем ничего не говорится о том, каким путем, через какое содержание вузы должны достигать сформированные результаты обучения.

А чем же теперь определяется содержание подготовки, если оно уже ни в каком виде не прописано в образовательном стандарте?

Логично предположить (а после введения методических рекомендаций Минобрнауки [7] это стало очевидно), что содержание подготовки выпускников среднего и высшего профессионального образования теперь определяет соответствующий профессиональный стандарт. Это и есть содержательная основа нынешних ООП ВО – *необходимые знания и умения на стадии обучения становятся формируемыми знаниями и умениями, а выполняемые работником трудовые действия на стадии обучения становятся вырабатываемыми и отработываемыми действиями*. Становится понятным факт введения профессиональных стандартов параллельно с введением ФГОС ВО и СПО. Принятие Федерального закона «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в РФ» [13] подтверждает этот тезис и закрепляет его законодательно.



При этом вузам предоставляются значительные академические свободы в разработке содержания профессионального образования и выборе технологий обучения, учитывающих перспективные требования к будущему специалисту, зафиксированные в соответствующем профессиональном стандарте.

С другой стороны, при таком подходе существует риск разобщенности подходов к проектированию основных образовательных программ, возможно нарушение целостности образовательного пространства подготовки по присвоению одной квалификации, разбалансировка вертикальной и горизонтальной преемственности образовательных программ. Все это потребует поиска новых форм управления образовательным процессом.

Таким образом, возникают противоречия между: предоставленной вузам свободой в определении содержания профессионального образования и необходимостью сохранить целостность образовательного пространства с целью обеспечения высокого качества подготовки кадров; обобщенностью требований к результатам основных образовательных программ подготовки выпускника и объективной необходимостью конкретизации содержания профессионального образования; многомерной природой профессиональной деятельности (на примере учителя) и шаблонной ограниченностью функциональных составляющих труда (в данном случае педагогического).

Разрешение данных противоречий для вуза возможно посредством разработки концепции проектирования содержания профессионального образования, построенной на теоретико-методологических основаниях формирования и развития того или иного вида профессиональной деятельности и личности работника соответствующей квалификации.

Многие образовательные организации не имеют достаточных ресурсов для самостоятельного формирования образовательных программ в объемах и на условиях, определенных ФГОС, в ситуации отсутствия необходимого набора утвержденных примерных основных образовательных программ. На данном этапе реформирования сферы профессионального образования далеко не по всем направлениям подготовки сформированы новые учебно-методические объединения, а прежние упразднены.

Таким образом, фундаментальное ядро содержания профессионального образования, разработанное на основе требований соответствующего профессионального стандарта, может стать основой (по аналогии с фундаментальным ядром содержания общего образования [15]) для создания базис-

ных учебных планов, учебно-методических материалов и пособий для основных образовательных программ высшего образования, в первую очередь – для разработки примерных основных образовательных программ. В случае введения фундаментального ядра содержания по каждому уровню образования оно может стать содержательной основой для проведения процедур аттестации, государственной аккредитации, оценки качества образования.

На сегодняшний день в БГПУ им. М. Акмуллы учебные планы 2015 года набора по ООП формировались уже через призму требований профстандартов. Из всех реализуемых ООП в БГПУ им. М. Акмуллы прежде всего был утвержден профессиональный стандарт педагога [8] применительно к 6-му уровню квалификации. Работа в данном направлении была начата университетом уже почти два года назад. На примере профессии педагога (уточним – учителя-предметника) рассмотрим подходы к построению основной образовательной программы, основываясь на этих требованиях. Предлагаемая концепция [5] фундаментального ядра профессионального образования основана на дисциплинарно-модульном подходе к построению учебного плана основной образовательной программы и учитывает синхронизацию, взаимодополнение и преемственность содержания отдельных дисциплин и практик, являющихся традиционными структурными элементами учебного плана основной образовательной программы высшего образования.

Дисциплинарно-модульный подход к построению учебного плана образовательной программы обусловил вычленение из требований профстандарта педагога нескольких крупных блоков, которые стали рассматриваться как модули основной образовательной программы, а зафиксированные в тексте профессионального стандарта педагога знания, умения и трудовые действия (в привязке к обобщенным трудовым функциям – «обучение», «воспитание», «развитие», «предметная подготовка») составили основу фундаментального ядра содержания профессионального педагогического образования. Включение представленных здесь модулей и входящих в них дисциплин (практик) обосновано сочетанием закрепления за ними компетенций, формируемых у выпускника согласно требованиям ФГОС ВО (на основе проекта [11]) и формируемых умений, знаний и отрабатываемых трудовых функций – на основе профессионального стандарта педагога.

В самом начале пути в университете была создана рабочая группа (через год аналогичный путь был отражен в методических рекомендациях Минобрнауки России [7]),

работа была начата по трем ключевым направлениям:

- с действующими учителями;
- с руководителями основных образовательных программ;
- с документами.

На первом этапе необходимо было привести к соответствию уже реализуемые образовательные программы по направлению подготовки «педагогическое образование» и требования работодателя. Для понимания степени соответствия требований профессионального стандарта уровню готовности их исполнять со стороны работающих педагогов и будущих выпускников, университетом были проведены опросы как среди молодых специалистов, так и опытных учителей – по всем разделам профстандарта в следующих аспектах:

- что было заложено еще в вузе: что дали дисциплины;
- что было заложено еще в вузе: что дали практики;
- чему научились, только приступив к работе;
- что вызывает неуверенность до сих пор.

В результате были выделены трудовые функции, вызывающие у них наибольшие опасения в части готовности к реализации. Преобладающее мнение обеих категорий респондентов определило изменения к содержанию основных образовательных программ, а мнение опытных учителей стало основной для разработки содержания актуальных курсов повышения квалификации по дополнительным профессиональным образовательным программам. Здесь уже подключились кафедры и руководители образовательных программ, проведя работу по трем направлениям: что из требований профстандарта уже содержит реализуемый учебный план; что осталось за рамками содержания ООП, но можно внести корректировку в имеющиеся дисциплины и практики; и что осталось за рамками содержания ООП и трудно вписать в логику реализуемого учебного плана – значит, может быть вынесено на дополнительные образовательные программы. Рабочая группа проанализировала требования профстандарта педагога, «отключив» их от привязки к разделам обобщенных трудовых функций и сгруппировав по общности содержания, «вложив» в программу тех или иных планируемых дисциплин учебного плана и практик.

Фундаментальное ядро содержания профессионального педагогического образования в БГПУ им. М. Акмуллы строится на следующих принципах:

- фундаментальности базовых психолого-педагогических и предметно-методических знаний;

- актуализации субъектной позиции обучающегося в образовательном процессе;
- уровневой и межпредметной преемственности профессионального педагогического образования;

– соответствия образовательного процесса структуре профессиональных компетенций будущего учителя и механизмам развития педагогической деятельности;

- целостности образовательного пространства становления педагога;

– ориентированности образовательного процесса на формирование личности будущего учителя;

- системно-модульной организации дидактического материала.

Дисциплинарно-модульный подход к построению учебного плана образовательной программы обусловил вычленение из требований профстандарта педагога нескольких крупных блоков, которые стали рассматриваться как модули.

Выделяется блок дисциплин, установленных ФГОС ВО для всех направлений подготовки, – это история, философия, иностранный язык, безопасность жизнедеятельности и физическая культура. В целях повышения возможностей построения студентами индивидуальных образовательных траекторий целесообразно трудоустройство и распределение по семестрам этих дисциплин сделать едиными внутри вуза по всем ООП уровня бакалавриата.

Еще один блок дисциплин обусловлен актуальностью формирования общекультурных компетенций. По содержательной составляющей здесь в основном преобладает знаниевый компонент, который формирует основу для дальнейшего развития соответствующих умений и компетенций. Этот блок дисциплин в меньшей степени связан с требованиями профессионального стандарта, и в большей – с требованиями ФГОС ВО по формированию всесторонне развитой личности, использующей знания из разных областей науки для осуществления своей профессиональной деятельности. Кроме того, посчитали необходимым включить в этот блок дисциплин такую, как «Социально-психологический (адаптационный) тренинг и профилактика аддиктивного поведения». Содержание данной дисциплины непосредственно не связано с требованиями профессионального стандарта, оно направлено на развитие психологической устойчивости студента в изменившихся для него условиях – при переходе от обучения в школе к самостоятельной студенческой жизни, при переходе от юношества к взрослению.

Третий крупный блок – психолого-педагогической подготовки, который разбит в два крупных модуля с традицион-

ными названиями – «педагогика» и «психология».

Модуль «психология» состоит из ряда традиционных дисциплин, и к ним добавлены самостоятельные дисциплины, включение которых обусловлено требованиями профессионального стандарта педагога – это «педагогическая безопасность образовательной среды» и «психолого-педагогическая диагностика и коррекция развития детей и подростков».

Отдельно хотелось бы отметить структуру модуля «педагогика»: во-первых, в состав модуля «педагогика» включены такие дисциплины, как «нормативно-правовое обеспечение образования», «возрастная физиология и школьная гигиена», «основы самообразования», «ИКТ в профессиональной деятельности». Сделано это по той причине, что в формате самостоятельных дисциплин содержание их программ зачастую «уходило в сторону» от единой стратегической линии подготовки педагога, было оторвано от других компонентов и этапов подготовки и имело перекося в сторону профессиональных интересов преподавателя; во-вторых, в учебный план были возвращены самостоятельными дисциплинами «современные средства оценивания результатов обучения» и «управление образовательными организациями». В контексте реализации требований профессионального стандарта этот возврат оправдан ввиду сформулированности конкретных требований к необходимым знаниям, умениям и трудовым действиям педагога.

Обоснование структуры модуля «педагогика» упирается в главное противоречие, обусловленное структурой ФГОС. Формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций педагогической подготовки невозможно без педагогической практики. Важнейшее место в идеологии построения подготовки педагога занимают педагогические практики, как учебные, так и производственные. По сути, разработчиками определены две линейные структуры в составе педпрактики, увязанные с блоком дисциплин психолого-педагогической подготовки – это подготовка педагога к работе как учителя-предметника и подготовка педагога – руководителя детского коллектива.

Первая линейная структура выстраивается, начиная от пропедевтических курсов модуля «педагогика» («введение в педагогическую деятельность» и «основы самообразования и профессионального саморазвития») через «историю педагогики и образования», «теорию и методiku обучения» (параллельно с учебной педагогической практикой, проводимой в формате рассредоточенной), «современные средства оце-

нивания результатов обучения», «ИКТ в профессиональной деятельности», продолжаясь в дисциплине модуля профильной подготовки (полностью вариативная часть учебного плана) «методика обучения... (по профилю подготовки)» параллельно с производственной педагогической практикой, проводимой в формате стажерской, с опорой на профильную подготовку (дисциплины и учебные практики по профилю).

Вторая линейная структура – это подготовка педагога как координатора развития детского коллектива. Важнейшую основу здесь составляет модуль «психология», включающий такие дисциплины, как «общая психология», «психология развития и возрастная психология», «социальная психология», «педагогическая психология», «психологическая безопасность образовательной среды», «психолого-педагогическая диагностика и коррекция развития детей и подростков». Этот модуль полностью является базовым для освоения как части дисциплин модуля «педагогика», так и для организации вожатской практики – учебного типа в формате инструктивно-методического лагеря, и производственного – в качестве непосредственной работы вожатым в детском оздоровительном лагере в летний период.

Значительная часть трудовых действий, задаваемых профстандартом, требует формирования в условиях профессиональной или хотя бы квазипрофессиональной деятельности, проведение анкетирования работающих педагогов это подтвердило. В то же время, формирование ряда профессиональных действий напрямую связано со спецификой профиля подготовки педагога. Поэтому при построении макета учебного плана было принято решение существенно увеличить трудоемкость дисциплины «Методика обучения предмету (по профилю подготовки)», с тем чтобы в рамках ее освоения создать условия для еженедельного присутствия студентов в соответствующем образовательном учреждении – в рамках нового формата организации СРС, если нет возможности сделать это в рамках рассредоточенной практики, поскольку общий объем практики по образовательной программе ограничен требованиями образовательного стандарта высшей школы, хотя встречаются варианты разработки образовательных программ с иными рамочными требованиями [6].

Профессиональное образование – это региональный уровень ответственности [2]. Вопрос взаимодействия между работодателем и образовательным учреждением сегодня следует рассматривать через призму принципов дуального образования,

которое имеет как достоинства, так и недостатки [10] – но это вопрос выстраивания двусторонних отношений при помощи прежде всего региональной власти. В этой связи университетом запущен амбициозный проект программы сотрудничества с управлением образования администрации городского округа город Уфа, предусматривающий создание сети базовых школ БГПУ им. М. Акмуллы. Встречная поддержка со стороны управления образования уже есть – определен перечень школ, которые готовы организовать у себя еженедельный «день студента», вовлекать их в организацию учебного процесса, тем самым формируя у них профессиональные компетенции и создавая условия для отработки требуемых трудовых действий, развита работа по отдельным предметным областям школьной программы.

Таким образом, инвариантная часть учебного плана, разработанная для осуществления целостной подготовки педагога (уровень бакалавриата), вне зависимости от профиля включает в себя:

- блок общеуниверситетских дисциплин, единый для всех направлений подготовки уровня бакалавриата (история, филология, иностранный язык, безопасность жизнедеятельности, физическая культура);

- модуль дисциплин, формирующих преимущественно общекультурные компетенции в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению «педагогическое образование» и знаниевый компонент подготовки педагога (в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога);

- модуль «психология», формирующий необходимую основу для освоения студентами предметных по содержанию дисциплин модуля «педагогика»;

- модуль «педагогика», формирующий общепрофессиональные и профессиональные компетенции преимущественно по трудовым функциям обучения, воспитания и развития, к которому содержательно относятся и учебная (рассредоточенная) практика, запланированная параллельно с освоением дисциплины «теория и методика обучения», вожатская практика (как учебная, так и производственная);

- итоговая государственная аттестация.

Разработка подобного инварианта позволяет легко преодолеть ситуацию «свободного входа» в педагогическую профессию для лиц, получивших профессиональную предметную подготовку по непедagogическим направлениям, но имеющим отношение к образовательным стандартам основного общего и среднего общего образования (биология, математика, филология, физическая культура и др.). Для формиро-

вания у них профессиональной педагогической подготовки можно легко трансформировать инвариантную часть учебного плана рассматриваемой основной образовательной программы в самостоятельную дополнительную профессиональную образовательную программу (с уже разработанными программами дисциплин и практик, сформировавшимся преподавательским составом, подобранной материально-технической базой, библиотечным фондом и т.п.).

В связи с реализацией компетентного подхода [1], заложенного в требования федерального государственного образовательного стандарта, необходима комплексная модернизация процедуры ИГА, затрагивающая перестройку и содержательной, и формальной стороны проведения процедуры ИГА. Относительно формальной стороны – в университете введены контрольные карты оценки компетенций выпускников (оценочные листы), сформированные на основании утвержденной компетентностной модели. Теперь в рамках итоговой аттестации экзаменационная комиссия оценивает не ответ студента или его выступление в целом, а ответ «в привязке» к формулировке тех компетенций, которые вынесены на проверку сформированности на соответствующий вид итоговой аттестации – продемонстрирована ли в выступлении готовность или способность к реализации тех или иных действий.

Таким образом, комплексный подход к разработке основной образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС ВО и требованиями профессионального стандарта означает переход работы вуза на принципиально иную модель подготовки специалистов на основе практико-ориентированного и компетентностного подходов. Ведь возможности вуза и ООП по использованию методов, приемов, технологий формирования необходимых трудовых действий, знаний, владений и компетенций никак не ограничиваются – в профессиональном стандарте и во ФГОС указано лишь «что», но не указано «как».

В соответствии с Концепцией ФЦПРО на 2016–2020 годы стратегической задачей выступает формирование гибкой и диверсифицированной системы профессионального образования, отвечающей требованиям рынка труда и потребностям инновационной экономики как в части образовательных программ, так и в части условий и материально-технического оснащения процесса обучения. Для вузов на данном этапе развития на первое место выходит решение вопросов методической работы – эффективного построения учебных планов основных образовательных программ, которые

позволят сформировать на выпуске (или даже до окончания обучения) полноценного специалиста, развивающегося параллельно с развитием производства и готового включиться в него, имея уровень сформированности компетенций, достаточный для качественного исполнения ожидаемых трудовых действий, с минимальным периодом адаптации [3].

Сегодня учебный план образовательный программы – это не просто набор дисциплин с заданной трудоемкостью, а результат логических исследований, выстраивающий

необходимый минимум содержания образования (предопределенный требованиями профессионального стандарта) через управление работой студентов в различных формах (контактной аудиторной и внеаудиторной работы с преподавателем, самостоятельной работы, практики) с применением наиболее эффективных технологий освоения содержания и объективных методов контрольно-оценочной деятельности в рамках требований федерального государственного образовательного стандарта.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Асадуллин Р. М., Галиуллина Р. З. К вопросу о формировании и развитии профессиональной компетентности педагога // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 26 (317). Образование и здравоохранение. Вып. 1. С. 120–123.
2. Асадуллин Р. М. Высшая школа Башкортостана: состояние, проблемы, перспективы (аналитические материалы). Уфа : Изд-во БГПУ, 2015. 80 с.
3. Асадуллин Р. М. Человек в зеркале образования. М. : Наука, 2013. 245 с.
4. Забродин Ю. М., Гаязова Л. А. Стандарт профессиональной деятельности педагога: проблемы общественно-профессионального обсуждения // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2013. №3. С. 29–37. URL: [www.psyedu.ru/ISSN^2074-5885](http://www.psyedu.ru/ISSN^2074-5885).
5. Концепция содержания профессионального педагогического образования БГПУ им. М. Акмуллы / Р. М. Асадуллин, Г. И. Калимуллина, Г. Р. Гильманова, Е. В. Ефимова. Уфа : Изд-во БГПУ, 2015. 40 с.
6. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических // Психологическая наука и образование [psyedu.ru](http://psyedu.ru). 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>.
7. Методические рекомендации по разработке основных образовательных программ и дополнительных профессиональных образовательных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов. Минобрнауки РФ, ДЛ-1/05вн от 22.01.2015. 42 с.
8. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 522н.
9. Рекомендации парламентских слушаний по теме «Правовое регулирование формирования содержания общего образования». М. : Государственная Дума Российской Федерации шестого созыва, комитет по образованию. 21 апреля 2014 г. 12 с.
10. Родиков А. С. Некоторые аспекты профилизации образовательных услуг дуальной системы европейского образования // Вестник Военного университета. 2010. № 3 (23). С. 41–46.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата). ПРО-ЕКТ на стадии утверждения Минобрнауки России (в версии материалов, направленных образовательным организациям, – участникам семинара-инструктажа по актуализации ФГОС ВО с учетом принимаемых профессиональных стандартов 12 февраля 2015 г.).
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование (квалификация (степень «бакалавр»), утвержден Приказом Минобрнауки России от 17 января 2011 г. № 46.
13. Федеральный закон Российской Федерации от 02 мая 2015 г. № 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»».
14. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
15. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова; 4-е изд., дораб. М. : Просвещение, 2011. 79 с.

### REFERENCES

1. Asadullin R. M., Galiullina R. Z. K voprosu o formirovani i razviti profессио-nal'noy kompetentnosti pedagoga // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. № 26 (317). Obrazovanie i zdravookhranenie. Вып. 1. S. 120–123.
2. Asadullin R. M. Vysshaya shkola Bashkortostana: sostoyanie, problemy, perspektivy (analiticheskie materialy). Ufa : Izd-vo BGPU, 2015. 80 s.
3. Asadullin R. M. Chelovek v zerkale obrazovaniya. M. : Nauka, 2013. 245 s.
4. Zabrodin Yu. M., Gayazova L. A. Standart professional'noy deyatel'nosti pedagoga: pro-blemy obshchestvenno-professional'nogo obsuzhdeniya // Elektronnyy zhurnal «Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie». 2013. №3. S. 29–37. URL: [www.psyedu.ru/ISSN^2074-5885](http://www.psyedu.ru/ISSN^2074-5885).

5. Kontseptsiya sodержaniya professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya BGPU im. M. Akmully / R. M. Asadullin, G. I. Kalimullina, G. R. Gil'manova, E. V. Efimova. Ufa : Izd-vo BGPU, 2015. 40 s.
6. Margolis A. A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke peda-gogicheskikh kadrov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>.
7. Metodicheskie rekomendatsii po razrabotke osnovnykh obrazovatel'nykh programm i do-polnitel'nykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm s uchetom sootvetstvuyushchikh pro-fessional'nykh standartov. Minobrnauki RF, DL-1/05vn ot 22.01.2015. 42 s.
8. Professional'nyy standart. Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doskol'nom, na-chal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vosпитatel', uchitel'). Utver-zhden prikazom Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 522n.
9. Rekomendatsii parlamentskikh slushaniy po teme «Pravovoe regulirovanie formirova-niya sodержaniya obshchego obrazovaniya». M. : Gosudarstvennaya Duma Rossiyskoy Federatsii shes-togo sozyva, komitet po obrazovaniyu. 21 aprelya 2014 g. 12 s.
10. Rodikov A. S. Nekotorye aspekty profilizatsii obrazovatel'nykh uslug dual'noy sis-temy evropeyskogo obrazovaniya // Vestnik Voennogo universiteta. 2010. № 3 (23). S. 41–46.
11. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po na-pravleniyu 44.03.05 – Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki) (uroven' bakalavriata). PROEKT na stadii utverzhdeniya Minobrnauki Rossii (v versii materialov, napravlennykh obrazovatel'nym organizatsiyam, – uchastnikam seminarov-instruktazha po aktua-lizatsii FGOS VO s uchetom prinimaemykh professional'nykh standartov 12 fevralya 2015 g.).
12. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen' "bakalavr"), utverzhden Prikazom Minobrnauki Rossii ot 17 yanvarya 2011 g. № 46.
13. Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 02 maya 2015 g. № 122-FZ «O vne-senii izmeneniy v Trudovoy kodeks Rossiyskoy Federatsii i stat'i 11 i 73 Federal'nogo zako-na «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii»».
14. Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazo-vanii v Rossiyskoy Federatsii».
15. Fundamental'noe yadro sodержaniya obshchego obrazovaniya / Ros. akad. nauk, Ros. akad. obrazovaniya; pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova; 4-e izd., dorab. M. : Prosveshchenie, 2011. 79 s.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Р. М. Асадуллин.

УДК 37.013.42  
ББК 4466.4

ГРНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.01

**Иванова Ирина Викторовна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского; 248023, г. Калуга, ул. Ст. Разина, 26, к. 112; e-mail: IvanovaDIV@yandex.ru.

**Макарова Валентина Александровна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной адаптации и организации работы с молодежью, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского; 248023, г. Калуга, ул. Ст. Разина, 26, к. 112; e-mail: k.ormsp12@yandex.ru.

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РАЗНЫХ ТИПОВ И ВИДОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** модернизация образования, образовательная сеть, образовательная организация, внеурочная деятельность, авторская программа внеурочной деятельности.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлено описание модели сетевого взаимодействия образовательных организаций города Калуги в рамках реализации внеурочной деятельности младших школьников в освоении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), которая прошла успешную апробацию на базе четырех начальных школ г. Калуги. Основными результатами апробации модели является развитие личности учащихся в ходе освоения программ внеурочной деятельности; рост уровня профессиональной компетентности учителей начальных классов в области организации внеурочной деятельности по линии ФГОС ФГОС НОО; развитие организационных навыков и социальной активности студентов, задействованных в проекте. С введением ФГОС внеурочная деятельность получает статус «образовательной деятельности» и становится необходимым компонентом получения образования. Внеурочная деятельность – часть общего образования, позволяющая обучающимся приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись профессионально и личностно. Дополнительное образование способствует развитию склонностей, способностей и интересов, гражданских и нравственных качеств, жизненному и профессиональному самоопределению личности. Наиболее эффективным способом сотрудничества и взаимодействия образовательных учреждений становится организация сетевого взаимодействия. Сеть – это совокупность учреждений, имеющих общие цели, ресурсы для их достижения и единый центр управления. Сетевое взаимодействие основано на равном положении организаций в системе относительно друг друга и на многообразии горизонтальных, то есть неиерархических связей.

**Ivanova Irina Viktorovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Social Adaptation and Organization of Work with the Youth, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia.

**Makarova Valentina Aleksandrovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Social Adaptation and Organization of Work with the Youth, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia.

**SOCIO-PEDAGOGICAL PARTNERSHIP OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF DIFFERENT TYPES AND KINDS IN THE PROCESS OF EDUCATION MODERNIZATION**

**KEYWORDS:** modernization of education, educational network, educational institution, extracurricular activities, authored program of extracurricular activities.

**ABSTRACT.** The article describes a model of network interaction of educational institutions of the city of Kaluga in the framework of the extracurricular activity of junior pupils in the process of implementation of the Federal State Educational Standard for primary education, which has been successfully tested on the basis of four elementary schools in the city of Kaluga. The main results of the test of the introduced model are the development of pupils' personality in the process of implementation of extracurricular activities programs; the increase of the level of professional competence of primary school teachers in the organization of extracurricular activities in accordance with the Federal State Educational Standard for primary education; and the development of organizational skills and social activity of students involved in the project. After the implementation of the Federal State Educational Standard extracurricular activity receives the status of "educational activity" and becomes the necessary component of getting education. Extracurricular activity is a part of general education which allows the students to get a stable need to getting knowledge and creative activity, maximally realize themselves and self-determine professionally and personally. Additional education facilitates the development of inclinations, abilities and interests, civil and moral properties and life and professional self-determination of the person. Organization of network partnership becomes the most effective kind of cooperation and interaction. Network is a set of institutions with common purposes, resources for their achievement and one center of control. Network partnership is based on the equal status of institutions in the system in relation to each other and in numerous horizontal, i.e. non-hierarchical relations.

В последние годы в системе образования проводятся серьезные преобразования, реализуются глобальные проекты, поддерживаемые государством, иницируемые Президентом Российской Федерации. Модернизация образования осуществляется через мероприятия приоритетного национального проекта «Образование», Комплексного проекта модернизации образования, реализацию Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».

В русле рассмотрения индивидуализации образовательной деятельности особую значимость приобретает организация внеучебной работы. Пространство дополнительного образования является благоприятным и естественным для саморазвития ребенка, позволяя саморазвиваться в том виде деятельности, который соответствует ее направленности, интересам и потребностям, что дает возможность человеку быть успешным, почувствовать себя значимым, поверить в свои возможности и способности [3].

С введением ФГОС внеурочная деятельность получает статус «образовательной деятельности» и становится необходимым компонентом получения образования. Согласно ФГОС начального общего образования (далее – ФГОС НОО) учебный план включает внеурочную деятельность, предполагающую использование специфических форм работы, отличных от урочной системы. Внеурочная деятельность – часть общего образования, позволяющая обучающимся приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись профессионально и личностно. Сегодня перед педагогами стоит задача грамотной разработки программ внеурочной деятельности в рамках ФГОС [4; 7].

С введением нового ФГОС значительно возрастает роль дополнительного образования, оно становится сферой социального партнерства, в которой пересекаются интересы города (региона), профессиональных сообществ, родителей, детей.

Вполне закономерна социальная востребованность сферы дополнительного образования со стороны заказчиков и потребителей образовательных услуг, в качестве которых выступает личность, родительское сообщество и инновационные производственные структуры. Дополнительное образование способно влиять на качество жизни, поскольку оно ориентировано на раскрытие творческого потенциала личности, побуждает к достижению общественно значимого результата. Этот вид образования способствует развитию склонностей, способностей и

интересов, гражданских и нравственных качеств, жизненному и профессиональному самоопределению личности [13].

Закон РФ «Об образовании» не определяет дополнительное образование детей как действующее в рамках стандартов. Инновационные тенденции развития системы дополнительного образования направлены на поиск различных путей взаимодействия всех подсистем профессионального образования. И с этих позиций дополнительное образование видится как звено общей системы непрерывного образования, как партнер общеобразовательной и профессиональной школы, как основа формирования современного воспитательного пространства – среда позитивного индивидуального развития личности. Актуализация потребностей в образовании, в ряду которых важным является потребность личности в дополнении и расширении знаний и деятельностных умений, а также принятие идеи непрерывности образования человека в течение всей его жизни, обуславливает целесообразность для учреждений дополнительного образования поиска путей взаимодействия с учреждениями общего, начального, среднего, высшего профессионального образования [13].

Введение ФГОС предоставляет новые возможности в организации внеурочной деятельности через налаживание социально-педагогического партнерства между образовательными организациями различных типов и видов. Социально-педагогическое партнерство в системе взаимодействия общего, дополнительного и высшего образования может быть представлено разнообразными по формам и содержанию образовательными взаимодействиями.

Современная образовательная практика уделяет много внимания общественной открытости и социальной активности образовательных организаций как основным стратегическим направлениям их развития. В рамках взаимодействия образовательных организаций разных статусов, типов и видов, где социальными партнерами сотрудничества выступают не одно учреждение/организация, а несколько, можно говорить об образовании определенной сети контактов, затрагивающих различные структурные компоненты и направления деятельности образовательной организации. Наиболее эффективным способом сотрудничества и взаимодействия образовательных учреждений становится организация *сетевых взаимодействий*. Формирование организационной структуры любого сетевого взаимодействия образовательных организаций



основано в первую очередь на понимании сущности понятия «сетевое взаимодействие». Использование термина «сетевое взаимодействие» в педагогической практике можно отнести к последней четверти XX в., когда метод сетевого планирования был заимствован из экономической науки и перенесен в педагогическую практику Ю. А. Кошаржевским [17].

Разработка схем сетевого взаимодействия образовательных организаций основана на понимании сущности сети и сетевого взаимодействия. *Сеть* – это совокупность учреждений, имеющих общие цели, ресурсы для их достижения и единый центр управления. Отличительной чертой сети является особый тип взаимодействия разных типов и видов организаций. Сетевое взаимодействие основано на равном положении организаций в системе относительно друг друга и на многообразии горизонтальных, то есть неиерархических связей. По этим связям между организациями происходит обмен ресурсами, информацией и перемещение учащихся [12].

*Образовательная сеть* рассматривается как совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования друг друга [16].

Социолог М. М. Чучкевич при анализе понятий «сеть» и «сетевое взаимодействие» вводит понятие «сетевая организация» – это объединение независимых индивидов, социальных групп и/или организаций, действующих скоординировано на продолжительной основе по достижению согласованных целей и имеющих общий корпоративный имидж и корпоративную инфраструктуру [15].

В современных работах исследователей в сфере педагогического менеджмента определено, что сетевое взаимодействие – это разные по типу и масштабам связи между учебными заведениями, организациями и людьми для достижения каких-либо общих педагогических целей [14].

Во всех вышеперечисленных определениях выделено понятие «объединяющая цель». По оценке ученых, объединяющая цель в сетевых организациях представляет собой достаточно сложный феномен, несущий в себе смысл основной идеи сети сотрудничества [15].

Важным в организации образовательной сети становится и появление лидера (лидеров) в сетевом сообществе – человека, группы или организации, которые являются носителями финансового, производственного, коммуникативного, экспертного или любого иного ресурса, которым можно «поделиться» [17].

В контексте проектирования внеурочной деятельности в рамках ФГОС НОО особенно востребованными становятся *сетевые проекты*, реализация которых объединяет образовательные организации: школы, организации дополнительного образования детей, городские психологические центры, высшие учебные заведения [11].

Остановимся на описании авторской модели сетевого взаимодействия образовательных организаций общего, дополнительного и высшего образования в рамках реализации внеурочной деятельности младших школьников в условиях введения ФГОС НОО (далее по тексту – модели), результатах ее экспериментальной апробации.

Основным предметом проектирования выступило социально-педагогическое партнерство в системе взаимодействия общего, дополнительного и высшего образования по линии организации внеурочной деятельности младших школьников в условиях введения ФГОС НОО.

Научная новизна проектирования состоит в разработке модели сетевого взаимодействия общеобразовательных организаций города Калуги в рамках реализации внеурочной деятельности младших школьников в условиях введения ФГОС НОО, определении комплекса условий, необходимых для ее осуществления.

Критериями результативности сетевого взаимодействия образовательных организаций по организации внеурочной деятельности в рамках ФГОС НОО являются:

– функционирование модели сетевого взаимодействия образовательных организаций по реализации внеурочной деятельности в рамках ФГОС НОО с привлечением методических, психолого-педагогических, профессиональных, материально-технических ресурсов образовательных организаций разного типа и вида;

– разработка и реализация образовательных программ внеурочной деятельности по линии ФГОС НОО на базе общеобразовательных школ города Калуги;

– позитивная динамика развития личности младшего школьника, задействованного во внеурочной деятельности;

– повышение профессиональной компетентности учителей начальных классов по организации внеурочной деятельности в условиях ФГОС НОО.

Внедренческой базой выступили: ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского»; МБОУ ДОД «Детско-юношеский центр космического образования «Галактика» г. Калуги; МБОУ «СОШ № 1» г. Калуги; МБОУ «СОШ № 8» г. Калуги; МБОУ «СОШ № 25» г. Калуги; МБОУ «СОШ № 30» г. Калуги. В ре-

лизации модели приняли участие: 177 учащихся начальных классов, 7 учителей начальных классов, 12 студентов Института социальных отношений ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского».

На сегодняшний день модель организации дополнительного образования детей в современной школе в учебно-воспитательных комплексах (УВК) является наиболее эффективной с точки зрения интеграции основного и дополнительного образования детей, поскольку в ней органично сочетаются возможности обоих видов образования. В УВК, как правило, создается солидная инфраструктура внешкольного дополнительного образования, на основе чего появляются условия для удовлетворения разнообразных потребностей ребенка и его реального самоутверждения [1].

В нашем случае модель сетевого взаимодействия расширяется по типу учебно-воспитательных комплексов (УВК), поскольку общеобразовательная школа входит в состав более сложных объединений: *«школа – организация дополнительного образования детей – вуз»*.

В качестве основы сетевого взаимодействия выступили авторские программы внеурочной деятельности для младших школьников «Мой новый мир» (для учащихся 1–

2-х классов) и «Маленький принц» (программа для учащихся 3–4-х классов) [2].

В качестве методического сопровождения для учителей, реализующих данные программы, изданы тексты авторских программ, методические рекомендации по их реализации [5; 6]. Все программы снабжены мониторингами саморазвития учащихся. Изданы статьи методического характера по составлению программ мониторингов [8; 9; 10].

Главным результатом работы является личностный рост учащихся – главных участников внеурочной деятельности. Оценка эффективности реализации программ «Маленький принц» и «Мой новый мир» проводилась с помощью авторской системы диагностики [8; 9; 10].

Анализ проведенных мониторингов развития личности школьников, итоги наблюдений за поведением учащихся, опросов родителей свидетельствует о динамике развития детей по показателям: предметные результаты, метапредметные и личностные результаты.

Не менее важным показателем эффективности реализации модели является развитие профессиональной компетентности учителей начальных классов в области организации внеурочной деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2010. 223 с.
2. Иванова И. В. Авторские программы внеурочной деятельности как основа сетевого взаимодействия между основным и дополнительным образованием в освоении ФГОС НОО // Воспитание школьников. 2015. № 7. С. 20–28.
3. Иванова И. В. Макарова В. А. Воспитание и социализация детей и молодежи в системе дополнительного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 8. С. 14–20.
4. Иванова И. В. Неформальное образование – инвестиции в человеческий капитал // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 390. С. 179–184.
5. Иванова И. В., Скандарова Н. Б. Осваиваем ФГОС : методические рекомендации по реализации программ внеурочной деятельности для ФГОС НОО (1 год обучения). Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2014. 224 с.
6. Иванова И. В., Скандарова Н. Б. Осваиваем ФГОС : программы внеурочной деятельности для ФГОС НОО. Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2014. 140 с.
7. Иванова И. В. Сопровождение саморазвития учащихся в дополнительном образовании // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 396. С. 183–193.
8. Иванова И. В. Составление технологии мониторинга саморазвития учащихся во внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС НОО // Стандарты и мониторинг в образовании. 2014. Т. 2. № 6. С. 14–22.
9. Иванова И. В., Логинова Л. Г. Технология мониторинга развития личности учащихся в дополнительном образовании // Нижегородское образование. 2013. № 3. С. 113–118.
10. Иванова И. В., Логинова Л. Г. Технология мониторинга саморазвития младших школьников во внеурочной деятельности // Методист. 2014. № 10. С. 9–19.
11. Иванова И. В. ФГОС НОО: новые возможности в организации внеурочной деятельности // Воспитание школьников. 2015. № 2. С. 11–17.
12. Логинова Л. Г. Качество дополнительного образования детей. Менеджмент. М. : Агентство «Мегаполис», 2008. 392 с.
13. Меркулова Н. В. Интеграция основного, профессионального и дополнительного образования // Среднее профессиональное образование. 2010. № 4. С. 37–38.
14. Острые проблемы управления учреждением: поиски решения / Серия «Библиотека Федеральной программы развития образования». М. : Изд. дом «Новый учебник», 2008. 240 с.

15. Семь НОТ менеджмента / Под ред. В. Красновой и А. Привалова; 5-е изд., доп. М. : ЗАО «Журнал Эксперт», ООО «Издательство ЭКСМО», 2010. 656 с.
16. Словарь-справочник терминологии в дополнительном образовании детей / Составители: Л. Н. Буйлова и др. М. : Юнити-дана, 2007. 48 с.
17. Тузовская И. И., Палехина М. С. Возможности сетевого взаимодействия учреждений среднего профессионального образования и дополнительного образования детей // Образование. Карьера. Общество. 2014. № 2 (41). С. 3–5.

#### REFERENCES

1. D. V. Vneurochnaya deyatel'nost' shkol'nikov. Metodicheskiy konstruktor : posobie dlya uchitelya. M. : Prosveshchenie, 2010. 223 s.
2. Ivanova I. V. Avtorskie programmy vneurochnoy deyatel'nosti kak osnova setevogo vzaimodeystviya mezhdru osnovnym i dopolnitel'nym obrazovaniem v osvoenii FGOS NOO // Vospitanie shkol'nikov. 2015. № 7. S. 20–28.
3. Ivanova I. V. Makarova V. A. Vospitanie i sotsializatsiya detey i molodezhi v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. № 8. S. 14–20.
4. Ivanova I. V. Neformal'noe obrazovanie – investitsii v chelovecheskiy kapital // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. № 390. С. 179–184.
5. Ivanova I. V., Skandarova N. B. Osvaivaem FGOS : metodicheskie rekomendatsii po rea-lizatsii programm vneurochnoy deyatel'nosti dlya FGOS NOO (1 god obucheniya). Kaluga : KGU im. K. E. Tsiolkovskogo, 2014. 224s.
6. Ivanova I. V., Skandarova N. B. Osvaivaem FGOS : programmy vneurochnoy deyatel'no-sti dlya FGOS NOO. Kaluga : KGU im. K. E. Tsiolkovskogo, 2014. 140s.
7. Ivanova I. V. Soprovozhdenie samorazvitiya uchashchikhsya v dopolnitel'nom obrazovanii // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. № 396. С. 183–193.
8. Ivanova I. V. Sostavlenie tekhnologii monitoringa samorazvitiya uchashchikhsya vo vne-urochnoy deyatel'nosti v usloviyakh realizatsii FGOS NOO // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2014. Т. 2. № 6. S. 14–22.
9. Ivanova I. V., Loginova L. G. Tekhnologiya monitoringa razvitiya lichnosti uchashchikhsya v dopolnitel'nom obrazovanii // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2013. № 3. S. 113–118.
10. Ivanova I. V., Loginova L. G. Tekhnologiya monitoringa samorazvitiya mladshikh shkol'nikov vo vneurochnoy deyatel'nosti // Metodist. 2014. № 10. S. 9–19.
11. Ivanova I. V. FGOS NOO: novye vozmozhnosti v organizatsii vneurochnoy deyatel'no-sti // Vospitanie shkol'nikov. 2015. № 2. S. 11–17.
12. Loginova L. G. Kachestvo dopolnitel'nogo obrazovaniya detey. Menedzhment. M. : Agentstvo «Megapolis», 2008. 392 s.
13. Merkulova N. V. Integratsiya osnovnogo, professional'nogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya // Srednee professional'noe obrazovanie. 2010. № 4. S. 37–38.
14. Ostrye problemy upravleniya uchrezhdeniem: poiski resheniya / Seriya «Biblioteka Federal'noy programmy razvitiya obrazovaniya». M. : Izd. dom «Novyy uchebnyk», 2008. 240 s.
15. Sem' NOT menedzhmenta / Pod red. V. Krasnovoy i A. Privalova; 5-е изд., доп. М. : ЗАО «Журнал Эксперт», ООО «Издательство ЭКСМО», 2010. 656 с.
16. Slovar'-spravochnik terminologii v dopolnitel'nom obrazovanii detey / Sostaviteli: L. N. Buylova i dr. M. : Yuniti-dana, 2007. 48 s.
17. Tuzovskaya I. I., Palekhina M. S. Vozmozhnosti setevogo vzaimodeystviya uchrezhdeniy srednego professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo obrazovaniya detey // Obrazovanie. Kar'era. Obshchestvo. 2014. № 2 (41). S. 3–5.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. И. Маслов.

**Иванова Ирина Викторовна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского; 248023, г. Калуга, ул. Ст. Разина, 26, к. 112; e-mail: IvanovaDIV@yandex.ru.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** детство, ситуация современного детства, педагогическая поддержка, образование, индивидуализация, саморазвитие обучающихся.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается педагогическая поддержка как современная образовательная технология, помогающая самореализации обучающихся, а также выступающая в качестве важнейшего условия становления индивидуальности личности. Дается ретроспективный анализ научных представлений о сущности педагогической поддержки. Представлены теоретические постулаты педагогической поддержки О. С. Газмана в их современном прочтении, которые воплощаются в образовательной практике. В качестве основного предмета педагогической поддержки им определена субъективность (самость, самостоятельность) и индивидуальность как уникальное сочетание в человеке общих, особенных и единичных черт, отличающих его от других индивидов. Основная задача педагога при осуществлении педагогической поддержки – предоставить ребенку возможность получить опыт проектирования собственной позиции по отношению к определенной ситуации. Выделяются следующие этапы этого процесса: диагностический (установление контакта, вербализация проблемы, оценка ее значимости); поисковый (совместный поиск решения проблемы или преодоления трудности); договорной (проектирование и взаимная договоренность о действиях); деятельностный (поддержка инициативы ребенка, помощь и взаимодействие); рефлексивный (обсуждение, констатация, осмысление опыта). Важно выстроить такую модель субъективного поведения человека, при которой ребенок обретает возможность занять рефлексивную позицию по отношению к себе и обстоятельствам и за счет проектно-волевого усилия разрешает имеющийся конфликт.

**Ivanova Irina Viktorovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Social Adaptation and Organization of Work with the Youth, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia.

**PEDAGOGICAL SUPPORT AS MODERN EDUCATIONAL PRACTICE**

**KEYWORDS:** childhood, the situation of modern childhood, educational support, education, individualization, self-development of students.

**ABSTRACT.** The article deals with pedagogical support as a modern educational technology to help self-learners, and serving as an essential condition of formation of individuality of a person. It provides a retrospective analysis of scientific ideas on the nature of pedagogic support. Theoretical postulates of O.S. Gazman on pedagogical support are listed in their modern interpretation; these postulates are represented in the modern educational practice. O.S. Gazman defines subjectivity (self-being and independence) and individuality as a unique combination of general, special and unique features of man, differentiating him from other individuals to be the basic object of pedagogical support. The main task of the pedagogue, while carrying out pedagogical support, is to give a schoolchild a chance to get the experience of projecting his own position in relation to a certain situation. The following stages of this process are singles out: diagnostic (establishing contact, verbalization of the problem, evaluation of its importance); search (joint search of solution of the problem of overcoming a difficulty); agreement (projecting and common agreement about the necessary actions); activity (support of the child's initiative, help and interaction); reflexive (discussion, statement, thinking over the experience). It is important to build up such a model of subjective behavior of a person with the help of which the child is capable of taking a reflexive position in relation to himself and the circumstances and by a projective-volitional effort solves the conflict.

**В**ажной задачей модернизации образования в Российской Федерации является обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализация и дифференциация, что предполагает:

- защиту прав личности обучающихся, обеспечение их психологической и физической безопасности, педагогическую поддержку и содействие детям в проблемных ситуациях;

- квалифицированную комплексную диагностику возможностей и способностей обучающегося, начиная с раннего возраста;

- реализацию программ преодоления проблем, трудностей (в обучении, общении и др.);

- участие педагогов в разработке индивидуальных образовательных программ и маршрутов саморазвития каждого обучающегося, адекватных возможностям и особенностям детей разного возраста;

- психолого-педагогическую помощь и поддержку семьям детей групп риска (особого внимания) [7].

Национальная инициатива «Наша новая школа» [12], поставив задачу развития человека как личности, целенаправляет систему

образования на формирование способности растущих людей к активному функционированию в конкретно-исторической ситуации современного общества, при обеспечении развития каждого ребенка как неповторимой человеческой индивидуальности.

Сегодня сложились весьма неблагоприятные внешние условия, которые существенно осложняют психическое развитие и воспитание подрастающего поколения, интеллектуальное и духовно-нравственное становление личности. Современный ребенок намного больше подвержен влиянию со стороны и склонен воспринимать намного ярче все явления социальной реальности, чем другие социальные группы, так как находится в стадии социализации с еще не сложившимся отношением к миру [5].

Как отмечает Д. И. Фельдштейн, в принципиально изменившемся мире изменилась и ситуация развития и функционирования самого человека: «При всем многообразии и широте проводимых исследований мы имеем практически только совокупность, в том числе значимых, но часто противоречивых данных, наблюдений, представлений, фиксирующих реальные изменения и одновременно сложную ситуацию развития современного человека. Например, с одной стороны, отмечается рост его самосознания, самоопределения, критического мышления. С другой стороны, прослеживается его неуверенность, напряженность, тревожность. Возникшая неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров вызывают массовый психологический стресс, который сказывается на общем духовном и физическом здоровье, обуславливая, в частности, пассивность, безразличие людей. Совершенно очевидно, сегодня изменилась социально-психологическая сфера человека, что объективно связано с происходящими изменениями культурно-исторической среды – среды, которая, как подчеркивал Л. С. Выготский, выступает “в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств не как обстановка, а играет роль источника развития”. Поэтому остро встает проблема осмысления именно современной среды, в которой находится человек, понимания, в каком мире, каком пространстве и в каком обществе он живет и какие требования объективно предъявляет к нему новая ситуация его развития, какие требования формулирует и предъявляет общество» [15].

Д. И. Фельдштейн подчеркивает, что ситуация современного детства связана с современным уровнем саморазвития ребенка, который стремится к собственному поиску решения встающих перед ними задач,

в том числе учебных, коммуникативных и творческих [17]. Д. И. Фельдштейн также делает вывод о том, что современный ребенок, с одной стороны, имеет тенденции к саморазвитию, с другой стороны, тенденции к социальным рискам [16].

Анализируя тенденции развития современного детства, В. П. Бедерханова, И. Д. Демакова, Н. Б. Крылова также указывают на то, что сегодня социальные различия детей становятся все более заметными из-за роста социальных противоречий. Это требует создания особых условий для индивидуального развития каждого ребенка. Речь идет о необходимости целенаправленной политики всеобщей педагогической поддержки индивидуального развития и саморазвития детей, обеспечения их индивидуально-ориентированного обучения [3, с. 25]. В сложившихся условиях важна реализация новой концепции воспитания, которая все более ориентируется на диалоговые субъект-субъектные отношения в диаде «педагог – обучающийся». Речь идет о гуманистически ориентированной парадигме – парадигме самореализации личности, и в этом контексте воспитание определяется как «максимально полная самореализация обучающимися своего потенциала при интеллектуально-духовном взаимодействии с педагогом, который направляет и организует этот процесс, создает для него благоприятные условия» [3, с. 25].

Впервые идеи педагогической поддержки как совместного поиска путей решения проблем ребенка высказаны О. С. Газманом. В качестве основного предмета педагогической поддержки им определена субъективность (самость, самостоятельность) и индивидуальность как уникальное сочетание в человеке общих, особенных и единичных черт, отличающих его от других индивидов [4].

Раскрывая сущность категории педагогической поддержки в современном ее прочтении, Н. Б. Крылова, Л. М. Лузина, Н. Н. Михайлова, С. Д. Поляков, Е. Н. Степанов, С. М. Юсфин и др. подчеркивают, что педагогический смысл поддержки заключается в том, что поддерживать можно лишь то и помогать можно лишь тому, что уже имеется в наличии, но на недостаточном уровне, количестве, качестве [8; 10; 11].

Продолжая разработку теоретических и технологических основ педагогической поддержки, ученики и коллеги О. С. Газмана внесли некоторые коррективы концептуального характера:

- 1) педагогическая поддержка не противопоставляется воспитанию;
- 2) предлагается рассматривать педагогическую поддержку как принцип личност-

но ориентированной (гуманистической) системы воспитания;

3) под педагогической поддержкой нередко понимается педагогическая технология, направленная на содействие процессам самоопределения, самостроительства и самовыражения личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности.

Например, Е. А. Александрова и Н. Б. Крылова рассматривают поддержку в более широком социокультурном контексте как элемент любого сотрудничества и взаимодействия, поскольку она является проявлением позитивного отношения к деятельности человека и готовности содействия его начинаниям и самореализации [1].

Педагогическая поддержка имеет своей целью сопровождение ребенка в овладении процессами самосознания (самопознание, самооценка, самоконтроль, самопринятие) и рефлексивного сознания (преобразование бытийного сознания в рефлексивное) через те проблемы, которые у него возникают при встрече с задаваемыми ожиданиями, нормами, требованиями. Само наличие проблемы указывает на то, что данная встреча выступает для ребенка как конфликт, то есть обострение каких-либо противоречий [10].

При этом задача педагога – предоставить ребенку возможность конструктивной ситуации за счет приобретения опыта проектирования собственной позиции по отношению к этой ситуации. Ребенку для этого, прежде всего, нужно обратиться к анализу собственных желаний и интересов, которые присутствуют в конфликте. В этом может помочь педагог. Обращение к интересам поможет переконструировать конфликт или более четко определить его смысловую нагрузку. Данная работа направлена на то, чтобы ребенок сам мог ответить: что он хочет получить в результате данного конфликта и, что очень важно, понять, готов ли он нести ответственность за собственные желания [9; 10].

В логике проектирования идет выявление необходимых средств, которые помогут ребенку реализовать задуманное, он проводит анализ имеющегося «могу» и определяет, достаточно ли этих ресурсов для удовлетворения «хочу». В случае несовпадения данных ресурсных моментов, ребенку нужно самостоятельно решить новую задачу: либо снять собственное «хочу», либо «дорости» до него с помощью овладения новым «могу». Последнее требует нового проекта (проектирования индивидуального маршрута саморазвития), уже связанного с достраиванием собственного потенциала для саморазвития и самореализации. Безусловно, для самоорганизации такого движения ребенку потребует-

ся высокая мотивация на достижение собственных интересов, воля, поддерживающая усилия по достраиванию собственной достаточности и четкое представление о том, каким образом строятся отношения к собственным интересам и деятельность по саморазвитию и самореализации [10].

Подобное описание проектирования мы видим в трудах Е. А. Александровой, только автор дает обозначение проекту «индивидуальная траектория развития» [2]. У М. И. Рожкова данная деятельность включена в реализацию авторской методики педагогического стимулирования саморазвития детей в процессе организации специализированных смен и обозначена как «проект по саморазвитию» [13, с. 27].

С. М. Юсфин и Н. Н. Михайлова в контексте индивидуализации воспитания предложили пять взаимосвязанных этапов педагогической поддержки, которые нужно пройти ребенку вместе с педагогом:

- 1) диагностический (установление контакта, вербализация проблемы, оценка ее значимости);
- 2) поисковый (совместный поиск решения проблемы или преодоления трудности);
- 3) договорной (проектирование и взаимная договоренность о действиях);
- 4) деятельностный (поддержка инициативы ребенка, помощь и взаимодействие);
- 5) рефлексивный (обсуждение, констатация, осмысление опыта) [10].

Ученые определили компоненты, из которых складывается деятельность педагога по поддержке ребенка в образовательном процессе:

- исследование педагогом того субъективного потенциала ребенка;
- стимулирование желания ребенка обнаруживать и анализировать собственные интересы;
- поддержка ребенка в его поисках смысла и ценностей в актуальных для него интересах;
- поддержка ребенка в стремлении реализовать собственные смыслы и ценности (поддержка в самоопределении);
- поддержка ребенка в процессе его самореализации на основе самоопределения;
- организация рефлексивного пространства как условия для самопознания ребенком себя с позиции субъекта, реализующего собственные интересы [10].

Данные постулаты также можно отнести к принципам, на которых строится целостная педагогическая деятельность по сопровождению саморазвития личности, выращиванию субъектного потенциала ребенка.

Уточняя работу данных принципов в контексте реализации педагогической под-

держки, Н. Б. Крылова пишет, что в профессиональной позиции педагога должны быть заложены следующие нормы поддержки:

- любовь к ребенку, базовое принятие его как личности;
- приверженность к диалоговым формам общения с детьми;
- уважение достоинства и доверие, понимание интересов, ожиданий и устремлений ребенка;
- ожидание успеха в решении проблемы, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении проблемы;
- признание права ребенка на свободу поступка, выбора, самовыражения, волеизъявление;
- поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в его сильных сторонах, стимулирование самоанализа;
- признание равноправия ребенка в диалоге и решении собственной проблемы;
- умение быть товарищем для ребенка, готовность и способность быть на его стороне;
- собственный самоанализ, постоянный самоконтроль и способность изменить позицию и оценку/самооценку [8].

В среде, отвечающей таким требованиям, происходит реализация свободы ребенка (в смысле «свободы для»). С педагогической точки зрения, это можно рассматривать как организацию условий, при которых ребенок может безопасно для себя и других реализовать природную потребность в автономии, постепенно овладевая процессами самосознания и рефлексивного сознания [9].

Е. Н. Степанов и Л. М. Лузина предложили критерии и показатели эффективно-

сти организации образовательной среды, в которой применяются принципы педагогической поддержки, которые позволяют рассматривать и оценивать эффективность педагогической поддержки как технологии, помогающей самореализации ребенка, а также как важнейшего условия становления индивидуальности личности:

- готовность ребенка к самоопределению, самореализации, самоорганизации и самореабилитации;
- развитость индивидуальных способностей обучающегося;
- нравственная направленность личности;
- физическое и психическое здоровье ребенка;
- сформированность базовой культуры учащегося;
- защищенность ребенка и комфортность его пребывания в классной и школьной общности [14].

Вышеназванные исследования можно охарактеризовать как моделирование субъективного поведения человека на основе определения ребенком видения способа решения возникшей проблемы. Осваивая такую модель, ребенок обретает возможность занять рефлексивную позицию по отношению к себе и обстоятельствам и за счет проектно-волевого усилия разрешает имеющийся конфликт. Педагог в данном контексте, находясь в зоне самоопределения и самореализации, организует встречу ребенка с собственной самостью. Эта встреча представляет собой рефлексивное и деятельное пространство, которое организовано как встреча разных позиций, которые занимает ребенок, пытаясь реализовать собственные интересы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е. А., Крылова Н. Б. Очерки понимающей педагогики : монография. М. : Народное образование, 2003. 450 с.
2. Александрова Е. А. Психологическое и педагогическое сопровождение: индивидуальная траектория развития // Народное образование. 2014. № 9. С. 180–187.
3. Бедерханова В. П., Демакова И. Д., Крылова Н. Б. Гуманистические смыслы образования // Проблемы современного образования. 2012. №1. С. 16–27.
4. Газман О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. 1998. № 6. С. 108–111.
5. Иванова И. В., Макарова В. А. Воспитание и социализация детей и молодежи в системе дополнительного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 8. С. 14–20.
6. Иванова И. В. Педагогическая поддержка ребенка с агрессивным поведением // Воспитание школьников. 2015. № 6. С. 64–74.
7. Иванова И. В. Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития учащихся : учебно-методическое пособие. Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2013. 355 с.
8. Крылова Н. Б. Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как? // Народное образование. 2000. № 3. С. 91–97.
9. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Свободоспособность как результат развития субъектности ребенка в процессе педагогической поддержки // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 2. С. 143–147.
10. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Тактики педагогической поддержки // Новые ценности образования. 2005. № 5. С. 139.
11. Молодежь России: социальное развитие / Под редакцией В. И. Чупрова. М. : Наука, 1992. 195 с.

12. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» / утв. Президентом РФ, приказ № 271 от 04.02.2010 г. Министерства образования и науки РФ.
13. Рожков М. И. Экзистенциальный подход к социально-педагогическому сопровождению детей // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 4. Т. 2. С. 23–27.
14. Степанова Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М. : ТЦ Сфера, 2003. С. 61–68.
15. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. № 2. С. 6–11.
16. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 3. С. 23–28.
17. Фельдштейн Д. И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен // Вестник Герценовского университета. 2012. № 1. С. 20–29.

#### REFERENCES

1. Aleksandrova E. A., Krylova N. B. Ocherki ponimayushchey pedagogiki : monografiya. M. : Narodnoe obrazovanie, 2003. 450 s.
2. Aleksandrova E. A. Psikhologicheskoe i pedagogicheskoe soprovozhdenie: individual'naya traektoriya razvitiya // Narodnoe obrazovanie. 2014. № 9. S. 180–187.
3. Bederkhanova V. P., Demakova I. D., Krylova N. B. Gumanisticheskie smysly obrazovaniya // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2012. № 1. S. 16–27.
4. Gazman O. S. Vospitanie i pedagogicheskaya podderzhka detey // Narodnoe obrazovanie. 1998. № 6. S. 108–111.
5. Ivanova I. V., Makarova V. A. Vospitanie i sotsializatsiya detey i molodezhi v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. № 8. S. 14–20.
6. Ivanova I. V. Pedagogicheskaya podderzhka rebenka s agressivnym povedeniem // Vospitanie shkol'nikov. 2015. № 6. S. 64–74.
7. Ivanova I. V. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie samorazvitiya uchashchikhsya: uchebno-metodicheskoe posobie. Kaluga : KGU im. K. E. Tsiolkovskogo. 2013. 355 s.
8. Krylova N. B. Mozhno li upravlyat' pedagogicheskoy podderzhkoy, a esli mozhno, to kak? // Narodnoe obrazovanie. 2000. № 3. S. 91–97.
9. Mikhaylova N. N., Yusfin S. M. Svobodospobnost' kak rezul'tat razvitiya sub'ektnosti rebenka v protsesse pedagogicheskoy podderzhki // Vestnik Kostromskogo gos. un-ta im. N. A. Nekrasova. Seriya Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika. 2014. T. 20. № 2. S. 143–147.
10. Mikhaylova N. N., Yusfin S. M. Taktiki pedagogicheskoy podderzhki // Novye tsennosti obrazovaniya. 2005. № 5. S. 139.
11. Molodezh' Rossii: sotsial'noe razvitie / Pod redaktsiyey V. I. Chuprova. M. : Nauka, 1992. 195 s.
12. Natsional'naya obrazovatel'naya initsiativa «Nasha novaya shkola» / utv. Prezidentom RF, prikaz № 271 ot 04.02.2010 g. Ministerstva obrazovaniya i nauki RF.
13. Rozhkov M. I. Ekzistentsial'nyy podkhod k sotsial'no-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu detey // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. 2013. № 4. Т. 2. S. 23–27.
14. Stepanova E. N., Luzina L. M. Pedagogu o sovremennykh podkhodakh i kontseptsiyakh vospitaniya. M. : TTs Sfera, 2003. S. 61–68.
15. Fel'dshteyn D. I. Izmenyayushcheysya rebenok v izmenyayushchemsya mire: psikhologo-pedagogicheskie problemy novoy shkoly // Natsional'nyy psikhologicheskyy zhurnal. 2010. № 2. S. 6–11.
16. Fel'dshteyn D. I. Psikhologo-pedagogicheskie problemy postroeniya novoy shkoly v usloviyakh znachimykh izmeneniy rebenka i situatsii ego razvitiya // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2011. № 3. S. 23–28.
17. Fel'dshteyn D. I. Sovremennoe detstvo kak sotsiokul'turnyy i psikhologicheskyy fenomen // Vestnik Gertsenovskogo universiteta. 2012. № 1. S. 20–29.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. В. А. Макарова.



УДК 378.147:371.124  
ББК 4448.94

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

### **Кочурко Василий Иванович,**

доктор сельскохозяйственных наук, профессор, ректор, Барановичский государственный университет (Республика Беларусь); 225404, Республика Беларусь, Брестская область, г. Барановичи, ул. Войкова, 21; e-mail: barsu@brest.by.

### **Захарченя Наталья Федоровна,**

соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного образования и технологий Барановичского государственного университета (Республика Беларусь); 225404, Республика Беларусь, Брестская область, г. Барановичи, ул. Войкова, 21; e-mail: not\_hp@mail.ru.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МАРКЕТИНГОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**АННОТАЦИЯ.** Цель: Введение маркетинга в область образования способно производить благоприятное воздействие как на специалистов образования, так и на потребителей их продукции. Развитие рынка образовательных услуг выдвигает на первый план проблему определения аспектов становления образовательного маркетинга и проведения маркетинговых исследований в области образования. Реализация технологии маркетинга предполагает учет таких факторов как спрос на образовательные услуги, новейшие достижения в области науки, использование эффективных методов, технологий и обучающих программ, мобильности обучения, позволяющих быстро изменить характер, содержание и условия обучения.

**Метод или методология проведения работы:** В этой статье представлены некоторые аспекты реализации политики в области образовательного маркетинга.

**Результаты:** Формирование маркетинговой компетентности будущих педагогов на примере учебного курса «Маркетинг в дошкольном образовании» как одно из направлений модернизации педагогического образования.

**Область применения результатов:** Апробация учебного курса была проведена в 2012–2014 годах в учреждении образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь).

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** компетентность, компетентностный подход, образовательный маркетинг.

### **Kochurko Vasilij Ivanovich,**

Doctor of Agricultural Sciences, Professor, Rector of Baranovichsky State University, Baranovichi, Belarus.

### **Zakharchenia Natalia Feodorovna**

Competitor for Academic Degree of Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of Preschool Education and Technologies Department, Baranovichsky State University, Baranovichi, Belarus.)

## **COMPETENCE APPROACH TO THE FORMATION OF A MARKETING CULTURE OF FUTURE TEACHERS AS ONE OF THE TRENDS IN MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION**

**ABSTRACT.** Purpose: Marketing introduction in the field of education is capable of making positive impact both on experts of education, and on consumers of their production. The development of the market of educational services foregrounds the problem of the definition of aspects of formation of educational marketing and carrying out market researches in the field of education. Implementation of such technology as marketing presupposes taking into account such factors as demand for educational services, latest achievements in science, the use of effective educational methods, techniques and programs, mobility of education, which makes possible to change character, content and environment of education.

**Methodology:** In this article some aspects of realization of the policy in the field of educational marketing are considered.

**Results:** Formation of marketing competence of future teachers on the example of a training course "Marketing in preschool education" as one of the directions of modernization of pedagogical education.

**Practical implications:** Approbation was carried out in 2012-2014 in educational establishment "Baranovichi State University" (The Republic of Belarus).

**KEYWORDS:** competence, competence approach, educational marketing.

В процессе модернизации педагогического образования в Республике Беларусь на современном этапе осуществляется внедрение образовательных стандартов, разработанных на основе компетентностного подхода. Развивающееся общество требует строгой направленности на результат подготовки будущих педагогов дошкольного образования – формирование социально-профессиональной компетентности. Данный вид компетенции под-

разумеет сочетание социальной адаптивности и способности выполнять профессиональную деятельность на высоком уровне. Компетентностный аспект подготовки специалистов предполагает деятельностное освоение студентами содержания образования [5].

Социальные компетенции в своей структуре содержат организационные компетенции, представленные в виде способности субъекта определять свои жизненные пози-

ции, направлять свою активность на приобретение знаний и способов их осуществления, выбирать рациональные способы поведения в различных ситуациях, уметь регулировать свое эмоционально-психологическое состояние, оценивать реальную ситуацию [14, с. 165].

Анализ работ исследователей В. М. Антиповой, В. И. Байденко, К. Ю. Колесиной, О. Е. Лебедева, А. В. Макарова, Г. А. Пахомовой, Ю. Г. Татура позволил выделить ряд причин, которые обусловили внедрение компетентностного подхода в систему высшего образования. В белорусском образовании компетентностный подход нашел отражение в работах А. В. Макарова, А. И. Жука, О. Л. Жук, А. Д. Лашука, Э. М. Калицкого.

В действующих образовательных стандартах высшего образования первой ступени Республики Беларусь компетентностный подход представлен как на терминологическом уровне, так и в общих характеристиках избранной специальности, требованиях к уровню подготовки выпускника, конкретизирующихся в зависимости от сферы профессиональной деятельности.

Готовность специалиста к осуществлению эффективной социально значимой профессиональной деятельности во многом зависит от уровня и качества его подготовки. Современные реалии требуют сильной, масштабной, творческой личности педагога, владеющего новыми теоретическими знаниями, педагогическими технологиями, культурой общения.

Модернизация системы образования, изменение критериев оценки деятельности педагога, принципиально новые подходы к организации и содержанию образовательного процесса требуют изменений и в профессиональной подготовке педагогических кадров.

Главным элементом содержания обучения при компетентностном подходе становится опыт решения разнообразных задач и выполнения социально-профессиональных ролей и функций. Опыт формируется не как традиционные умения, а за счет активных (рефлексивно-деятельностных) форм и методов обучения, включения обучающихся в созданные в образовательном процессе ситуации, моделирующие профессиональные и жизненно важные проблемы. Такой подход обеспечивает формирование у выпускников универсальных знаний и опыта, которые не передаются по образцам, а осваиваются посредством самостоятельного поиска способов деятельности в разнообразных учебно-социальных ситуациях.

Внедрение компетентностного подхода на уровне образовательного процесса учреждения высшего образования предполагает его переориентацию на деятельностный тип, внедрение ситуаций и задач, модели-

рующих социальный и содержательно-профессиональный контексты будущей профессии и выступающих как средства формирования и диагностики компетенций в соответствии со сформулированными на компетентностной основе целями и результатами образования, содержания обучения.

Дошкольное образование в Республике Беларусь является неотъемлемой частью целостной образовательной системы и рассматривается в качестве первого уровня основного образования, что предъявляет повышенные требования со стороны государственных и общественных институтов к его качественным характеристикам.

Данный факт во многом обуславливает наблюдающуюся в последние годы тенденцию активной модернизации педагогического образования, сопровождающуюся следующими преобразованиями:

- изменением научного обоснования дошкольного воспитания и обучения, введением термина «дошкольное образование»;
- установлением нового статуса учреждения дошкольного образования, ставшего учреждением открытого типа;
- формированием новых моделей в системе «личность – семья – общество»;
- изменением функций дошкольного образования и сменой их ранговых позиций (на первое место выдвигается функция охраны жизни и укрепления здоровья ребенка, а не традиционно рассматриваемая ранее функция подготовки детей к школе);
- разработкой новой нормативной правовой базы и созданием современного программно-методического обеспечения образовательного процесса;
- появлением гибкой многофункциональной системы дошкольных учреждений разных видов, позволяющей в полной мере удовлетворить запросы семьи и обеспечить вариативность образовательного процесса [10].

Очередные изменения в дошкольном образовании произошли в рамках осуществляющегося в настоящее время совершенствования системы основного образования, обусловленного потребностями современного белорусского общества и происходящими в нем преобразованиями. В частности, вступление в силу Кодекса Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 года детерминировало необходимость пересмотра нормативной правовой базы и разработки новой учебной программы дошкольного образования, содержание которой ориентировано на развитие способностей детей в различных видах деятельности и создание оптимальных условий для стимулирования и поддержки эмоционального, нравственного и интеллектуального разви-

тия и саморазвития ребенка, проявления им самостоятельности, инициативности.

Разнообразие содержания деятельности и функциональных обязанностей педагога дошкольного образования предполагает овладение им комплексом профессиональных умений. Современный специалист дошкольного образования не только воплощает учебную программу в образовательный процесс, но и непосредственно участвует в формировании содержания образования, в его обновлении и качественной реализации. В связи с этим в настоящее время резко повысился спрос на квалифицированную, творчески мыслящую, конкурентоспособную личность педагога, обладающую необходимым уровнем профессиональной компетентности – основной составляющей профессионализма.

Студенты учреждений высшего образования как будущие специалисты, профессионалы выступают в качестве субъектов маркетинговой деятельности дошкольного учреждения по изучению запросов на образовательные услуги от государства и семьи воспитанника, и должны владеть аспектами ее организации. Качество маркетинговой деятельности учреждения дошкольного образования проявляется в ее структурной и содержательной стороне. Признаками маркетинговой деятельности являются:

- многовекторность (достижение маркетинговых, образовательных, структурно-управленческих и обеспечивающих целей);
- полисубъектность (удовлетворение запросов государства, социума и самого учреждения образования) [4];
- аспектность объектов маркетинговой деятельности (образовательная услуга, учреждение образования, территория, на которой оно расположено);
- полифункциональность (изучение потребительских групп, рынка образовательных услуг, планирование услуг с учетом выявленных позиций, организация «производства» услуг);
- вариативность методов маркетинговой деятельности, включающих приемы стимулирования, заражения, убеждения.

Необходимой компетенцией выпускника учреждения высшего образования является готовность к осуществлению маркетинговой деятельности, которая, по мнению В. В. Серикова и И. А. Колесниковой, формируется путем активизации потенций личности, включения студентов в ситуации, актуализирующие их личностные функции посредством интерактивного взаимодействия.

Формирование готовности к маркетинговой деятельности может предусматривать упражнения обучаемых в следующих аспектах: определение желаемой ответной реак-

ции целевой аудитории (знание, убежденность, реализация знаний); выбор обращения, средств распространения информации, ее носителей (синтезирование теоретических (специально-научных, управленческих, философских, психолого-педагогических, социокультурных) знаний).

Понимание маркетинга в контексте гуманитарных смыслов образования и сущности гуманитарного характера деятельности будущих педагогов дошкольного образования позволило определить его функции: гуманитарно-аксиологическую (регулирование педагогической деятельности в соответствии с гуманитарными смыслами образования и отношением к своему труду как социально-экономической ценности); личностно-развивающую (обеспечение процесса развития самосознания личности студента как субъекта социально-экономических отношений); коммуникативно-диалогическую (выстраивание партнерских отношений с детьми и родителями, направленных на формирование образовательного запроса, создание личностно и социально значимого продукта); корпоративно-управленческую (владение способами организации совместной деятельности по созданию ресурсной базы учреждения образования и формированию его бренда).

На основе анализа психолого-педагогической и специальной литературы по маркетинговой деятельности в сфере образования, можно выделить некоторые противоречия между социально-экономическим характером требований общества к учреждению дошкольного образования и условиями его деятельности (вопросы бюджетного и внебюджетного финансирования). Однако штатным расписанием в учреждениях дошкольного образования Республики Беларусь не предусмотрено введение единицы маркетинголога, поэтому актуальным является положение о том, что маркетинг постепенно должен стать компонентом системы управления развитием учреждения дошкольного образования.

Конкурентоспособность на рынке образовательных услуг может быть обеспечена набором профессиональных качеств заведующего учреждением дошкольного образования как менеджера образования, а также педагогов дошкольного образования, составляющих маркетинговую готовность и, как следствие, маркетинговую компетентность.

Для изучения эффективности педагогических условий формирования маркетинговой компетентности студентов была проведена опытно-экспериментальная работа на базе Барановичского государственного университета при внедрении и апро-

бации спецкурса «Маркетинг в дошкольном образовании».

Процесс формирования маркетинговой культуры студентов происходил поэтапно. Анализ психолого-педагогической литературы в обозначенной области позволил нам выделить следующие этапы:

– мотивационно-диагностический, целью которого являлось развитие мотивации маркетинговой деятельности и оценка (самооценка) начального уровня сформированности маркетингового мышления;

– когнитивный этап, связан с освоением студентами теоретических основ маркетинговой деятельности;

– алгоритмический этап – посвящен освоению элементов маркетинговой деятельности;

– поисково-творческий этап – направлен на интеграцию элементов маркетинговой деятельности в ходе решения проблемных ситуаций.

В ходе проведения формирующего эксперимента нами апробировалось создание определенных педагогических условий для формирования маркетинговой компетентности студентов, которые реализуются на основе разработанных нами комплектов соответствующих заданий, в которых предусмотрено поэтапное введение в обучение задач и ситуаций по маркетингу нарастающей сложности и трудности, а также в процессе создания субъект-субъектных отношений на занятиях, способствующих превращению студентов из объектов обучения в субъекты познавательной деятельности, реализующих способности к маркетинговой деятельности.

Разработанные комплекты заданий обеспечивали повышение мотивации; варьирование маркетинговых приемов, прогнозируемых к применению студентами на основе результатов диагностики; возможность постановки вопросов, способствующих осознанию студентами применяемых ими приемов, то есть развитие рефлексивного мышления студентов. Содержание формирующего этапа в рамках спецкурса «Маркетинг в дошкольном образовании» углубляло и расширяло знания студентов как в области теоретического, так и инструментального маркетинга.

При первых включениях в занятия наблюдалось некоторое угасание интереса к предмету. Поэтому в дальнейшей работе в экспериментальной группе мы попытались закрепить полученные студентами знания в области маркетинга посредством использования комплекса задач и заданий, а также в ходе решения задач обращались к их субъектному опыту и организации субъект-субъектных отношений для целенаправ-

ленного развития мотивации маркетинговой деятельности в образовании.

На первом этапе, когда студенты еще не владели технологией маркетинговой деятельности, задания были связаны с диагностикой, самодиагностикой и развитием тех способностей и качеств личности, которые необходимы для маркетинговой деятельности. Например, студентам предоставлялась возможность решить задачи, которые оценивали уровень их критического анализа, рефлексии и др.

На начальном этапе задачи подобного типа снабжались подробными комментариями. Большое внимание в ходе решения задач уделялось развитию рефлексии, которое достигалось через совместный анализ решения задач с постепенной передачей функций управления самим студентам. При этом создавалась атмосфера раскрепощенности, отсутствия критики.

Студенты знакомились с технологическими приемами маркетинговой деятельности. В связи с этим задачи были подобраны таким образом, чтобы закрепить полученные знания. Как правило, согласно выбранной нами ранее классификации они были: по характеру деятельности – репродуктивные; по степени сложности деятельности – ориентированные на прямое применение средств; по степени самостоятельности – имели низкий, реже средний уровень. В ходе решения задач студентам предоставлялась возможность получить индивидуальную консультационную помощь.

Задачи поисково-творческого этапа имели более высокий уровень самостоятельности, по характеру деятельности были преимущественно поисковые и творческие, направлены на координацию заученных и поиск новых действий. Большое внимание на этом этапе уделялось профессиональной направленности задач, их связи с реальной производственной ситуацией, со специальными дисциплинами.

Кроме описанного выше, нами был использован метод проектов. В работе нами применялись:

– исследовательские проекты, которые отличались продуманной структурой, четко обозначенными целями, обоснованием актуальности предмета исследования для всех участников, обозначением источников информации, продуманных методов, результатов. Они были полностью подчинены логике небольшого исследования и имели структуру, приближенную к подлинно научному исследованию;

– творческие – как правило, не имели детально проработанной структуры совместной деятельности участников. Она только намечалась и далее развивалась, подчиняясь

логике, принятой группой в ходе совместной деятельности, интересам участников проекта;

– ролево-игровые – в таких проектах структура также только намечалась и оставалась открытой до окончания проекта. Участники принимали на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта, особенностью решаемой проблемы. Степень творчества здесь была очень высока;

– информационные – этот тип проектов был направлен на сбор информации о каком-либо объекте, явлении; ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Такие проекты, так же как и исследовательские, имели хорошо продуманную структуру, предоставляли возможность систематической корректировки по ходу работы над проектом;

– практико-ориентированные проекты отличались четко обозначенным с самого начала результатом деятельности участников проекта. Причем этот результат обязательно был ориентирован на интересы самих участников.

По количеству участников проекта мы использовали индивидуальные; парные; групповые проекты. Продолжительность выполнения проектов варьировалась от одного занятия (на начальном этапе обучения) до 4–6 занятий (на поисково-творческом этапе).

Результаты педагогического эксперимента подтвердили наше предположение о том, что эффективное формирование маркетинговой компетентности студентов обеспечивается выполнением определенных педагогических условий: поэтапном введении в обучение задач и ситуаций по

маркетингу нарастающей сложности и трудности; создании на занятиях ситуации успеха, способствующей превращению обучающихся из объектов обучения в субъекты познавательной деятельности, использование в обучении студентов метода проектов.

Теоретическая значимость проведенного нами исследования заключается в том, что рассмотренные аспекты формирования маркетинговых компетенций дают возможность для внесения изменений в образовательном процессе в системе подготовки будущих специалистов дошкольного образования на основе компетентностного подхода; обоснованы программно-методические аспекты формирования готовности будущих педагогов к маркетинговой деятельности при осуществлении профессиональной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его выводы и научно обоснованные рекомендации по процессу формирования маркетинговых компетенций в учреждении высшего образования способствуют обеспечению эффективной подготовки будущих специалистов дошкольного образования. Она определяется тем, что разработана учебная программа по курсу «Маркетинг в дошкольном образовании» и научно-методическое обеспечение к ней, включающее практическое пособие, позволяющее организовать процесс формирования маркетинговых компетенций студентов педагогических специальностей, и комплекс критериев оценки эффективности формирования маркетинговой компетентности студентов педагогических специальностей в процессе обучения в учреждении высшего образования [6].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : методическое пособие. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 114 с.
2. Гамаюнова А. Н. Социально-профессиональные компетенции выпускника факультета коррекционной педагогики педагогического ВУЗа // *Фундаментальные исследования*. 2008. № 2. С. 67–68. URL: [http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=2618](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=2618) (дата обращения: 08.09.2015).
3. Ганаева Е. А. Гуманитаризация маркетинговой деятельности образовательного учреждения. Оренбург, 2007. 42 с.
4. Дубешко Н. Г. Мониторинг качества образования в дошкольном учреждении : методические рекомендации для самостоятельной работы студентов пед. специальностей. Барановичи : БарГУ, 2009. 81 с.
5. Жук О. Л. Педагогическое образование в Республике Беларусь : состояние и направления развития // *Высшее образование сегодня*. 2008. № 1. С. 37–40.
6. *Маркетинг в дошкольном образовании : практическое пособие для студентов специальностей 1-01 01 01 – Дошкольное образование / Министерство образования Республики Беларусь, Барановичский государственный университет; сост. Н. Ф. Захарченя. Барановичи : РИО БарГУ, 2015. 88 с.*
7. *Маркетинг образовательных услуг для взрослых / А. Х. Шкляр, и др. Минск : РИПО, 2010. 91 с.*
8. Можитова Л. Х. Педагогические основы формирования профессиональных интересов учащейся молодежи. Алмат. гос.ун-т им. Абая. Алматы, 1995.
9. Панкрухин А. П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании. М. : Фирма «Интерпракс», 1995. 239 с.
10. Педагогическое образование в Республике Беларусь: аналитические материалы : практическое пособие / П. Д. Кухарчик и др.; под общ. ред. И. И. Цыркуна. Минск : БГПУ, 2007. 235 с.

11. Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов : учебно-методическое пособие / П. Д. Кухарчик и др. Минск : БГПУ, 2008. 195 с.
12. Пилипишин Д. В. Высшее образование: кого лучше формировать в вузах – профессионала или эффективного человека? // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2009. № 5. С. 53–63.
13. Пуйман С. А. Педагогический опыт: преемственность традиций и новаторства. Минск : БГУ, 2003. 93 с.
14. Конюхова Т. В., Арляпова Е. В. Социально профессиональная компетентность личности в контексте современного информационно коммуникативного пространства // Известия Томского политехнического университета. 2011. Т. 319. № 6. С. 163–166.
15. Хуторский А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

#### REFERENCES

1. Bajdenko V. I. Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniju gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovanija (metodologicheskie i metodicheskie voprosy): metodicheskoe posobie. – М. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2006. 114 s.
2. Gamajunova A. N. Social'no-professional'nye kompetencii vypusknika fakul'teta korrekcionnoj pedagogiki pedagogicheskogo VUZa // Fundamental'nye issledovanija. 2008. № 2. S. 67–68 URL: [http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=2618](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=2618) (data obrashhenija: 08.09.2015).
3. Ganaeva E. A. Gumanitarizacija marketingovoj dejatel'nosti obrazovatel'nogo uchrezhdenija. Orenburg, 2007. 42 s.
4. Dubeshko N. G. Monitoring kachestva obrazovanija v doshkol'nom uchrezhdenii : metodicheskie rekomendacii dlja samostojatel'noj raboty studentov ped. special'nostej. Baranovichi : BarGU, 2009. 81 s.
5. Zhuk O. L. Pedagogicheskoe obrazovanie v Respublike Belarus' : sostojanie i napravlenija razvitija // Vysshee obrazovanie segodnja. 2008. № 1. S. 37–40.
6. Marketing v doshkol'nom obrazovanii : prakticheskoe posobie dlja studentov special'nostej 1-01 01 01 – Doshkol'noe obrazovanie / Ministerstvo obrazovanija Respubliki Belarus', Baranovichskij gosudarstvennyj universitet ; sost. N. F. Zaharchenja. Baranovichi : RIO BarGU, 2015. 88 s.
7. Marketing obrazovatel'nyh uslug dlja vzroslyh / A. H. Shkljar, i dr. Minsk : RIPO, 2010. 91 s.
8. Mozhitova L. H. Pedagogicheskie osnovy formirovanija professional'nyh interesov uchashhejsja molodjozhi. Almat. gos.un-t im. Abaja. Almaty, 1995.
9. Pankruhin A. P. Marketing obrazovatel'nyh uslug v vysshem i dopolnitel'nom obrazovanii. М. : Firma «Interpraks», 1995. 239 s.
10. Pedagogicheskoe obrazovanie v Respublike Belarus': analiticheskie materialy : prakticheskoe posobie / P. D. Kuharchik i dr.; pod obshh. red. I. I. Cyrkuna. Minsk : BGPU, 2007. 235 s.11. Pedagogicheskoe obrazovanie v uslovijah transformacionnyh processov : uchebno-metodicheskoe posobie / P. D. Kuharchik i dr. Minsk : BGPU, 2008. 195 s.
12. Pilipishin D. V. Vysshee obrazovanie: kogo luchshe formirovat' v vuzah – professionala ili jeffektivnogo cheloveka? // Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly). – 2009. № 5. S. 53–63.
13. Pujman S. A. Pedagogicheskij opyt: preemstvennost' tradicij i novatorstva. Minsk : BГУ, 2003. 93 s.
14. Konjuhova T. V., Arljapova E. V. Social'no professional'naja kompetentnost' lichnosti v kontekste sovremennogo informacionno kommunikativnogo prostranstva Izvestija Tomskogo politehnicheskogo universiteta. 2011. Т. 319. № 6. S. 163–166.
15. Hutorskij A. V. Kljuchevyje kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovanija // Narodnoe obrazovanie. 2003. № 2. S. 58–64.

Статью рекомендует канд. психол. наук, доц. Н. О. Леоненко.

УДК 378.147:371.124  
ББК 4448.985

ГСНТИ 14.35.07, 15.31.31

Код ВАК 19.00.07

**Козлова Елена Борисовна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского; 248023, г. Калуга, ул. Ст. Разина, 26, к. 112; e-mail: psyred@mail.ru.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ И БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** Психологически комфортная и безопасная образовательная среда, развитие личности, педагогическая деятельность, профессиональный стандарт педагога.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются особенности психологически комфортной и безопасной образовательной среды, ее основные параметры и возможности формирования в образовательной организации. На основании проведенного теоретического анализа обосновывается включение соответствующей дисциплины в подготовку будущих педагогов, определяются формирующиеся у студентов основные компетенции в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога. Феномен психологической безопасности рассматривается на нескольких уровнях: макросоциальном (на уровне общества, в контексте проблемы национальной безопасности, как часть социальной безопасности); мезосоциальном (на уровне локальной среды обитания и взаимодействия в семейной, образовательной или организационной среде); микросоциальном (на уровне самой личности как сохранение ее целостности, психическая устойчивость индивида, адаптивность функционирования человека, способность сопротивляться неблагоприятным факторам социальной среды, что проявляется в ощущении своей защищенности). Общие принципы психологически безопасной образовательной среды – формирование субъект-субъектных отношений; сотрудничество как совместная деятельность, общение и взаимопонимание, взаимная поддержка; субъектность и диалогизация отношений, становление личностных связей между участниками учебного процесса, отношений искренности и подлинности; уважительное, доброжелательное отношение к личности. Предлагается курс «Основы проектирования психологически безопасной образовательной среды», занятия по которому интегрируются со следующими дисциплинами: «Формирование безопасной и комфортной образовательной среды», «Педагогика как наука и искусство», «Психодиагностика в образовательной практике учителя», «Психология взаимодействия в образовательной среде», «Этика образования и воспитания».

**Kozlova Elena Borisovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Social Adaptation and Organization of Work with the Youth, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia.

**FORMATION OF PSYCHOLOGICALLY COMFORTABLE AND SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS THE CONDITION OF TRAINING STUDENTS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY ACCORDING TO THE REQUIREMENTS OF THE PROFESSIONAL STANDARD OF A TEACHER**

**KEYWORDS:** psychologically comfortable and safe educational environment, development of the personality, pedagogical activity, professional standard of a teacher.

**ABSTRACT.** The article studies the features of psychologically comfortable and safe educational environment, its key parameters and possibilities of its formation in the educational institution. On the basis of the undertaken theoretical analysis, the article argues the necessity of inclusion of the corresponding discipline in the curriculum of future teachers; it also defines the main competences which are formed according to the requirements of the professional standard of a teacher. The phenomenon of psychological security is considered on different levels: macro-social (on the level of society, in the context of national security, as a part of social security); meso-social (on the level of local habitat and interaction in family, education and organization sphere); micro-social (on the level of the person as preservation of their integrity, psychological stability of an individual, adaptivity of the function of man, ability to resist unfavorable factors of the social medium, which manifests itself in the feeling of one's security). The general principles of psychologically safe educational environment include the formation of subject-subject relations; cooperation as joint activity, communication and mutual understanding, mutual support; subject positioning and dialogue of relations, development of personal ties between the participants of the education process, relations of sincerity and truth; respectful and friendly relation to the person. The author presents a course of "Fundamentals of Design of Psychologically Safe Educational Environment", which is integrated with the following disciplines: "Formation of Safe and Comfortable Educational Environment", "Pedagogy as a Science and Art", "Psycho-diagnostics in the Educational Practice of a Teacher", "Psychology of Interaction in Educational Environment" and "Ethics of Education and Upbringing".

В связи с постоянным ростом потенциально опасных факторов для жизни, здоровья и деятельности людей возрастает актуальность проблемы формирования ценностей культуры личной и общественной безопасности каждого человека. Введенная в действие Указом Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 года № 537 «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» [17] отличается тем, что в ней четко определены высшие приоритеты национальной безопасности Российской Федерации – национальная оборона, государственная и общественная безопасность. Важное в ней место отводится образованию: повышение уровня и доступность конкурентоспособного общего и профессионального образования населения отнесено к стратегическим целям обеспечения национальной безопасности.

Актуальность проблемы психологической безопасности ребенка и взрослого (педагогов, родителей воспитанников) в образовательной среде обусловлена возрастающими потребностями государства и общества в психологически здоровой личности, которая могла бы успешно справляться с технологическими, информационными и социально-психологическими угрозами современного мира. Важным условием этого является исключение психологического травмирования личности в детстве, так как оно имеет необратимые последствия для развития.

На основе теоретического анализа научной литературы можно сделать вывод о том, что в России представления о безопасности в образовании в ее современном понимании стали складываться еще в первой половине XIX века, но сам термин «психологическая безопасность» был введен в 1995 году С. К. Рощиным и В. А. Сосниным, по мнению которых, это «...состояние общественного сознания, в котором общество в целом и каждая отдельная личность воспринимают существующее качество жизни как адекватное и надежное, поскольку оно создает реальные возможности для удовлетворения естественных и социальных потребностей граждан сегодня и дает им основания уверенности в будущем» [16, с. 133].

Исследования ученых по проблеме психологической безопасности способствовали многообразию подходов к ее пониманию. Так, И. Н. Панарин [11] под психологической безопасностью понимает состояние психики, при котором обеспечивается успешное психическое развитие и адекватное отображение внешних и внутренних угроз. И. И. Приходько считает психологическую безопасность многоуровневой динамической системой, определяющей защищенность психики

человека, ее оптимальный уровень функционирования, способной устранять внешние и внутренние угрозы [12].

Б. А. Еремеев под психологической безопасностью понимает «осознанное, рефлексивное и действенное отношение человека к условиям жизни, обеспечивающее его душевное равновесие и развитие» [5, с. 101].

О. И. Еремина считает психологическую безопасность младших школьников целостным личностным образованием, определяет ее через психологическую суверенность личности в сфере межличностных отношений, обеспечивающих становление индивидуального стиля осознанного саморазвития [6].

Т. С. Кабаченко понимает под психологической безопасностью «такое состояние информационной среды и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности (всех форм адаптации) функционирования и развития социальных субъектов (отдельного человека, групп, общества в целом)» [9, с. 6].

Г. В. Грачев понимает психологическую безопасность как «состояние защищенности психики от воздействия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентированной основы социального поведения человека и в целом жизнедеятельности в современном обществе, а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно-личностных) отношений к окружающему миру и самому себе» [4, с. 33].

В данном определении подчеркивается объектный характер явления психологической безопасности, так как, по мнению Е. П. Ильина, «состояние психики (состояние объекта), является интегральной характеристикой психической сферы человека в конкретный момент времени» [8, с. 15].

Таким образом, феномен психологической безопасности в отечественной психологической науке рассматривается на нескольких уровнях:

– макросоциальном (на уровне общества, в контексте проблемы национальной безопасности, как часть социальной безопасности);

– мезосоциальном (на уровне локальной среды обитания и взаимодействия в семейной, образовательной или организационной среде);

– микросоциальном (на уровне самой личности как сохранение ее целостности, психическая устойчивость индивида, адаптивность функционирования человека, способность сопротивляться неблагоприятным



факторам социальной среды, сопровождающееся переживанием своей защищенности).

В рамках нашего исследования нам близка позиция ученых, которые относят психологическую безопасность к свойствам личности, характеризующим ее защищенность и внутренний ресурс противостояния неблагоприятным воздействиям. Представители данного направления (И. А. Баева, Б. А. Еремеев) считают психологическую безопасность психическим состоянием, «характеристикой состояния личности», переживание личностью своей защищенности, состоянием готовности человека «предупредить появление опасности и готовности адекватно реагировать на возникающую опасность» (Б. А. Еремеев).

В этой позиции, по нашему мнению, наиболее четко прослеживается взаимосвязь личности и среды в контексте формирования психологической безопасности, подчеркивается, что сущностью психического состояния является «согласование личностных стремлений и возможностей (психики и организма) с особенностями средовых факторов и силой их воздействия» [14, с. 174].

Определению параметров, критериев, принципов и условий формирования психологически комфортной и безопасной образовательной среды посвящены исследования И. А. Баевой, которая под психологической безопасностью понимает состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [1].

Общими принципами психологически безопасной образовательной среды являются: формирование субъект-субъектных отношений; сотрудничество как совместная деятельность, общение и взаимопонимание, взаимная поддержка; субъектность и диалогизация отношений, становление личностных связей между участниками учебного процесса, отношений искренности и подлинности; уважительное, доброжелательное отношение к личности [1].

Создание психологически комфортной и безопасной образовательной среды во многом зависит от педагога. Л. М. Митина [10] рассматривает две модели профессионального труда учителя: адаптивного функционирования и профессионального развития. Учитель, работающий в модели развития, обладает высоким уровнем развития интегральных характеристик личности (направленности, компетентности, гибкости и

самосознания), которые позволяют педагогу в ходе осуществления профессиональной деятельности обеспечить психологически безопасные условия для развития и творческой самореализации обучающихся. В адаптивной модели созданию условий психологической безопасности учащихся препятствует низкий уровень развития личностных характеристик, приспособление учителя к сложившимся условиям среды, жесткое ролевое поведение, проявление защитных психологических реакций.

Большинство исследований психологической безопасности проведено на подростках, юношах, взрослых; следует отметить недавние исследования психологической безопасности личности младшего школьника в образовательной среде школы и типах межличностных отношений ее участников [1; 15].

В некоторых современных исследованиях раскрывается и обосновывается влияние уровня личностно-профессионального развития учителей на психологическую безопасность обучающихся [2].

Важно, что профессиональный стандарт педагога [13] четко определяет как основную компетенцию педагога умение проектировать психологически безопасную и комфортную образовательную среду, знать и уметь проводить профилактику различных форм насилия в школе.

Кроме того, к профессиональным компетенциям педагога, обозначенным в стандарте, и которые, на наш взгляд, являются определяющими в формировании психологически комфортной и безопасной образовательной среды, относятся следующие:

– умение эффективно регулировать поведение учащихся для обеспечения безопасной образовательной среды;

– умение общаться с детьми, признавая их достоинство, понимая и принимая их;

– умение сотрудничать (конструктивно взаимодействовать) с другими педагогами и специалистами в решении воспитательных задач (задач духовно-нравственного развития ребенка);

– умение анализировать реальное состояние дел в классе, поддерживать в детском коллективе деловую дружелюбную атмосферу;

– умение защищать достоинство и интересы учащихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях.

Современные отечественные образовательные стандарты высшего профессионального образования предполагают изучение курса «Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды» на уровне магистратуры по направлению 050400.68 «Психолого-педагогичес-

кое образование». К сожалению, на уровне бакалавриата такая дисциплина не предусмотрена. КГУ им. К. Э. Циолковского и ТГПУ им. Л. Н. Толстого в 2014 году заключили договор о сотрудничестве в рамках реализации образовательного проекта «Разработка и апробация новых модулей и правил реализации основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия». В учебном плане данного направления предусмотрен модуль «Педагог как организатор образовательного пространства», в котором представлен курс «Основы проектирования психологически безопасной образовательной среды». В результате изучения дисциплины студент должен знать показатели и критерии психологического комфорта и безопасности образовательной среды, факторы, дестабилизирующие психологический комфорт и безопасность; уметь организовывать и управлять процессом целенаправленного проектирования психологически комфортной и безопасной образовательной среды; владеть методическим инструментарием процесса формирования психологически комфортной и безопасной образовательной среды, способами предупреждения и преодоления угроз и рисков образовательной среды.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография. СПб., 2002. – 271 с.
2. Барцевич В. Н. Влияние личностных характеристик учителя на психологическую безопасность учащихся : автореферат дис. ... канд. психол. наук. М., 2012.
3. Беляева П. И. Психологическая безопасность личности младшего школьника в образовательной среде школы. дис. ... канд. психол. наук. Великий Новгород, 2013.
4. Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М. : Изд-во РАГС, 1998–125 с.
5. Еремеев Б. А. Психология безопасности, психологическая безопасность и уровни развития человека // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма : сборник научных статей по материалам Первого Международного Форума. СПб. : ООО «Книжный Дом», 2006. С. 101–103.
6. Еремина О. И. Обеспечение психологической безопасности младшего школьника в условиях образовательной среды начальной школы // Сайт www.Onoo.ru. URL: <http://onoo.ru/load/3-1-0-5> (дата обращения: 22.02.2007).
7. Иванова В. И. Экспериментальное исследование значимости психологической безопасности образовательной среды в системе многоуровневой подготовки специалиста // Мир психологии. 2007. № 3. С. 98–110.
8. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. СПб. : Питер, 2005. 411 с.
9. Кабаченко Т. С. Нарушение психологической безопасности в контексте активности профессионала : автореф. ... д-ра психол. наук. М., 2000.
10. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М. : Академия, 2004. 320 с.
11. Панарин И. Н. Психологические аспекты обеспечения национальной безопасности России. Часть 1. М., 1995. 40 с.
12. Приходько И. И. Влияние гражданского общества на психологическую безопасность личности // Электронный информационный портал «Русский интеллектуальный клуб». URL: <http://rikmosgu/students/informatization/Prihodko/> – 05.12.2009176. (дата обращения: 25.06.2009).
13. Профессиональный стандарт педагога // Официальный сайт Министерства образования и науки РФ. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071> (дата обращения: 08.09.2015).
14. Психология безопасности как основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии: научно-методические материалы / Под ред. проф. И. А. Баевой. СПб. : ООО «Книжный дом», 2008. 288 с.

Материалы курса были разделены на 4 блока, предполагающих лекционные и практические занятия: «Методологические и теоретические основы психологической безопасности образовательной среды»; «Технологии сопровождения психологической безопасности образовательной среды»; «Управление стрессом и профилактика выгорания»; «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды». Основное время для изучения дисциплины представлено самостоятельной работой студентов.

Для обеспечения возможностей формирования необходимых компетенций, предусмотренных профессиональным стандартом педагога, темы данного курса были интегрированы с дисциплинами данного модуля: «Формирование безопасной и комфортной образовательной среды», «Педагогика как наука и искусство», «Психодиагностика в образовательной практике учителя», «Психология взаимодействия в образовательной среде», «Этика образования и воспитания». К сожалению, нам не удалось проверить сформированность компетенций во время прохождения студентами практики по причине недостаточности времени для их появления и проявления. Однако на основании анкетирования [7, с. 98] обучающихся можно утверждать, что представления студентов о психологически комфортной и безопасной образовательной среде существенно изменились.

15. Рассоха Н. Г. Представления о психологической безопасности образовательной среды школы и типы межличностных отношений ее участников : автореферат дис. ... канд.а психол. наук. СПб., 2005.
16. Роцин С. К., Соснин В. А. Психологическая безопасность: новый подход к безопасности человека, общества и государства // Российский монитор. 1995. № 6. С. 133–145.
17. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года // Официальный сайт Совета Безопасности российской Федерации. URL: <http://www.scrf.gov.ru/documents/99.html>. (дата обращения: 18.01.2015).

#### REFERENCES

1. Baeva I. A. Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii : monografiya. SPb., 2002. 271 s.
2. Bartsevich V. N. Vliyaniye lichnostnykh kharakteristik uchitelya na psikhologicheskuyu bezopasnost' uchashchikhsya. avtoreferat dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 2012.
3. Belyaeva P. I. Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti mladshego shkol'nika v obrazovatel'noy srede shkoly. dis. ... kand. psikhol. nauk. Velikiy Novgorod, 2013.
4. Grachev G. V. Informatsionno-psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti: sostoyaniye i vozmozhnosti psikhologicheskoy zashchity. M. : Izd-vo RAGS, 1998 125 s.
5. Ereemeev B. A. Psikhologiya bezopasnosti, psikhologicheskaya bezopasnost' i urovni razvitiya cheloveka // Psikhologicheskaya bezopasnost', ustoychivost', psikhotravma: sbornik nauchnykh statey po materialam Pervogo Mezhdunarodnogo Forumu. – SPb. : OOO «Knizhnyy Dom», 2006. S. 101–103.
6. Eremina O. I. Obespecheniye psikhologicheskoy bezopasnosti mladshego shkol'nika v usloviyakh obrazovatel'noy sredy nachal'noy shkoly // Sayt www.Onoo.ru. URL: <http://onoo.ru/load/3-1-0-5> (data obrashcheniya: 22.02.2007).
7. Ivanova V. I. Eksperimental'noe issledovaniye znachimosti psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy v sisteme mnogourovnevnoy podgotovki spetsialista // Mir psikhologii. 2007. № 3. S. 98–110.
8. Il'in E. P. Psikhofiziologiya sostoyaniy cheloveka. SPb. : Piter, 2005. 411 s.
9. Kabachenko T. S. Narusheniye psikhologicheskoy bezopasnosti v kontekste aktivnosti professionala. Avtoref. ... d-ra psikhol. nauk. M., 2000.
10. Mitina L. M. Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya. M. : Akademiya, 2004. 320 s.
11. Panarin I. N. Psikhologicheskie aspekty obespecheniya natsional'noy bezopasnosti Rossii. Chast' 1. M., 1995. 40 s.
12. Prikhod'ko I. I. Vliyaniye grazhdanskogo obshchestva na psikhologicheskuyu bezopasnost' lichnosti //Elektronnyy informatsionnyy portal «Russkiy intellektual'nyy klub». URL: <http://rikmosgu/students/informatization/Prikhodko/> – 05.12.2009176. (data obrashcheniya: 25.06.2009).
13. Professional'nyy standart pedagoga // Ofitsial'nyy sayt Ministerstva obrazovaniya i nauki RF. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/3071>(data obrashcheniya: 08.09.2015).
14. Psikhologiya bezopasnosti kak osnova gumanitarnykh tekhnologiy v sotsial'nom vzaimodeystvii: nauchno-metodicheskie materialy / Pod red. prof. I. A. Baevoy. SPb. : OOO «Knizhnyy dom», 2008. 288 s.
15. Rassokha N. G. Predstavleniya o psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy shkoly i tipy mezhlichnostnykh otnosheniy ee uchastnikov. avtoreferat dis. ... kand. psikhol. nauk. SPb., 2005.
16. Roshchin S. K., Sosnin V. A. Psikhologicheskaya bezopasnost': novyy podkhod k bezopasnosti cheloveka, obshchestva i gosudarstva // Rossiyskiy monitor. 1995. № 6. S. 133–145.
17. Strategiya natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii do 2020 goda // Ofitsial'nyy sayt Soveta Bezopasnosti rosiyskoy Federatsii. URL: <http://www.scrf.gov.ru/documents/99.html>. (data obrashcheniya: 18.01.2015).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. И. Хачикян.

**Маратканова Елена Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: maratkanova@gmail.com.

**Косолапова Нина Валерьевна,**

Студентка магистратуры факультета психологии Уральского государственного педагогического университета. Учитель – логопед I категории, ведущий специалист Центра коррекции речи «Говорун»; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nberoeva@yandex.ru.

**СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ВЗРОСЛЫХ С РЕЧЕВЫМИ ДЕФЕКТАМИ  
(НА ПРИМЕРЕ ЗАИКАНИЯ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социально-профессиональная адаптация, речевой дефект, факторы и параметры профессионально-социальной адаптации, профессиональное самоопределение.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлены результаты разработки и апробации программы социально-профессиональной адаптации взрослых людей с речевыми дефектами (заикание). Дана характеристика параметров социально-профессиональной адаптации этой категории лиц, выявлены особенности их дезадаптации; обозначены факторы, влияющие на процесс социально-профессиональной адаптации взрослых с речевыми дефектами.

Методологическая и теоретическая основа исследования: положения общей и специальной психологии о структуре дефекта при речевых нарушениях (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия); концепции профессионального развития (В. Гинзбург, Д. Сьюпер, Д. Пеллетье); теории профессионального консультирования (Е. Климов, С. Пряжников); метод эмоционально-стрессовой терапии заикающихся (К. М. Дубровский), метод устойчивой нормализации речи заикающихся (Л. З. Арутюнян).

Программа социально-профессиональной адаптации взрослых с речевыми дефектами состоит из двух блоков и рассчитана на 6 месяцев. Первый блок направлен на коррекцию речи, второй содержит работу по определению индивидуальных психологических качеств участников группы, поиск ресурсов для определения своего профессионального пути. В работе использовались тестовые методики: диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, опросник САН (самочувствие, активность, настроение); опросник удовлетворенности общением и своим положением в обществе В. Н. Пирогова и анкетирование участников группы. Для проверки результативности использовался метод математической статистики – ранговый W-критерий Уилкоксона.

Критерием эффективности программы является положительная динамика показателей адаптации: принятие себя, принятие других, удовлетворенность своим положением в обществе, видение себя в профессиональном сообществе, умением анализировать опыт и профессиональные достижения.

**Maratkanova Elena Viktorovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Kosolapova Nina Valer'evna,**

Master's Degree Student, Faculty of Psychology, Ural State Pedagogical University; Teacher-logopedist of the I Category, Leading Expert of the Center of Speech Correction "Govorun", Ekaterinburg, Russia.

**SOCIO-PROFESSIONAL ADAPTATION OF GROWN-UPS WITH SPEECH IMPAIRMENTS  
(ON THE EXAMPLE OF STAMMERING)**

**KEYWORDS:** socio-professional adaptation; speech impairment; factors and parameters of socio-professional adaptation; professional self-determination.

**ABSTRACT.** The article presents the results of design and approbation of the program of socio-professional adaptation of grown-up people with speech impairments (stammering). It characterizes the parameters of socio-professional adaptation of such people and reveals the factors influencing the process of socio-professional adaptation of grown-ups with speech impairments.

The methodological and theoretical basis of the research includes the following: principles of general and special psychology on the structure of defect in case of speech impairments (L.S. Vygotskiy, A.R. Luriya); conceptions of professional development (V. Ginzburg, D. Super, D. Pelletier); theory of professional consulting (E. Klimov, C. Pryazhnikov); method of emotional stress therapy (K.M. Dubrovskiy) and method of stable normalization of speech of stammering people (L.Z. Arutyunyan).

The program of socio-professional adaptation of grown-up people with speech impairments consists of two blocks and lasts for 6 months. The first block is aimed at correction of speech; the second one contains work on the discovery of individual psychological properties of the members of the group and search of resources for outlining one's future professional career. The article uses the following testing methods: diagnostics of socio-psychological adaptation by K. Rogers and R. Diamond; the questionnaire of health, activity and mood; the questionnaire of satisfaction with one's position in society by V.N. Pirogov and questionnaire surveys of the group members. The method of mathematical statistics (the Wilcoxon signed-rank test) was used to test the results.

The positive dynamics of adaptation parameters is a criterion of effectiveness of the program: acceptance of one's own self, acceptance of others, satisfaction with one's position in society, seeing one's place in professional community, ability to analyze experience and professional success.

В современном мире, особенно в условиях экономического кризиса актуализируются проблема социально-профессиональной адаптации. Если приобретенная профессия перестает быть востребованной на рынке труда, это влечет за собой необходимость нового поиска профессионального пути личности в зрелом возрасте. Человек с патологией речи (заикающийся) вдвойне испытывает трудности при самоопределении, при стрессовых ситуациях, связанных со сменой или потерей работы. По данным статистики процент заикающихся на всей планете составляет около 1,5% от всего населения.

В настоящее время проблеме социально-профессиональной адаптации взрослых с речевыми дефектами уделяется мало внимания. Работники с речевыми дефектами, в частности заиканием, могут быть эффективными, грамотными специалистами, добросовестными и исполнительными. Но речевой дефект влияет на формирование личности человека, поэтому, как отмечают В. А. Калягин, Т. С. Овчинников, заикающиеся страдают нарушением коммуникативной функции и потерей адаптации в любой значимой для них ситуации [7]. Определение своего профессионального пути, смена работы, собеседование при найме на работу, как раз, и являются теми значимыми ситуациями.

В исследованиях А. А. Александрова, Л. З. Арутюнян, К. М. Дубровского, Л. М. Кроля, Г. Д. Некрасовой, В. М. Шкловского рассматриваются характеристики взрослых с речевыми дефектами (заиканием) и возможные способы помощи этой группе лиц.

На данный момент в психотерапии заикающихся применяется система социального переучивания, где людям с речевой патологией помогают на занятиях и тренингах на закрепление речевых навыков в разных ситуациях, связанных с профессиональной адаптацией.

Профессиональная адаптация в отечественной и зарубежной психологии обсуждается в контексте адаптации в целом и социальной адаптации в частности. В настоящее время адаптация рассматривается не только как результат (достижение равновесия гомеостаза), но и как процесс (самоактуализация, самореализация личности в социальной среде) [6, 10]. Под социально-профессиональной адаптацией мы понимаем процесс вхождения человека в профессию и гармонизацию его взаимодействий с профессиональной средой.

Факторы, влияющие на процесс социально-профессиональной адаптации, в научной литературе принято делить на две группы. К внутренним (личностным) фак-

торам относятся: самооценка, психоэмоциональное состояние, принятие себя, принятие других, внутренний контроль, адаптационный потенциал, внешний контроль и эмоциональный комфорт. К внешним – факторы среды предприятия. Тем не менее, большинство авторов склоняются к выводу, что по отношению к отдельно взятому человеку, следует обращать внимание на его индивидуальность и соотносить все критерии адаптации с его индивидуально-психологическими особенностями, социально-психологическим потенциалом адаптации, что и должно применяться в конкретной работе психолога.

В процессе социально-профессиональной адаптации важное значение имеет личностный потенциал индивида – совокупность черт и качеств, которые формируют определенное поведение: уверенность в себе, открытость общению, адекватная самооценка, уравновешенность, объективность, информированность о мире профессий, а также эмоционально-психологическое состояние. К факторам социально-психологической адаптации относится удовлетворенность образованием, видение себя специалистом, в той или иной профессиональной деятельности, опыт деятельности.

Анализ изученных источников показывает, что особые характеристики адаптационных процессов людей с речевой патологией (заиканием), такие как нарушение коммуникативной функции, низкая самооценка, неумение сделать выбор, могут препятствовать успешной социально-профессиональной адаптации.

Цель нашего исследования заключалась в разработке и экспериментальном доказательстве эффективности программы социально-профессиональной адаптации людей с речевыми дефектами (заикающихся).

Исследование базируется на положениях общей и специальной психологии о структуре дефекта при речевых нарушениях (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия); отечественной и зарубежных концепциях профессионального развития (В. Гинзбург, Д. Сьюпер, Д. Пеллетье); теории профессионального консультирования (Е. Климов, С. Пряжников); методах эмоционально-стрессовой терапии заикающихся (К. М. Дубровский) и устойчивой нормализации речи заикающихся (Л. З. Арутюнян).

Эмпирическое исследование проводилось на базе Центра коррекции речи «ГОВО-РУН» г. Екатеринбурга. Группы были сформированы в мае 2014 года, программа реализовывалась с июня по ноябрь этого же года.

Испытуемые – 26 человек: мужчины и женщины в возрасте от 20 до 42 лет, жен-

щин – 5, мужчин – 21. Мужчины и женщины из разных городов России: Челябинска, Екатеринбурга, Тюмени, Снежинска, Ноябрьска, Каменска-Уральского, Нижнего Уфалея, Ханты-Мансийска, Ревды. Из них с диагнозом заикание тяжелое, невротическое, тоно-клоническое, артикуляторное – 7 человек, с диагнозом заикание средней тяжести, неврозоподобное, артикуляторное, тоно-клоническое – 15 человек, с диагнозом заикание средней тяжести, невротическое, вокально артикуляторное, тоническое – 4.

Мы проанализировали динамику процессов социально-профессиональной адаптации до и после формирующего экспери-

мента, используя следующие диагностические методики: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, опросник САН (самочувствие, активность, настроение), опросник удовлетворенности общением и своим положением в обществе В. Н. Пирогова. Для проверки результативности использовался метод математической статистики – ранговый W-критерий Уилкоксона.

Ниже в приведены данные об образовании испытуемых, их месте работы и удовлетворенности занятостью на момент проведения первой диагностики эксперимента (см. табл. 1–2).

Таблица 1.

### Уровень образования

| высшее образование |        | незаконченное высшее образование |        | ср. спец. образование |        |
|--------------------|--------|----------------------------------|--------|-----------------------|--------|
| безработ.          | работ. | безработ.                        | работ. | безработ.             | работ. |
| 8                  | 8      | 5                                | 1      | 2                     | 2      |

Таблица 2.

### Характеристики места работы

| Утверждения анкеты  | Количество ответов из всех анкет |
|---|----------------------------------|
| Работаю по профессии, место работы устраивает.  | 3                                |
| Работаю по профессии, место работы не устраивает (причины разного характера).                           | 2                                |
| Работаю не по профессии, место работы устраивает  | 0                                |
| Работаю не по профессии, место работы не устраивает, но не увольняюсь, не знаю чем бы хотел заниматься. | 6                                |
| Сейчас не работаю (причины разного характера).  | 9                                |
| Сейчас не работаю, часто меняю место работы, нигде не работал больше года.                              | 6                                |

Участниками группы были специалисты следующих профессий: инженеры-физики, электрик, картограф, инженеры-строители, юристы, судоводитель, специалист музейного дела, специалисты ресторанного бизнеса, программисты, бухгалтер, водители специальной строительной и погрузочной техники.

По профессиональной принадлежности и занятости группа неоднородна. В этой связи программа социально-профессиональной адаптации разрабатывалась с учетом разных интересов, способностей контингента, с учетом речевой патологии, с учетом психологических особенностей людей с речевыми дефектами (заиканием). Неоднородность занятости испытуемых – важный аргумент для рассмотрения внутренних социально-психологических факторов, влияющих на процессы социально-профессиональной адаптации в целом.

Руководствуясь концепцией Л. С. Выготского о структуре дефекта [5], мы использовали принцип целостного подхода, где ведется и речевая работа, и работа, направленная на развитие психологических качеств людей с речевыми нарушениями – психологическая коррекция.

Цель предлагаемой программы – психологическая логопедическая помощь людям с речевыми дефектами (заиканием) в обретении уверенности и необходимых личностных качеств для успешной социально-профессиональной адаптации.

Задачи программы:

1. Коррекция речи заикающихся.
2. Предотвращение социально-профессиональной изоляции заикающихся (предотвращение ситуаций безработицы и т.п.).
3. Помощь в осмыслении себя в профессиональной сфере и последующем трудоустройстве.

Программа социально-профессиональной адаптации людей с речевыми дефектами состоит из двух блоков. Наполняемость блоков зависит от специфики речевого дефекта, в нашем эксперименте – это заикание.

Срок реализации программы 6 месяцев (6 курсов через каждые 3–4 недели).

Первый блок содержит работу по речевому направлению (коррекция речи заикающихся по методу «устойчивой нормализации речи заикающихся» [1]). Срок реализации основного курса (60–80 часов, в зависимости от успехов группы) составляет 10 дней, в ходе которых необходимо решить следующие задачи:

- дестабилизировать устойчивое патологическое состояние, мобилизовать внутренние резервы, изменить отношение пациента к себе и своему дефекту, перевести его из состояния пассивного страдания, в состояние того, кто активно сражается со своим недугом;

- выработать новый речедвигательный навык, синхронизируя речь с движением пальцев ведущей руки, связать речь с чувством спокойствия, верным интонированием, уверенной осанкой, адекватными жестами, мимикой; закрепить созданный новый стереотип в функциональных тренировках, тем самым осуществив отрыв от заикания.

Второй блок содержит работу психологического направления – психологические методики, направленные на исследование индивидуальных психологических качеств участников группы и на обеспечение их психологического развития, на нахождение ресурсов для определения своего профессионального пути, а также продолжение работы по речевому направлению до автоматизации полученных навыков в ходе реализации первого блока программы. Контрольная диагностика выявила, что после программы показатели *адаптации* у большинства участников (21 человек) имеют высокий уровень (выше 136, исходя из данных методики Даймонда и Роджерса). У семи человек этот показатель выше 160-ти (у двух человек даже 170-ти), у девяти человек показатель адаптации выше отметки 140, у пяти человек – выше 136. Показатели оставшихся пяти человек находятся в зоне неопределенности (69–136), но их показатели по шкале адаптация до прохождения программы были очень низки – 67, 68, 67, 67, 69. Из этих пяти человек трое пытались избавиться от заикания более 3-х раз безуспешно, у двух степень заикания тяжелая, тем не менее, сдвиг по шкале *адаптация* у них от 20 до 30 единиц. У остальных участников от 33 до 78 единиц, что свидетельствует о значительном сдвиге.

Данные наших подсчетов контрольной диагностики показали, что у 20-ти человек

показатель уровня *дезадаптации* в зоне низких величин, у шести человек – в зоне неопределенности. Интересно, что из этих шести один член группы (мужчина 42 лет), получил повышение по службе после программы, на момент прохождения программы испытывал сильную тревогу, связанную с ситуацией на работе. Чтобы достичь повышения, ему необходимо было публично выступать перед коллегами, участвовать в дискуссиях, скорректированная речь помогла ему успешно пройти все этапы. Но мысли о том, что теперь ему нужно будет постоянно выступать, повлияли на результаты диагностики: высокий уровень *дезадаптации* (возможно, в дальнейшем он будет испытывать сложность в общении с подчиненными), высокий уровень эмоционального дискомфорта (тревога по поводу новых правил общения в коллективе). Остальные четыре человека из этих пяти устроились на работу, но в те места, где требуется минимум общения.

Незначительный числовой сдвиг по шкале «*дезадаптация*» только у пяти человек (от 12 до 30 единиц). У 21-го человека сдвиг хороший от 30 до 72 единиц.

По шкале «*принятие себя*» 23 человека на вторичной диагностике показали высокий уровень (от 43 до 56 единиц, тогда как высокий уровень считается от 42), у трех человек этот показатель в зоне неопределенности (по методике это 22–42) – 37, 37, 36. Это женщины, а их в группе всего четверо. Это связано с тем, что женщины больше мужчин переживают о том, как «выглядит» их речь. Даже скорректированная речь пока вызывает у них массу переживаний и тревог. По шкале «*эмоциональный дискомфорт*» у всех женщин низкие показатели. Из этих трех женщин все трудоустроены, все с высшим образованием. На сегодняшний момент одна служит экскурсоводом в музее (г. Тюмень), после программы получила статус выездного представителя от музея. Другие две устроились на работу, не требующую общения с большим количеством людей, но по специальности. Сдвиги до и после программы по этой шкале у десяти человек от 10 до 14 единиц, у шестнадцати человек от 20 до 34 единиц.

Первая диагностика по шкале «*принятие других*» показала, что из 26-ти членов группы 24 имеют высокий уровень принятия других, то есть реально оценивают отрицательные и положительные качества окружающих, адекватно их оценивают, после вторичной диагностики 26 человек по шкале «*принятие других*» имеют высокие показатели. На наш взгляд, заикающиеся склонны немного идеализировать окружающих, аргументируя тем, что «речь чело-

века без заикания красива», значит и человек обладает положительными качествами.

У 16 человек в группе после прохождения программы социально-профессиональной адаптации людей с речевыми дефектами числовые показатели по шкале «эмоциональный комфорт» высокие показатели от 29 до 35 единиц (по результатам методики показатель эмоционального комфорта выше 28-ми считается высоким). У остальных членов группы показатель в зоне неопределенности (от 18 до 24), тем не менее, и в этой группе наблюдался сдвиг в положительную сторону.

Шкала «эмоциональный дискомфорт». Коэффициент Уилкоксона равен 4,377 при  $p < 0,001$ , что свидетельствует о значимой разности показателей до и после воздействия. Сдвиг наблюдается в сторону уменьшения: средний уровень эмоционального дискомфорта до воздействия, исходя из показателей методики К. Роджерса и Р. Даймонда, характеризуется как высокий (30), после участия в программе – низкий (15,1).

Этот показатель очень важен для заикающихся, ведь их речь и эмоциональная напряженность неразделимы. Под эмоциональным дискомфортом в данном случае понимается состояние, переживаемое как тягостное, способное нарушить нормальное течение деятельности, кроме того оно может характеризоваться аффективной напряженностью, озабоченностью, неуверенностью в собственных силах. После участия в программе у пяти человек эмоциональный дискомфорт на низком уровне, у девяти человек показатель равен 14, зона неопределенности по шкале – 14–24, то есть на границе с зоной неопределенности и низким показателем. У остальной группы показатели в зоне неопределенности. Но по факту у всей группы показатели сдвинулись. До программы показатели всей группы были в зоне высокого эмоционального дискомфорта. Тревожность, мнительность, постоянное беспокойство за исход речи значительно снизились у группы, но нельзя сказать, что все члены группы полностью избавились от эмоциональной напряженности. Итак, у десяти человек уровень эмоционального дискомфорта понизился на 11–14 единиц, у шестнадцати человек на 16–25 единиц снизился. Мы считаем, что это значимый показатель.

*Внутренний контроль.* Внутренний контроль очень важен в профессиональной деятельности. После участия в нашей программе показатель по шкале «внутренний контроль» у 25 человек – высокий. Разница показателей до и после колеблется от 12 до 14 единиц у всей группы. Единственный член группы, где показатель в зоне неопределенности, – молодой мужчина, до программы был не трудоустроен, не получил

высшего образования. На сегодняшний момент работает в типографии, живет с мамой и бабушкой. Вырос в атмосфере гиперопеки, к сожалению, близкие так и не изменили своего отношения к нему.

*Внешний контроль.* По нашим данным у каждого члена группы произошло снижение по шкале «внешний контроль», но лишь у одиннадцати членов группы показатели действительно низкие – менее 18 единиц. У 15-ти этот показатель в зоне неопределенности (от 18 до 24), что свидетельствует о таких личностных чертах, как неуверенность в себе, склонность винить в своих неудачах внешние силы. Все-таки 6 месяцев недостаточный срок для того, чтобы полностью поменяться внутренне, поверить в свои силы до конца, слишком долго человек находился «в заложниках» у дефекта (заикания).

*Доминирование* характеризуется такими чертами, как самостоятельность, напористость, желание лидерства, иногда агрессивность, желание навязать свою позицию. Доминирование не значит плохо, это умение отстаивать свою позицию, умение сделать выбор и т.п. Коэффициент Уилкоксона  $Z = -4,134$  при  $p < 0,001$ , что свидетельствует о значимой разности показателей до и после воздействия. Сдвиг наблюдается в сторону уменьшения. По данным опросника К. Роджерса и Р. Даймонда, уровень среднего показателя шкалы выборки до внедрения программы – 15,1, то есть высокий, после внедрения низкий – 12,3.

*Ведомость.* Это пассивность, неумение принимать самостоятельные решения, готовность к уступкам, даже если они принесут ущерб самому себе. Ведомый человек становится зависим от кого-либо или чего-либо. Ведомость всегда сопровождается заниженной самооценкой, безынициативностью. Здесь Коэффициент Уилкоксона  $Z = -4,474$  при  $p < 0,001$ , что свидетельствует о значимой разности показателей до и после воздействия. Сдвиг наблюдается в сторону уменьшения. По данным опросника К. Роджерса и Р. Даймонда, уровень среднего показателя шкалы выборки до внедрения программы – 27,1, то есть высокий, после внедрения – 16,2 (низкий).

*Эскапизм* – уход от проблем. У 12-ти человек показатель снизился на 11–10 единиц, у четырнадцати всего лишь на 5–6 единиц. Из 26 человек только у пяти уровень эскапизма действительно низкий. У большей массы выборки уровень по данной шкале находится в зоне неопределенности. Мы предполагаем, что работу над личностными качествами каждый из группы должен вести и дальше, стереотипы поведения у взрослых заикающихся не так быстро «ломаются», как у детей с заиканием.



Результаты изменений параметров шкал диагностики по методике К. Роджерса и Р. Даймонда до и после можно наглядно увидеть на гистограмме средних значений (рис. 1). Значения шкал адаптация, принятие себя, принятие других, эмоциональный комфорт выросли. Значения шкал дезадаптация, неприятие себя, неприятие других, эмоциональный дискомфорт, внешний контроль, вedomость, эскапизм снизились.

*Общий критерий САН*, характеризующий психоэмоциональное состояние индивида, включающий в себя самочувствие, активность, настроение, имеет коэффициент Уилкоксона  $Z = -4,460$ . Сдвиг наблюдается в сторону увеличения. Действительно, до эксперимента уровень среднего показателя выборки был 3,5, после внедрения программы средний показатель выборки стал несколько выше – 4,5. По параметрам данной методики средний балл шкалы равен 4, значения после 4-х свидетельствуют о благоприятном состоянии испытуемого, значения до 4, свидетельствуют о неблагоприятном состоянии. На гистограмме это представлено наглядно (рис. 2).

Результаты диагностики продемонстрировали, что у 24-х человек показатели были ниже нормы, то есть у людей преобладали чувство апатии, плохое настроение, плохое

самочувствие (3 балла), у двоих из этих 22-х было всего лишь 2 балла, что свидетельствует об очень плохом самочувствии. При повторной диагностике мы выявили, что 21 человек имеет от 4 и более баллов, что свидетельствует о хорошем психоэмоциональном состоянии. Четыре человека имеют 3,8 балла, сдвиг есть, но незначительный, состояние близкое к удовлетворительному.

*Удовлетворенность общением и положением в обществе*. Сюда входит удовлетворенность общением с коллегами, друзьями, семьей. А также удовлетворенность личной жизнью, положением в обществе, статусом, профессиональными достижениями. Шкала имеет коэффициент Уилкоксона  $Z = -4,473$ . Сдвиг наблюдается в сторону увеличения. Средний показатель выборки до внедрения – 21, после программы – 28,8.

Из общего числа выборки показатель удовлетворенности значительно повысился у 21 члена группы (на 7–11 единиц), у четверых лишь на 5 единиц. В основном показатель удовлетворенности вырос по шкале «общение с коллегами». Шкала «общение с семьей» и до и после фактически не изменилась. Удовлетворенность «своим положением в обществе» повысилась на 7–8 единиц у 14 человек, у остальных крайне незначительно – на 3–4 единицы.

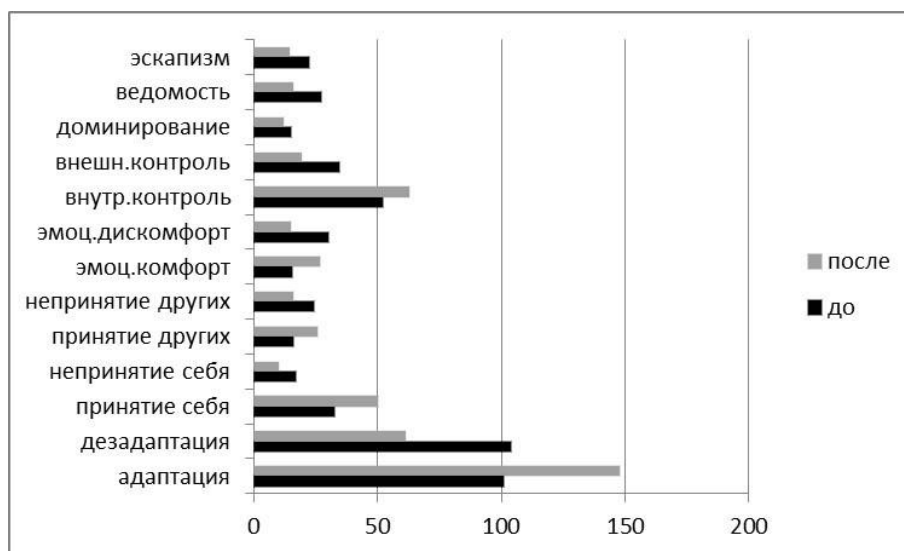


Рисунок 1. Гистограмма средних значений по методике К. Роджерса и Р. Даймонда

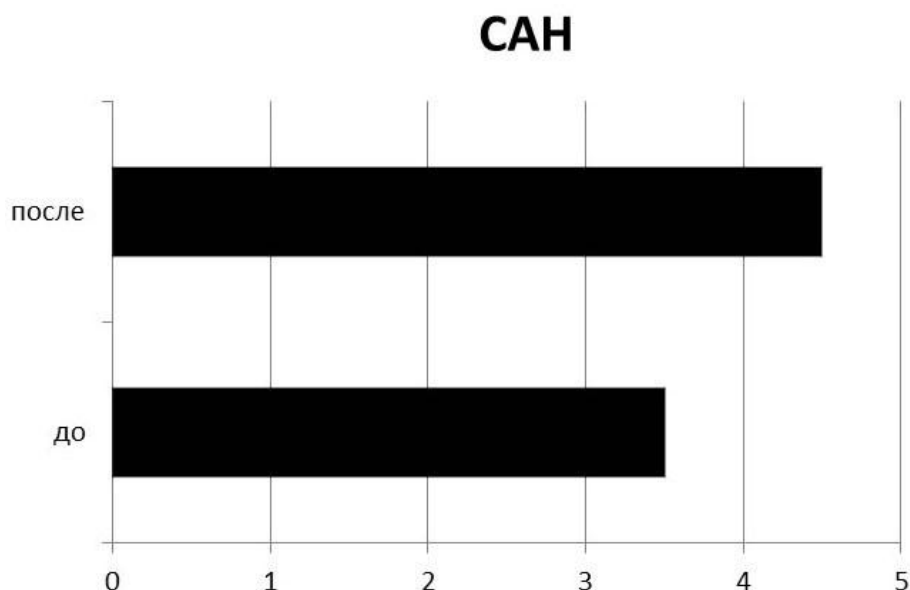


Рисунок 2. Гистограмма средних показателей методики САН до и после

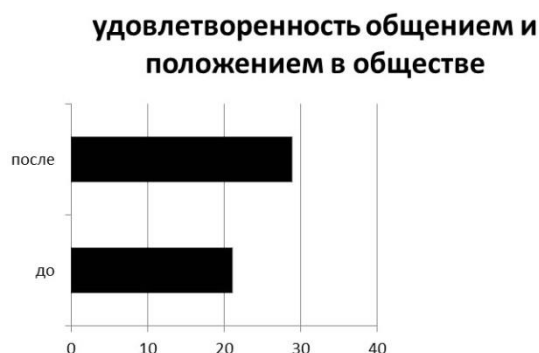


Рисунок 3. Гистограмма средних значений опросника удовлетворенности общением и положением в обществе

По данным анкетирования после шести месяцев все члены группы, не имеющие работы, устроились на новую работу (15 из 15 членов группы). Сменили работу на более удобную, комфортную по параметрам «заработная плата» и «место жительства» — 4 человека. Получили повышение по службе — 2 человека.

Эффективность программы социально-профессиональной адаптации для людей с речевыми дефектами (заиканием) на контрольном этапе исследования видна в положительной динамике показателей адаптации: принятие себя и принятие других; показателей внутреннего контроля и хорошего функционального психоэмоционального состояния; удовлетворенность своим положением в обществе, видение себя в профессиональном сообществе, умение анализировать опыт и профессиональные достижения.

Таким образом, разработанная и апробированная нами программа социально-профессиональной адаптации взрослых с речевыми нарушениями дала обнадеживающие результаты, что говорит о ее практической ценности. После реализации программы 7 человек (из 15 нетрудоустроенных) устроились по своей специальности; 5 человек (студенты, заканчивающие обучение) — на временную работу (колцентр, продавец, диспетчер в службу такси); 3 человека — на постоянную работу, но не по специальности; 2 человека получили повышение, для одного из них это было запланировано, и он участвовал в программе, чтобы увереннее себя чувствовать в роли руководителя. Для второй участницы место начальника юридического отдела было неожиданно, она шла на программу с целью коррекции речи. Еще 4 испытуемых

выбрали другое место работы с лучшими условиями. Среди тех 5-ти человек, что остались на своих рабочих местах, двое впервые приняли участие в международных конференциях.

Предлагаемая программа может быть полезна психологам, логопедам, дефектологам при взаимодействии с людьми, нуждающимися в социальной и профессиональной адаптации.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1 Арутюнян Л. З. Комплексная система устойчивой нормализации речи заикающихся. М. : МОИУУ, 1993.
- 2 Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. 1989. № 1.
- 3 Беляева Л. А. Стратегии выживания, адаптации, преуспевания // Социологические исследования. 2001. № 64.
- 4 Волкова Н. В., Кисельников А. А. Исследование психологических механизмов нарушенного речевого общения: комплексный подход // Социальная психология сегодня: наука и практика : материалы Межвузовской научно-практической конференции. СПб. : Изд-во СПбГУП, 2008. С. 124–133.
- 5 Выготский Л. С. Психология развития человека // М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2000.
- 6 Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 258–264.
- 7 Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Психология лиц с нарушениями речи. СПб. : КАРО, 2007.
- 8 Клищевская М. В. Профессионально важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешной деятельности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2009. № 4. С. 78–84.
- 9 Комплексный анализ патогенетических механизмов и этиологии синдрома заикания / И. П. Лукашевич, Р. И. Мачинская, Т. В. Фридман, В. М. Шкловский // Дефектология. 2005. № 5.
- 10 Налчаджан А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегия. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Эксмо, 2010. 368 с.
- 11 Юревиц А. Ж. Адаптация к профессиональной деятельности // Физиология трудовой деятельности / авторский коллектив: А. Ж. Юревиц и др. СПб., 1999.
12. Chen Gilad «Newcomer adaptation in teams: multilevel antecedents and outcomes» Academy of Management Journal. 2005. Vol. 48. No. 1. 101–111.

#### REFERENCES

- 1 Arutjunjan L. Z. Kompleksnaja sistema ustojchivoj normalizacii rechi zaikajushhihsja. M. : MOIUU, 1993.
- 2 Ball G. A. Ponjatje adaptacii i ego znachenie dlja psihologii lichnosti // Voprosy psihologii. 1989. № 1.
- 3 Beljaeva L. A. Strategii vyzhivanija, adaptacii, preuspevanija // Sociologicheskie issledovanija. 2001. № 64.
- 4 Volkova N. V., Kisel'nikov A. A. Issledovanie psihologicheskikh mehanizmov narushennogo rechevogo obshhenija: kompleksnyj podhod // Social'naja psihologija segodnja: nauka i praktika : materialy Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. SPb. : Izd-vo SPbGUP, 2008. S. 124–133.
- 5 Vygotskij L. S. Psihologija razvitija cheloveka // M. : Izd-vo Smysl; Izd-vo Jeksmo, 2000.
- 6 Zeer Je. F., Symanjuk Je. Je. Asimmetrichnoe professional'noe budushhee sovremennoj molodezhi // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 4. S. 258–264.
- 7 Kaljagin V. A., Ovchinnikova T. S. Psihologija lic s narushenijami rechi. SPb. : KARO, 2007.
- 8 Klishhevsckaja M. V. Professional'no vazhnye kachestva kak neobhodimye i dostatochnye uslovija prognozirovanija uspeshnoj dejatel'nosti // Vestnik MGU. Serija 14. Psihologija. 2009. № 4. S. 78–84.
- 9 Kompleksnyj analiz patogeneticheskikh mehanizmov i jetiologii sindroma zaikanija / I. P. Lukashevich, R. I. Machinskaja, T. V. Fridman, V. M. Shklovskij // Defektologija. 2005. № 5.
- 10 Nalchadzhjan A. A. Psihologicheskaja adaptacija: mehanizmy i strategija. 2-e izd., pererab. i dop. M. : Jeksmo, 2010. 368 s.
- 11 Jurevic A. Zh. Adaptacija k professional'noj dejatel'nosti // Fiziologija trudovoj dejatel'nosti / avtorskij kolektiv: A. Zh. Jur'evic i dr. SPb., 1999.
12. Chen Gilad «Newcomer adaptation in teams: multilevel antecedents and outcomes» Academy of Management Journal. 2005. Vol. 48. No. 1. 101–111.

Статью рекомендует д-р культурологии, проф. М. А. Беляева.

**Морозов Геннадий Борисович,**

кандидат экономических наук, профессор кафедры технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а; e-mail: mgb@inbox.ru.

**Фархутдинова Юлия Дмитриевна,**

студентка 4 курса Института физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет, лауреат очного тура X Всероссийского конкурса молодежи образовательных учреждений и научных организаций на лучшую работу «Моя законоотворческая инициатива» (диплом 1 степени); 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а; e-mail: u.farhutdinova@mail.ru.

**ВЫПУСКНОЙ ШКОЛЬНЫЙ ЭКЗАМЕН: ВОЗВРАЩЕНИЕ К ТРАДИЦИОННЫМ ФОРМАМ ПРИЕМА. ЭЛЕМЕНТЫ ЕГЭ КАК ДОПОЛНЕНИЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** выпускной школьный экзамен, ЕГЭ, содержание и формы заданий ЕГЭ, традиционная (советская) форма выпускных школьных экзаменов, портфолио выпускника школы.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируется опыт проведения школьных выпускных экзаменов в форме ЕГЭ с позиций ее сравнения с преимуществами и недостатками традиционной (советской) формы проведения таких экзаменов. Описаны преимущества и недостатки проведения экзамена в форме ЕГЭ. Среди преимуществ выделены равные условия поступления в вуз выпускников разных регионов; отсутствие произвола при поступлении школьников в вуз; совмещение вступительных и выпускных экзаменов. Недостатки: 1) ЕГЭ как «западный» экзамен не подходит к особенностям русской культуры поведения; 2) введен искусственно в неподготовленную для этого систему образования и не проверен временем; 3) содержание экзамена требует изменений.

Предлагается ряд нормативных правовых изменений в проведении в будущем выпускных школьных экзаменов с применением заданий творческого характера и максимально возможным исключением тестовой части.

1. Следует добавить в задания устные части по гуманитарным дисциплинам, что позволит проверить у ученика знание предмета, логическое мышление, знание междисциплинарных связей, общую эрудицию и грамотность, умение формулировать и излагать мысли, способность к творчеству, умение находить выходы из экстремальных ситуаций, выражать свое мнение, подкрепляя его примерами.

2. Учитывать портфолио ученика за годы его школьного обучения при поступлении в вуз, что явится весомым стимулом к участию в научных конференциях, олимпиадах, творческих конкурсах и т. п.

3. Вводить эти нововведения следует постепенно, в течение нескольких лет, проведя эксперимент в выпускных классах школ городов и сельских населенных пунктов разных регионов. По результатам проверки необходимо своевременно и точно предпринять меры, касающиеся процедур проведения итогового школьного экзамена.

**Morozov Gennady Borisovich,**

Candidate of Economic Sciences, professor of chair of technology and economy, Ural state pedagogical university; 620151, Ekaterinburg, K. Libknekht St., 9a; e-mail: mgb@inbox.ru.

**Farkhutdinova Yulia Dmitriyevna,**

student 4 courses of Institute of physics, technologies and economies, Ural state pedagogical university. 620151, Yekaterinburg, K. Libknekht St., 9a; e-mail: u.farhutdinova@mail.ru.

**FINAL SCHOOL EXAMINATION: RETURN TO TRADITIONAL FORMS OF RECEPTION. UNIFIED STATE EXAMINATIONS ELEMENTS AS ADDITION**

**KEYWORDS:** final school examination, Unified State Examination, contents and forms of the Unified State Examinations tasks, traditional (Soviet form of final school examinations, portfolio of the graduate of school).

**ABSTRACT.** Experience of carrying out school final examinations in the form of Unified State Examination from positions of its comparison with advantages and shortcomings of a traditional (Soviet) form of carrying out such examinations is analyzed. Advantages and shortcomings of carrying out examination in the form of Unified State Examination are described. Are distinguished from advantages: equal conditions of receipt in higher education institution of graduates of different regions; helps to avoid an arbitrariness at arrival of school students in higher education institution; combination of entrance and final examinations. Shortcomings: 1) Unified State Examination as the "western" examination doesn't approach features of the Russian culture of behavior; 2) it is entered artificially into an education system unprepared for this purpose and it isn't checked by time; 3) the content of examination demands changes.

A number of standard legal changes in carrying out in the future of final school examinations with application of tasks of creative character is offered, having excluded their most test parts.

1. It is necessary to add to tasks oral parts on humanitarian disciplines that will allow to check at the pupil: knowledge of a subject, logical thinking, knowledge of interdisciplinary communications, the general erudition and literacy, ability to formulate and state thoughts, ability to creativity, ability to find way out of extreme situations, expression of the opinion supported with examples.

2. To consider the pupil's portfolio for years of his school training at receipt in higher education institution that will be powerful incentive of its participation in scientific conferences, the Olympic Games, creative competitions, etc.
3. It is necessary to drive these innovations gradually, within several years, having made experiment in graduation classes of schools of the cities and rural settlements of different regions. By its results in due time and precisely to bring organizational measures for procedures of carrying out final school exam.

**П**оследние годы в системе российского образования проводится много реформ, по идее их авторов, направленных на рост его эффективности. Многие нововведения берутся с Запада: считается, что страны Европы опережают Россию по развитию и качеству образования. Два «достижения» без проверки на полезную отдачу скопировано с западной образовательной практики: итоговая аттестация выпускников школ в форме ЕГЭ и двухуровневая Болонская система получения высшего образования.

В России ЕГЭ мало у кого вызывает положительные отклики. Старшее поколение считает экзамен в традиционной форме лучшим, учителя критикуют тестовую форму как неэффективную. Школьники испытывают стресс от сдачи экзамена и неизвестности его результата, так как проходные баллы по предметам варьируются и становятся известными незадолго до экзаменов. Несмотря на строгость процедур проведения ЕГЭ, школьникам удается списать. В результате в вузы приходят абитуриенты с неразвитыми способностями ораторского искусства и творческой работы. Им тяжело дается сдача зачетов и экзаменов по билетам и в устной форме: привычны ответы на вопросы теста. Возникают проблемы и с написанием и защитой курсовых и выпускных работ.

Хотя введение ЕГЭ считается скопированным процессом сдачи экзамена, но за рубежом практикуют письменные, устные и творческие экзамены. Проанализируем специфику проведения выпускного контроля на примерах Германии, Англии, Франции, США, Японии и Нидерландов [12].

**Германия.** Для получения аттестата *Abitur*, дающего право поступления в вуз, выпускникам надо сдать четыре письменных или устных экзамена. Допуск к экзаменам получают изучившие 28 курсов. Результаты экзаменов действительны для поступления в любой вуз страны. Централизованно экзамены проводят лишь в 6 немецких землях из 16-ти.

**Англия.** Экзамены за курс обязательного обучения сдаются централизованно, а для поступления в вуз необходимо пройти специальное двухлетнее обучение и сдать экзамены повышенного уровня. Разрабатываются и проводятся эти экзамены специальными независимыми организациями, министерство образования

дает лишь рекомендации по содержанию программы. Большинство вузов страны требуют успешной сдачи экзаменов по 2–3 экзаменам повышенного уровня.

**Франция.** Для поступления в вуз нужно завершить обучение в академическом лицее, получив диплом бакалавра. Выпускники сдают письменные и устные экзамены по изучаемым в лицее предметам. Лишь один экзамен обязателен для всех – французская литература. Престижные университеты и ряд факультетов обычных вузов требуют сдачи дополнительных экзаменов *Concours*. Министерство образования определяет темы экзаменов, расписание и процедуру их проведения. Экзаменационные материалы разрабатываются академиями, а проверяют работы учителя.

**США.** Одна из самых сложных систем отбора выпускников школ в колледжи и вузы. Здесь нет единых программ обучения и экзаменов. Единственным измерителем содержания образования выпускников старшей средней школы является количество изученных курсов, ориентированных на подготовку в университет. Известные и распространенные экзамены в США, которые могут учитываться при поступлении в ВУЗы, – тесты SAT (*Scholastic Achievement Test*) и ACT (*American College Testing*):

- Тест SAT разрабатывается комитетом по колледжам (*College Board*) совместно со службой педагогического тестирования *ETS* (*Educational Testing Service*). Состоит из трех частей и проверяет знания, умения и навыки по английскому языку и математике. Сдать SAT можно семь раз в год.

- Тест ACT разрабатывается организацией *American College Testing Program* также совместно с *ETS*. Состоит из отдельных тестов по четырем предметам: английскому языку, математике, чтению и естествознанию.

Престижные вузы требуют сдачи и профильных тестов по предметам.

**Нидерланды.** Выпускные экзамены проводятся по 6–7-ми предметам, 3 из них (голландский, английский, французский или немецкий языки) обязательны, остальные сдают по выбору. Единая для всех школ часть экзамена нацелена на проверку теоретических знаний. Практические

умения проверяются в школьной части экзамена, определяемой учителями школ. В ней для проверки знаний используют устный экзамен, экспериментальные работы, подготовку докладов, использование компьютера и т. п. Итоговый балл определяется средним арифметическим результатом двух частей экзамена и представляется в аттестат, на основе которого происходит прием в вузы.

**Япония.** Для поступления в вуз выпускник должен пройти два тура испытаний. Первый (*University Entrance Center Examination – UECE*) – централизованный, сдается почти за полгода до поступления в вуз. Эти экзамены обязательны при поступлении во все государственные вузы. Представляют собой тестирование и проводятся по 12-ти предметам. Число сдаваемых экзаменов определяется требованиями выбранного вуза. Второй тур экзаменов проводится вузами. Эти экзамены сложнее национальных и разрабатываются специалистами вузов. Содержание экзаменов этого тура отличаются для различных университетов и их отдельных факультетов.

Тем самым в большинстве стран на экзаменах применяются разные формы проверки знаний: задания с выбором ответа, кратким (заполнением формы) или развернутым ответом. В Европе преимущественно используют последние две формы. Только в США – заданий с выбором ответа более половины экзаменационной работы.

Краткий анализ зарубежных форм и содержания проведения выпускных школьных экзаменов показал, что такой системы оценки, как наш ЕГЭ, в этих странах в «чистом виде» нет. Оценим плюсы и минусы российского ЕГЭ как формы итоговой оценки. Начнем с контрольных измерительных материалов (КИМ) – заданий стандартизированной формы, выполнение которых позволяет установить уровень освоения ФГОС. КИМ включают в себя задания 3 типов [1]:

*А – с выбором правильного ответа из четырех предложенных (заданий этого типа нет в ЕГЭ по математике и литературе);*

*В – с кратким свободным ответом; в содержании заданий ответ в готовом виде не сформулирован, его нужно установить в ходе выполнения задания и записать (слово, словосочетание, последовательность цифр и т. п.);*

*С – с развернутым свободным ответом (словесное обоснование, математический вывод, эссе, доказательства, изложение собственной позиции).*

## **Преимущества ЕГЭ.**

### **1. Равные условия поступления в вуз выпускников разных регионов.**

Абитуриенты из малых городов, сел и отдаленных регионов реально могут поступать в вузы страны. Таким образом, эти дети уравнены в правах с выпускниками школ больших городов. Иногородним абитуриентам не нужно долго проживать в чужом городе и нести связанные с этим расходы.

**2. ЕГЭ помогает избежать провала при поступлении.** Введение ЕГЭ привело к тому, что в вузах стало меньше коррупции. Абитуриенту нужно лишь разослать результаты экзаменов в вузы, где бы он хотел учиться.

**3. Совмещение вступительных и выпускных экзаменов.** У выпускников школы есть реальная возможность по результатам экзаменов достаточно прозрачно поступать в вузы. Сдав экзамены один раз, можно подавать документы в несколько вузов.

**Недостатки ЕГЭ** в основном связаны с содержанием заданий.

Часто при решении части С (например, по математике) ученик, верно соблюдая логику решения задачи или примера, используя нужные в решении формулы и правила, при невнимательности допускает арифметическую ошибку. В итоге задание считается невыполненным, так как конечный ответ не сошелся с нужным ответом. В традиционной форме учитывалось, по какому принципу ученик выполнял задания и оценивался способ решения.

Написание сочинения (Часть С) по русскому языку не позволяет учащемуся раскрыть потенциал. У сочинения строгие требования: точное число абзацев, использование шаблонных вводных слов и предложений, указание проблемы в конкретной формулировке, два примера из литературы и жизни (не своей, а общества). Тем самым мышление ребенка загнано в строгие рамки, он не может выразить свое мнение и поделиться мыслями. В сочинении нельзя использовать такие литературно-художественные приемы, как инверсия (лат. *inversio* – переворачивание, перестановка – нарушение обычного порядка слов в предложении), так это могут засчитать как ошибку.

Конечно, ЕГЭ учит отвечать кратко и конкретно. Часто лаконичность – хороша, но нужны и развернутые ответы, требуется придумать больше способов, оценить разные мнения. ЕГЭ этому препятствует. Ответы в нем зажаты размером и единственной версией, а в жизни их множество. ЕГЭ отбивает возможность выдвинуть ряд версий. Дети из-за этого приучаются к кратким и как бы единственно правильным ответам.

Также при тестировании сложно оценить эрудированность абитуриента – самый отъявленный троечник при определенном везении может получить высокий балл, угадав ответы. Действительно одаренные дети, мыслящие нестандартно, могут и не сдать ЕГЭ с первого раза.

Ввести ЕГЭ планировалось совместно с портфолио ученика, что произошло. Оно должно было помочь учесть не только единоразовый написанный тест по предмету, но и наличие достижений и успехов на протяжении школьной учебы.

Получается, что 3–4 экзаменам ЕГЭ придан судьбоносный характер (ставка – поступление в вуз). Ученики и родители готовы на все, чтобы повысить результаты. А ущербность позиций учителей и управленцев всех уровней в том, что оценка их труда и зарплата напрямую поставлены в зависимость от итогов ЕГЭ. Дополняют картину решения об оценке работы губернаторов: один из критериев – результаты региона по ЕГЭ. В итоге создана благоприятная среда массового конформизма.

Таким образом, у ЕГЭ есть много минусов, которые можно объединить в три несоответствия: 1) «западный» экзамен не подходит к особенностям русской культуры поведения; 2) введен искусственно в неподготовленную для этого систему образования и не проверен временем; 3) содержание экзамена требует изменений. Для страны, ориентирующейся на динамично устойчивый путь развития, жизненно важно создать и сохранить баланс традиций и инноваций в образовании. Но вводить инновации нужно исходя из традиций нашей страны. Заимствование новаций Запада – заимствование его традиций. Если нововведение эффективно за рубежом, следует воспользоваться некоторыми идеями, адаптируя их к нашей системе образования. Притом нельзя забывать о главном: экзамен – способ проверки качества знаний ученика, а не отчетное мероприятие. А традиционная (советская) форма экзамена позволяла оценивать наличие как предметных, так и междисциплинарных знаний школьника и его эрудицию.

Сегодня выпускной экзамен для всех является стрессом, представляя собой некий «сюрприз» для учеников. Ежегодно меняют его содержание, «порог» баллов, получение (или нет) медалей, которые являлись мотивацией ученика на отличную и хорошую учебу. В неудобном положении и учителя, которые не могут предполагать, к чему готовить выпускника в текущем году.

В 2015 году ЕГЭ не осталось без изменений. Нововведения – «Президентское сочинение»; в число выпускных экзаменов в школах возвращают сочинение. Эти ново-

введения – некий отголосок традиционной системы, поскольку при написании сочинения ученик может мыслить на одну из глобальных нравственных тем, самостоятельно решая, как будет оно выглядеть. Тогда вопрос: почему не включить сочинение в сам экзамен по русскому языку? Это упростит вузам прием абитуриентов. Сейчас приемные комиссии учитывают сочинения, оценивая их самостоятельно при приеме абитуриентов. Выполнять эту работу вузам сложно: надо в сжатые сроки проверить большое число работ. Притом, выпускник может отправить одно и то же сочинение в пять разных вузов и получить пять разных оценок, а затем оспаривать оценку выбранного им вуза, основываясь на решении другого.

Также устанавливается и ряд дополнений.

Краткое сочинение-эссе, которое выпускники пишут при сдаче ЕГЭ по русскому языку, сохранится. А часть с выбором ответа из ЕГЭ исчезнет. В Минобрнауке считают, что уровень сложности ЕГЭ по русскому языку не снизится после исключения тестовой части. Существенно сократится число заданий с выбором ответа и в ЕГЭ по другим предметам [10].

Математика удваивается: в соответствии с «Концепцией развития математического образования в России». ЕГЭ по предмету в 2015 году разделят на базовый и профильный уровни. Успешная сдача базового уровня позволяет поступить в вузы, где в перечне вступительных испытаний при приеме отсутствует предмет «Математика». Результаты ЕГЭ по математике профильного уровня позволят выпускникам поступать в вузы, где в перечне вступительных испытаний по программам бакалавриата и специалитета предмет «Математика» [10]. Но двухуровневая форма экзамена приведет к тому, что ученики, в принципе, способные сдать экзамен на профильном уровне, из-за неуверенности и из соображений «не загружаться» выберут базовый тип. Следствие – снижение уровня знаний по предмету.

При этом добавляется стресс – надо быстро принять решение, куда поступать и на каком уровне сдавать математику, чтобы успеть подготовиться. О том, что некоторые ученики не приступают к выполнению заданий части С, свидетельствует статистика доли (в %) участников ЕГЭ, не приступавших к выполнению заданий с развернутым ответом (см. таблицу 1). Число таких учеников за редким случаем превышает 50%. В среднем, к заданию не приступает четверть сдающих. Потому целесообразно дать ученику возможность набрать какое-то число баллов за счет части С.

**Доли участников ЕГЭ, не приступавших к выполнению заданий с развернутым ответом в 2014 г., % [1]**

| Субъект РФ                        | Предмет      |            |        |             |          |         |           |
|-----------------------------------|--------------|------------|--------|-------------|----------|---------|-----------|
|                                   | Русский язык | Математика | Физика | Информатика | Биология | История | География |
| Свердловская область              | 1,9          | 39,3       | 35,1   | 11,4        | 4,0      | 4,6     | 10,7      |
| Тюменская область                 | 8,0          | 43,3       | 40,0   | 14,6        | 7,5      | 5,4     | 6,2       |
| Челябинская область               | 3,0          | 35,5       | 21,4   | 13,8        | 5,0      | 4,1     | 5,7       |
| г. Москва                         | 1,1          | 31,5       | 15,9   | 12,1        | 4,5      | 4,7     | 6,1       |
| г. Санкт-Петербург                | 2,3          | 37,7       | 25,1   | 15,7        | 6,2      | 6,7     | 7,9       |
| Ханты-Мансийский автономный округ | 4,7          | 42,4       | 38,6   | 17,6        | 6,1      | 7,4     | 6,3       |
| Ямало-Ненецкий автономный округ   | 3,8          | 53,2       | 43,0   | 21,0        | 9,5      | 5,7     | 8,6       |
| Итого                             | 4,3          | 34,8       | 28,0   | 19,9        | 7,6      | 8,7     | 14,4      |

Кроме того, обучающиеся получили возможность сдать ЕГЭ по отдельным предметам сразу, как только закончат их изучать, например, ЕГЭ по географии после 10-го класса. Пересдать неудовлетворительный результат или для получения более высоких баллов по любому предмету можно в независимых центрах проведения ЕГЭ, работающих круглогодично. Возможность сдать ЕГЭ по отдельным предметам по окончании их изучения приведет к тому, что ученик, сдав экзамен, перестанет заниматься по предмету и, даже получив отличные оценки, придет в вуз неподготовленным.

Единственным положительным моментом нововведений можно назвать сокращение заданий с выбором ответа по русскому языку. Русский язык – гуманитарная дисциплина, благодаря которой можно грамотно излагать свои мысли. В реальной жизни человеку не предоставляются варианты ответов написания того или иного слова, среди которых есть правильный. Необходимо будет искать правильные слова самому. Однако при сокращении тестовой части сочинение остается неизменным, представляя собой использование шаблонных предложений и плана. Хотя сочинение (от слова «сочинять») должно быть не ограничено рамками. Важно узнать мысли, фантазии, словарный запас и эрудированность учащегося, а не его умение использовать стандартные предложения, вводные слова, типовые формулировки проблемы и доказательств.

В 2011 году было принято решение не учитывать при поступлении в вузы наличие серебряных и золотых медалей. Тем самым было отбито желание учеников, идущих на медаль, стараться учиться для ее получения, так как она не несла за собой никаких привилегий. Затем, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» исчезло упоминание о золотых медалях. В

итоге регионы самостоятельно решали, как ее называть, за что ее выдавать и как будет выглядеть медали. В 2014 году в Госдуму был внесен законопроект, устанавливающий обязанность Минобрнауки решить этот вопрос на федеральном уровне, разработав положение о золотой медали, решить, как она будет выглядеть и за что выдаваться. В третьем чтении проект закона одобрен. Сейчас этот законопроект вступил в силу [13].

Решено, что золотая медаль будет учитываться при поступлении в вузы. Упоминания о серебряной медали нет, хотя Минобрнауки предлагает включать ее в портфолио и прибавлять к ЕГЭ до 10-ти баллов. Но нормативно о прибавке таких дополнительных баллов за эту медаль указаний нет. Притом, всего одна четверка за полугодие по предмету может лишить ученика возможности получить медаль. Если принято решение вернуть золотую медаль и привилегии к ней в виде дополнительных баллов, аналогично следует поступить и с серебряной медалью.

Отсюда можно сделать вывод о том, что действующая форма проведения выпускного экзамена в определенной мере эффективна и имеет ряд преимуществ. Однако содержание заданий ЕГЭ требует кардинальной корректировки. Попробуем на основании перечисленных выше доводов построить некую «идеальную модель» выпускного школьного экзамена.

Как известно, **выпускной экзамен** – проверка знаний школьника, подтверждающая усвоение основной предметной базы, условие получения аттестата. Его можно проводить в форме ЕГЭ, исключив тестовую часть А.

Часть В позволит четко проверить учеников по «шаблонным» знаниям, то есть, по основным понятиям и правилам, которые должен знать ученик по конкретному предмету. Слово «шаблонным» здесь впол-



не уместно: ЕГЭ – такая форма, в котором заранее официально известна формулировка вопроса. Каждый вопрос – по материалам определенной темы (подтемы). Усвоение этого материала, например, правил русского языка, часть В позволяет проверить. Оптимальное число заданий в части В – 15–20, позволяющих проверить основные усвоенные правила, определения, некоторую теорию, а также набрать минимальное количество баллов.

Часть С должна носить больше творческий характер, благодаря чему ученику дается возможность отвечать не «по шаблону», а проявлять индивидуальность и оригинальность в решении или аргументации. Для этого следует расширить данную часть основные требования и критерии оценки. А именно: 1) добавить задания; 2) исключить необходимость использования определенных фраз (гуманитарные предметы); 3) разрешить использовать оригинальные (нестандартные) решения, формулировки, ответы, с соблюдением правильности и грамотности. Это позволит ученику показать эрудированность, «полет мысли», умение применить нестандартный подход к решению какого-либо вопроса или задачи. Оптимальное число заданий части С – 3–5, в зависимости от предмета.

Важно данные изменения вводить не сразу, а в течение 4-х лет (2016–2020 гг), чтобы не подвергать стрессу учеников и их родителей, дать возможность учителям составить эффективные планы уроков, разработать (подобрать) подходящие методы обучения.

**Добавление устной части** по гуманитарным дисциплинам (русский язык, литература, обществознание, история, география, иностранный язык) в 2018–2020 годах. Проведение экзамена в такой форме позволит проверить у ученика: знание предмета; логическое мышление; выявление межпредметных связей; общую эрудицию и грамотность; умение формулировать мысли; способность творчески мыслить; находить выход из экстремальных ситуаций; выражать свое мнение, подкрепляя его примерами.

**Учет портфолио.** Введение ЕГЭ предполагало формирование портфолио на протяжении всего школьного обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. ЕГЭ в 2015 г.: что ждет выпускников // Официальный информационный портал Единого государственного экзамена. 2015. URL: [http://www.ege.edu.ru/main/news/index.php?id\\_4=19462](http://www.ege.edu.ru/main/news/index.php?id_4=19462).
2. Золотую медаль будут учитывать в учебном процессе // Российская газета. 2014. URL: <http://www.rg.ru/2014/05/21/medalsite.html>.
3. История образования в СССР. URL: <http://bibliotekar.ru/mihail-gorbachev/69.htm>.
4. Мацневский Г. О. Инновации и традиции в образовании // Успехи современного естествознания. 2010. № 9. С. 160–162.
5. Морозова Т. Р. Об актуальности учета достижений научно-исследовательской работы учащихся в результатах ЕГЭ выпускников школ при их поступлении в высшие учебные заведения // Педагогическое образование в России. 2015. № 2. С. 93–97.

Но это условие соблюдать не стали. А это – хороший стимул для участия в научных конференциях, олимпиадах, творческих конкурсах и т. п. Конкурсы проводятся поэтапно: районные, городские, областные, федеральные, международные. Прохождение ученика на тот или иной уровень говорит о его эрудированности, так как олимпиады представляют собой нетипичные задания, выходящие за рамки общеобразовательного предметного курса. В этом плане мы полностью солидарны с педагогами дополнительного образования, которые считают, что «необходимость получения дополнительно к баллам ЕГЭ баллов за творчество создаст среди учащихся спрос на получение дополнительных образовательных услуг в школах и во внешкольных образовательных учреждениях, которые будут формировать соответствующие образовательные программы, приглашать квалифицированных педагогов, поскольку оценку их деятельности дадут сами потребители услуг, поступившие (или нет) в вуз. В вузы станут поступать профессионально сориентированные абитуриенты, а не те, кто не добрал баллы в престижные вузы» [5, с. 96].

Участие в олимпиадах позитивно характеризует ученика, и это следует учесть при поступлении дополнительными баллами. Ряд вузов дают победителю право поступления на льготных условиях или без вступительных экзаменов. Безусловно, это весомая мотивация учеников, но награду победителям нужно сделать единой для их привлечения в разные предметные олимпиады, а не только в «выгодные». Соответственно, число баллов за участие и победу должно варьироваться в зависимости от этапа участия В 2016–2020 гг. следует провести эксперимент в выпускных классах школ городов и сельских населенных пунктов разных регионов. Эксперимент представляет собой проведение традиционного ЕГЭ половиной учеников общеобразовательного учреждения. Другая половина сдает выпускной школьный экзамен в предложенной выше форме. И по итогам данного эксперимента выявлять плюсы и минусы обеих форм для своевременного и точного внесения организационных мер по процедурам проведения итогового школьного экзамена.

6. Новости о ЕГЭ 2015 г. // Официальный информационный портал Единого государственного экзамена. 2015. URL: <http://ege.edu.ru/>.
7. О плюсах и минусах ЕГЭ // Expert Online. 2012. URL: <http://expert.ru/2012/10/23/trebuem-prodolzheniem-diskussii/>.
8. Об экзаменах на аттестат зрелости и выпускных экзаменах за курс начальной и семилетней школы. Инструкция о проведении экзаменов на аттестат зрелости. URL: [http://www.a-z.ru/women\\_cd2/1/2/i8\\_1476.htm](http://www.a-z.ru/women_cd2/1/2/i8_1476.htm).
9. Образование в СССР (1922–1924 гг.). 2014. URL: [http://cccp.narod.ru/work/book/hist\\_sss1.html](http://cccp.narod.ru/work/book/hist_sss1.html).
10. Основные сведения о ЕГЭ // Официальный информационный портал Единого государственного экзамена. 2014. URL: [http://www.ege.edu.ru/main/news/index.php?id\\_4=19462](http://www.ege.edu.ru/main/news/index.php?id_4=19462).
11. Письмо Рособрнадзора от 18.05.2015 № 02-182 «О проведении устной части ЕГЭ по иностранным языкам».
12. Подготовка к ЕГЭ. ЕГЭ в других странах // College.ru. 2014. URL: <http://www.college.ru/vse-o-ege/ege-v-drugikh-stranakh/index.html>.
13. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.06.2014 г. № 685 «Об утверждении Порядка выдачи медали “За особые успехи в учении”».
14. Приложение № 1 к письму Рособрнадзора от 01.10.2014 г. № 02-651 «Критерии оценивания итогового сочинения организациями, реализующими образовательные программы среднего общего образования».
15. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

### REFERENCES

1. EGE v 2015 g.: chto zhdet vypusnikov // Ofitsial'nyy informatsionnyy portal Edinogo gosudarstvennogo ekzamina. 2015. URL: [http://www.ege.edu.ru/main/news/index.php?id\\_4=19462](http://www.ege.edu.ru/main/news/index.php?id_4=19462).
2. Zolotuyu medal' budut uchityvat' v uchebnom protsesse // Rossiyskaya gazeta. 2014. URL: <http://www.rg.ru/2014/05/21/medalsite.html>.
3. Istoriya obrazovaniya v SSSR. URL: <http://bibliotekar.ru/mihail-gorbachev/69.htm>.
4. Matsievskiy G. O. Innovatsii i traditsii v obrazovanii // Uspekhi sovremennogo este-stvoznaniya. 2010. № 9. S. 160–162.
5. Morozova T. R. Ob aktual'nosti ucheta dostizheniy nauchno-issledovatel'skoy raboty uchashchikhsya v rezul'tatakh EGE vypusnikov shkol pri ikh postuplenii v vysshie uchebnye zavedeniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 2. S. 93–97.
6. Novosti o EGE 2015 g. // Ofitsial'nyy informatsionnyy portal Edinogo gosudarstvennogo ekzamina. 2015. URL: <http://ege.edu.ru/>.
7. plusakh i minusakh EGE // Expert Online. 2012. URL: <http://expert.ru/2012/10/23/trebuem-prodolzheniem-diskussii/>.
8. Ob ekzamenakh na attestat zrelosti i vypusnykh ekzamenakh za kurs nachal'noy i semi-letney shkoly. Instruksiya o provedenii ekzamenov na attestat zrelosti. URL: [http://www.a-z.ru/women\\_cd2/1/2/i8\\_1476.htm](http://www.a-z.ru/women_cd2/1/2/i8_1476.htm).
9. Obrazovanie v SSSR (1922–1924 gg.). 2014. URL: [http://cccp.narod.ru/work/book/hist\\_sss1.html](http://cccp.narod.ru/work/book/hist_sss1.html).
10. Osnovnye svedeniya o EGE // Ofitsial'nyy informatsionnyy portal Edinogo gosudarstvennogo ekzamina. 2014. URL: [http://www.ege.edu.ru/main/news/index.php?id\\_4=19462](http://www.ege.edu.ru/main/news/index.php?id_4=19462).
11. Pis'mo Rosobrnadzora ot 18.05.2015 № 02-182 «O provedenii ustnoy chasti EGE po inostrannym yazykam».
12. Podgotovka k EGE. EGE v drugikh stranakh // College.ru. 2014. URL: <http://www.college.ru/vse-o-ege/ege-v-drugikh-stranakh/index.html>.
13. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 23.06.2014 g. № 685 «Ob utverzhdenii Poryadka vydachi medali “За osobyе uspekhi v uchenii”».
14. Prilozhenie № 1 k pis'mu Rosobrnadzora ot 01.10.2014 g. № 02-651 «Kriterii otseni-vaniya itogovogo sochineniya organizatsiyami, realizuyushchimi obrazovatel'nye pro-grammy srednego obshchego obrazovaniya».
15. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federa-tsii».

Статью рекомендует канд. филос. наук, доц. Л. И. Забара.

УДК 371.2

ББК 4420.241+4420.23

ГСНТИ 14.07.09

Код ВАК 13.00.01

**Попова Нина Евгеньевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологии и экономики, институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: neropova@66.ru.

**Еремина Ольга Александровна,**

бакалавр 4 курса, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: eriomina.o@yandex.ru.

### **ИНТЕГРАЦИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС СОО**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** личностные (самоопределение, смыслообразование, нравственно-моральное оценивание); познавательные (общеучебные, логические, постановка и решение проблем); регулятивные (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, волевой самоанализ), коммуникативные универсальные учебные действия учащихся.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье рассматриваются универсальные учебные действия (УУД) учащихся, которые заложены в основу федеральных государственных образовательных стандартов среднего (полного) общего образования и являются обязательными для реализации каждым образовательным учреждением. Особое внимание отводится описанию личностных (самоопределения, смыслообразования, нравственно-этического отношения к действительности) УУД, регулятивных (целеполагания, планирования, прогнозирования, совершения действий, контроля, коррекции, оценки) УУД, познавательных (общеучебных и логических) УУД, коммуникативных УУД (понимания позиций людей, умения формулировать собственную мысль, работать в содружестве с другими, адекватно использовать речевые средства).

Дано описание принципов обучения, определяющих содержание современного учебного процесса, направленного на формирование универсальных учебных действий учащихся. Приведен практический пример деловой учебной игры, которая способствует формированию интегративных универсальных действий учащихся на разных этапах занятия: на организационном – личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные УУД; на подготовительном – личностно-самоопределяющие УУД; на содержательном – общеучебные и познавательные УУД; на диагностическом – интегративные УУД; на заключительном – личностно-самоопределяющие УУД.

**Popova Nina Evgenyevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, of Department of Technology and Economy, Institute of Physics, Technology and Economy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Eremina Ol'ga Aleksandrovna,**

Bachelor 4th Year Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **INTEGRATION OF UNIVERSAL LEARNING ACTIONS OF PUPILS ACCORDING TO THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF SECONDARY EDUCATION**

**KEY WORDS:** personal (self-determination, sense formation, moral evaluation); cognitive (general educational, logical, statement and solution of problems); regulatory (goal-setting, planning, predicting, control, correction, evaluation, personal self-analysis), communicative universal learning actions of pupils.

**ABSTRACT.** The article deals with universal learning actions (ULA) of pupils which are put at the basis of Federal State Educational Standards of Secondary (full) General Education and are obligatory for realization for each educational institution. Special attention is paid to the description of personal (self-determination, sense formation, moral evaluation) ULA, regulatory (goal-setting, planning, predicting, control, correction, evaluation, personal self-analysis) ULA, cognitive (general educational and logical) ULA and communicative ULA (understanding other people's positions, ability to formulate one's own thought, to work in partnership with others and adequately use means of speech).

The article provides the description of the principles of training defining the content of the modern educational process directed at formation of universal learning actions of pupils. The authors give a practical example of a simulation game which promotes the formation of integrative universal actions of pupils at different stages of activity: at the organization stage – personal, regulatory, cognitive, communicative ULA; at the preparatory stage – personal self-defining ULA; at the content formation stage – general educational and cognitive ULA; at the diagnostic stage – integrative ULA; at the final stage – personal self-defining ULA.

**О**пора на традиционную форму организации процесса не развивает современных учащихся, которые, в первую очередь, должны быть заинтересованы в

собственном развитии. В настоящее время вступили в силу **федеральные государственные образовательные стандарты среднего общего (полного) образова-**

**ния** (далее ФГОС СОО) [14]. Стандарты нового поколения являются ориентиром на достижение учащимися личностных, метапредметных и предметных результатов, овладение **универсальными учебными действиями** (далее УУД).

Универсальные учебные действия подразделяются на личностные, регулятивные, познавательные, логические и коммуникативные, формирование которых происходит интегративно.

#### **Личностные универсальные действия ученика:**

- **самоопределение ученика**, которое включает в себя личностное, профессиональное, жизненное самоопределение, формирование основ гражданственности и личной идентичности, развитие качеств понимания картины мира, порождение трудовой предметно-преобразовательной деятельности, развитие «Я-концепции» и самоанализа личности;

- **смыслообразование ученика**, которое включает в себя развитие ценностных ориентиров, интересов, смысла учебной деятельности, мотивов достижения планируемых результатов, социального признания, формирование границ собственных знаний и незнаний;

- **нравственно-этическое оценивание**, которое включает в себя знание моральных норм справедливости, распределения, взаимопомощи, выполнение нравственных норм поведения, способность к решению морально-нравственных проблем, оценивание своих поступков.

#### **Регулятивные универсальные действия ученика**

Регулятивные действия ученика формируются для организации учебной деятельности на протяжении всего урока самим же учеником. Организация такой учебной деятельности представляет несколько взаимосвязанных и дополняющих друг друга этапов, это:

- **целеполагание**, которое включает в себя самостоятельную постановку учащимися целей и задач урока, знание правил планирования и контроля способов решения задач, различие способов и результатов действия;

- **планирование**, которое учит учащихся ставить задачи, планировать свои действия, соизмерять их с условиями реализации, корректировать план действий в зависимости от возникающих промежуточных целей;

- **прогнозирование**, которое включает в себя постановку примерных результатов и итогов работы, осуществление итогового и промежуточного контроля полученных результатов;

- **совершение действия**, которое включает в себя осуществление учебной деятельности в соответствии с целями, задачами и предварительными результатами, выполнение учебных действий в виде материализованных проектов или проектов в виде устной или письменной речи;

- **контроль** включает в себя сравнение полученного результата с заранее запланированным – эталонным, а также, в случае различий, определение отклонений и их причин;

- **коррекция** включает в себя дополнение, внесение изменений в результаты действий после их выполнения с учетом сделанных ошибок;

- **оценка** включает в себя выделение учащимися знаний, которые усвоены и которые должны быть усвоены в последующей деятельности, умение оценивать правильность действий, адекватно сопоставлять свою оценку действий с оценкой учителя.

#### **Познавательные универсальные учебные действия ученика**

Познавательные универсальные учебные действия – это система способов познания окружающего мира, самостоятельный процесс поиска информации и ее обработки, систематизации, обобщения и использования полученной информации [4]. Познавательные универсальные действия подразделяются на общеучебные и логические УУД.

*Общеучебные универсальные действия:*

- поиск и выделение необходимых способов, методов, средств и значимой информации для устранения «кризисной ситуации»;

- задействование полученных ранее знаний при изучении различных дисциплин;

- использование знаково-символических средств, моделей и схем для решения задач, построения устной и письменной речи, ориентировка на разнообразные способы решения задач, структурирования занятий.

*Логические универсальные действия* формируются параллельно с общеучебными действиями. Они развивают нестандартное мышление, сообразительность и предполагают следующие действия:

- анализ объектов с целью выделения существенных и несущественных признаков;

- синтез для составления целого из частей;

- выбор оснований и критериев для сравнения и классификации этих объектов;

- выведения понятий, обоснование причин и следствий;

- построение логической цепочки рассуждений;

- доказательное построение речи;

- выдвижение гипотез и их обоснование [4].

### Коммуникативные универсальные учебные действия

Коммуникативные универсальные учебные действия направлены на планирование и реализацию сотрудничества, на постановку вопросов, построение речевых высказываний, согласование действий с партнерами и формирование лидерских качеств учащихся. При формировании данных действий учащиеся должны:

- понимать возможность различных позиций людей, ориентироваться на партнера в общении и взаимодействии;
- учитывать различные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве;
- уметь формулировать собственное мнение и позицию;
- уметь договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности;
- строить понятные для партнера высказывания;
- контролировать действия партнера;
- адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач.

Коммуникативные универсальные учебные действия выполняют главную роль в проведении деловых игр. Благодаря коммуникативным учебным действиям на уроке «деловая игра» школьники учатся красиво, правильно и понятно строить свою речь, слушать и слышать друг друга, участвовать в коллективном обсуждении проблем.

Формирование перечисленных УУД строится с учетом определенных функций.

#### Функции учебного процесса при формировании универсальных учебных действий учащихся:

- обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;
- создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию;
- обеспечение успешного усвоения знаний, формирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области [4, с. 27].

Реализация данных функций строится на основе **общедидактических принципов обучения.**

*1. Принцип развивающего обучения* предполагает, что обучение направлено на всестороннее развитие личности, поэтому для формирования УУД необходимо соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, опора на зону ближайшего

развития как всего класса, так и отдельно взятого учащегося.

*2. Принцип воспитывающего обучения* предполагает, что обучение направлено на воспитание нравственных и эстетических УУД, которые служат основой выбора жизненных идеалов и социального поведения.

*3. Принцип систематичности и последовательности обучения* направлен на то, чтобы интеграция УУД способствовала взаимосвязи между полученными знаниями, возможности перехода от простого к сложному, от близкого к далекому, от конкретного к абстрактному, возвращение к ранее изученному с новых позиций.

*4. Принцип доступности.* Интеграция УУД в обучении детей означает, что материал дается в соответствии с возрастными особенностями учащихся, но с допустимой долей трудности на основе возможных ресурсов обучающихся.

*5. Принцип научности* предполагает, что интеграция УУД должна строиться с учетом основных методов научного познания: эксперимент, сравнение, наблюдение, абстрагирование, обобщение, конкретизация, анализ и синтез.

*6. Принцип индивидуализации* предполагает, что интеграция УУД должна строиться с учетом психического, интеллектуального и эмоционального уровня развития ребенка, его типа нервной системы, интересов, темпа усвоения материала и подаваться на уровне сложности в строгом соответствии с его индивидуальными особенностями.

*7. Принцип наглядности* означает, что эффективность интеграции УУД зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и усваиванию учебного материала.

*8. Принцип прочности усвоения знаний и всестороннего развития познавательных способностей детей.* Этот принцип предполагает такую интеграцию УУД, при которой учащиеся могут воспроизводить материал в отдаленном учебном процессе для решения теоретических и практических задач.

*9. Принцип связи с жизнью.* Главной особенностью этого принципа является понимание детьми значения теории в жизни человека и умения применять теорию на практике. Этот принцип реализуется путем интеграции УУД как на уроках, так и во внеклассной деятельности.

Перечисленные дидактические принципы обучения должны учитываться при интеграции УУД и соответствовать методическим требованиям, предъявляемым к ним, что позволит установить результаты обученности учащихся.

**Достижение результативности сформированных УУД учащихся** предполагает полноценное освоение школьни-

ками всех компонентов учебной деятельности, включая познавательный интерес, учебную цель, учебные задачи, учебные действия и операции.

С приходом универсальных учебных действий в российскую систему образования стали все чаще происходить **изменения в планировании и построении хода урока**, нацеленного на формирование у учащихся УУД. Изменения строятся на основе теорий развивающего обучения, привлечения подрастающего поколения к формированию активной гражданской позиции, самообучения и самовоспитания в течение жизни, привития интереса к самостоятельному познанию себя и мира в целом, лично-ориентированного обучения, интеграции учебных предметов, формирования универсальных учебных действий и др.

Формировать универсальные учебные действия обучающихся можно различными методами, приемами, формами. Наиболее эффективной формой организации учебной деятельности считается деловая учебная игра.

Занятия, организованные по типу деловой игры, учат школьников ставить цели и задачи на различных этапах (**регулятивные УУД целеполагания**), анализировать различные источники (**логические познавательные УУД**), выделять для себя значимую информацию (**личностные смыслообразовательные УУД**), терпеливо выслушивать мнения других и сотрудничать друг с другом (**коммуникативные УУД**).

Для такого вида деятельности характерна задача каждому учащемуся определенной роли, с помощью которой он сможет в ходе игры проанализировать данную проблему и выявить для себя значимые факты (**личностные УУД самоопределения**). К планированию, построению и проведению такого вида деятельности преподаватель должен подходить с большой ответственностью, так как **успешность деловой игры с интеграцией УУД** зависит от количества учащихся, их способностей, готовности к самостоятельности, актуальности проблематики и т.д. [6, с. 14].

Школьники должны заранее познакомиться с дополнительной литературой, найти интересные факты и события, которыми они хотели бы поделиться со своими одноклассниками (**познавательные логические УУД**). Самостоятельная подготовка школьников предполагает не только их всестороннее развитие, но также развитие интереса к учебному процессу (**личностные смыслообразовательные УУД**) [6, с. 16].

Цель любой деловой игры состоит в повышении уровня знаний школьников (**об-**

**щечные познавательные УУД**); развитии их самостоятельного мышления (**логические познавательные УУД**); эволюционировании умения правильно высказывать свою точку зрения (**коммуникативные УУД**), слушании и уважении мнения других (**личностные нравственно-моральные УУД**); формировании компетенций учащихся (предметные, личностные, метапредметные) (**общеучебные познавательные УУД**); подготовке к предстоящей профессиональной деятельности (**личностные УУД самоопределения**).

Задачи деловой игры выражаются в следующем:

1. самостоятельно ставить учебные цели (**регулятивные УУД целеполагания**);

2. вместе находить знания по изучаемой теме (**общеучебные познавательные УУД**);

3. уметь работе в команде и (или) индивидуально (**коммуникативные УУД**);

4. решать поставленную в начале урока проблему (**регулятивные УУД планирования, прогнозирования, контроля и оценки**);

5. разрабатывать «новые» пути решения проблемы (**общеучебные познавательные УУД, регулятивные УУД планирования и оценки**);

6. быстро активизировать познавательную и творческую деятельность в конкретной области знаний (**личностные смыслообразовательные УУД**);

7. самостоятельно контролировать и оценивать учебную деятельность и ее результаты (**личностные самоопределяющие УУД, регулятивные УУД контроля и оценки**).

Объектом игры с интеграцией УУД может являться весь курс учебного предмета, конкретный раздел, тема урока, или даже отдельно взятая из параграфа учебника проблемная ситуация, требующая решения.

Предметом игры с интеграцией УУД является содержание образовательного процесса, направленного на полное усвоение материала учащимися (**личностные смыслообразовательные УУД**).

Сюжет урока с целью формирования универсальных учебных действий и вне зависимости от выбранной темы всегда должен состоять из основных этапов, это:

1. Организационный – подразумевает под собой предварительную постановку проблемы перед учениками, акцент на жизненной необходимости данного материала, что направлено на формирование **личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД**.

2. Содержательный – подробное объяснение правил игры учителем, задача

дополнительного материала, который потребуется в ходе игры, а также подготовка учащихся к восприятию материала, что направлено на формирование **общеучебных познавательных УУД**.

3. Подготовительный – каждый ученик сам определяет цели, задачи и примерные результаты деятельности. Роли распределяются между учащимися, исходя из их предпочтений и предрасположенностей. В данном случае учитель преследует цель развития в учащихся новых качеств и способностей, Я-концепции, что направлено на формирование **личностных самоопределяющих УУД** учащихся.

4. Этап обсуждения. Это самый затратный по времени этап, на котором реализуются цели и задачи, поставленные всеми участниками процесса. Ход запланированной игры нельзя менять, только педагог может тактично корректировать действия участников, если они уходят от главной цели игры, что в комплексе формирует **нравственно-моральные, общеучебные, логические познавательные УУД** учащихся.

5. Диагностический – подробный анализ полученных результатов, выступление экспертов, обмен мнениями, выработка рекомендаций участникам. Игра ориентирована на изменение личности, ее динамического саморазвития, самопознания, выработку эмоциональной устойчивости, коммуникативности, приобретение навыков быстрого реагирования на постоянно изменяющиеся процессы, что показывает на сформированность **интегративных УУД**.

6. Учебный – формулировка самими учащимися и запись в тетрадь главных выводов, достигнутого результата на основе положительного отношения к полученным знаниям, что направлено на формирование **смыслообразовательных личностных УУД** учащихся.

7. Заключительный – выставление отметок, домашнее задание, заслушивание предложений по улучшению подачи материала с помощью игровых занятий, организации учебной деятельности со стороны учащихся, что направлено на формирование **личностных самоопределяющих УУД**.

Деловая игра воссоздает модель реальной ситуации, обеспечивая снижение растерянности и неопределенности в принятии решений, придании уверенных и осознанных действий, что дает основание говорить о сформированных **личностных нравственно-моральных УУД** учащихся.

Таким образом, деловая учебная игра несет на себе практический характер деятельности, направленный **на формирование и интеграцию УУД** учащихся по всем изучаемым предметам с опорой на их жизненный опыт.

Перечисленные методические требования к деловой игре дают возможность педагогу как можно качественнее формировать УУД учащихся, благодаря чему происходит учет индивидуальных и возрастных особенностей детей, а процесс обучения и воспитания становится соответствующим требованиям, положенным в основу ФГОС СОО.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. М., 1980. 96 с.
2. Борытко Н. М. Теория обучения : учебник для студентов педагогических вузов. Волгоград : ВГИПК РО, 2008. 72 с.
3. Ильин Е. Н. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002. 512 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2008. 151 с.
5. Обзор деловых игр // festival21.org. URL: <http://festival21.org/stati-i-publikacii/obzor-delovyx-igr> (дата обращения: 21.09.2015).
6. Организация и проведение деловых игр // leksii.com. URL: <http://leksii.com/2-31719.html> (Дата обращения: 20.09.2015).
7. Подласый И. П. Педагогика : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям подготовки и специальностям в области «Образование и педагогика»: в 3-х книгах / И. П. Подласый. Кн. 1. 2008. 527 с.
8. Попова Н. Е. Формирование компетенций учащихся через игровые методы обучения. Scientific Review Proceeding of the international scientific conference / Czech Republic Karlovy Vary – Russia, 2015. P. 375–363.
9. Программа формирования УУД // pedagogie.ru. URL: <http://pedagogie.ru/stati/proektirovanie/programa-formirovaniya-ud.html> (Дата обращения: 05.10.2015).
10. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 1. М. : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
11. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2011. 608 с.
12. Соколов А. С. Вальс с Энергией Сотворения или Педагогика XXI века. Книга 1. Начала начал. СПб. : Тесса, 2006. 208 с.

13. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М. : Азбуковник, 1997. 944 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования второго поколения, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года: принят 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г. 50 с.
15. Хуторской А. В. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Вопросы философии. 2008. №4. 195 с.
16. Шаронова С. А. Деловая игра. Практикум. М. : Издательство Российского Университета дружбы народов, 2005. 90 с.
17. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. М. : Педагогика, 1989. 334 с.

#### REFERENCES

1. Amonashvili Sh. A. Obuchenie. Ocenka. Otmетка. M., 1980. 96 s.
2. Borytko N. M. Teorija obuchenija : uchebnik dlja studentov pedagogicheskikh vuzov. Volgograd : VGIPK RO, 2008. 72 s.
3. Il'in E. N. Motivacija i motivy. SPb. : Piter, 2002. 512 s.
4. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstvija v nachal'noj shkole: ot dejstvija k mysli : posobie dlja uchitelja / A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaja, I. A. Volodarskaja i dr.; pod red. A. G. Asmolova. M. : Prosveshhenie, 2008. 151 s.
5. Obzor delovyh igr // festival21.org. URL: <http://festival21.org/stati-i-publikacii/obzor-delovyh-igr> (Data obrashhenija: 21.09.2015).
6. Organizacija i provedenie delovyh igr [Jelektronnyj resurs] // lektsii.com. URL: <http://lektsii.com/2-31719.html> (Data obrashhenija: 20.09.2015).
7. Podlasyj I. P. Pedagogika : uchebnik dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchajushhihsja po napravlenijam podgotovki i special'nostjam v oblasti «Образование и педагогика»: v 3-h knigah / I. P. Podlasyj. Kn. 1. 2008. 527 s.
8. Popova N. E. Formirovanie kompetencij uchashhihsja cherez igrovye metody obuchenija. Scientific Review Proceeding of the international scientific conference / Czech Republic Karlovy Vary – Russia, 2015. P. 375–363.
9. Programma formirovanija UUD [Jelektronnyj resurs] // pedagogie.ru. URL: <http://pedagogie.ru/stati/proektirovanie/programa-formirovanija-ud.html> (Data obrashhenija: 05.10.2015).
10. Selevko G. K. Jenciklopedija obrazovatel'nyh tehnologij. V 2 t. T. 1. M. : NII shkol'nyh tehnologij, 2006. 816 s.
11. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shijanov E. N. Pedagogika : uchebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2011. 608 s.
12. Sokolov A. S. Val's s Jenergiej Sotvorenija ili Pedagogika XXI veka. Kniga 1. Nachala nachal. SPb. : Tessa, 2006. 208 s.
13. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij. M. : Azbukovnik, 1997. 944 s.
14. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija vtorogo pokolenija, utverzhdenyj prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 dekabrya 2010 goda: prinjat 21 dek. 2012 g.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г. 50 с.
15. Hutorskoj A. V. Dialogichnost' kak problema sovremennogo obrazovanija (filosofsko-metodologicheskij aspekt) / A. V. Hutorskoj, A. D. Korol' // Voprosy filosofii. 2008. №4. 195 s.
16. Sharonova S. A. Delovaja igra. Praktikum. M. : Izdatel'stvo Rossijskogo Universiteta družby narodov, 2005. 90 s.
17. Shatalov V. F. Jeksperiment prodolzhaetsja / V. F. Shatalov. M. : Pedagogika, 1989. 334 s.

Статью рекомендует канд. психол. наук, доц. Н. О. Леоненко.



УДК 378.147:371.124  
ББК 4448.904

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

**Соломин Валерий Павлович,**

доктор педагогических наук, профессор, ректор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена; адрес: 191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48; e-mail: rector@herzen.spb.ru.

**Рабош Василий Антонович,**

доктор философских наук, профессор, проректор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена; адрес: 191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48; e-mail: rabosh@herzen.spb.ru.

**Гогоберидзе Александра Гививна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена; адрес: 191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48; e-mail: alexandra@rshu.ru.

## **НОВАЯ МОДЕЛЬ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** модель практико-ориентированной подготовки педагогов; модернизация педагогического образования; профессиональный стандарт; образовательные стандарты высшего образования.

**АННОТАЦИЯ.** В статье раскрываются ведущие характеристики разработанной в Герценовском университете в рамках Программы модернизации педагогического образования новой модели практико-ориентированной подготовки педагогов с учетом требований профессионального и образовательного стандарта. Описаны целевые, содержательные, инструментальные и результативные характеристики модели, которая ориентирована на совокупность измеряемых образовательных результатов, соответствующих требованиям стандарта профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) дошкольного образования и требованиям ФГОС высшего образования. Модель рассчитана на несколько категорий обучающихся: на студентов прикладного бакалавриата, студентов системы среднего профессионального образования, представителей широкого круга профессий, связанных с детьми дошкольного возраста (детский психолог, педагог дополнительного образования, семейный тьютор, социальный педагог). Модули предлагаемой программы могут использоваться в магистерских программах и программах дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и переподготовки). При разработке программы использовался модульный принцип. Учебный модуль — относительно самостоятельная единица образовательной программы, направленная на формирование определенной группы компетенций (образовательных результатов). Модуль можно рассматривать как способ конструирования содержания образования как проектов индивидуальной и совместной деятельности преподавателей и студентов по достижению образовательных результатов. Основным инструментом оценки предлагаемой модели — работы (продукты деятельности) студента и демонстрация образовательных результатов в практике работы с детьми.

**Solomin Valeriy Pavlovich,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Rector of Herzen State Pedagogical University of Russia, St.Petersburg, Russia.

**Rabosh Vasilij Antonovich,**

Doctor of Philosophy, Professor, Deputy Rector of Herzen State Pedagogical University of Russia, St.Petersburg, Russia.

**Gogoberidze Aleksandra Givivna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Preschool Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St.Petersburg, Russia.

## **NEW MODEL OF PRACTICE-ORIENTED TEACHER TRAINING IN ACCORDANCE WITH THE REQUIREMENTS OF THE PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL STANDARD**

**KEYWORDS:** model, practice-oriented teacher training; modernization of pedagogical education; professional standard; educational standards of higher education.

**ABSTRACT.** The article deals with the main features of a new model of practice-oriented training of teachers with regard to the requirements of professional and educational standards. The model was developed in the Herzen University in the framework of the Program of modernization of pedagogical education. The article describes the purpose, content, instrumental and results-based characteristics of the model, which is focused on a set of measurable learning outcomes that meet the requirements of the standard of professional activity of the teacher of preschool education, the requirements of the new Federal State Educational Standard for the preschool education and the requirements of the Federal State Educational Standards for higher education. The model is designed for several categories of students: Applied Baccalaureate students, secondary professional education students, representatives of a number of professions dealing with preschool children (child psychologist, additional education teacher, family tutor, social pedagogue, etc.). The modules of the presented program may be used in master's degree programs and additional professional education programs (advanced training and retraining). The module principle was used in designing the program. An academic module is treated as a relatively independent unit of the education program aimed at developing a certain group of competences (learning outcomes). The module may be also treated as a method of design of educa-

tion content of projects of individual and joint activity of teachers and students for achievement of learning outcomes. Students' works (products of activity) and demonstration of the learning outcomes in practical work with children are the main instruments in the assessment of the given model.

**Н**а протяжении всей истории своего развития Герценовский университет находился и находится в центре инновационных изменений педагогического образования.

Сегодня университет включен в процесс формирования новых условий функционирования и развития системы педагогического образования и в целом высшей школы России [10, с. 3].

В 2014 г. Министерство образования и науки Российской Федерации начало реализацию проектов по разработке новых модулей основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры в рамках проекта модернизации педагогического образования и Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг.

Ключевые элементы новой системы подготовки педагогов определяются необходимостью «радикально повысить качество людей, получающих педагогическую подготовку, и изменить содержание и технологии педагогической подготовки так, чтобы обеспечить реализацию нового профессионального стандарта и новых стандартов школьного образования» [3, с. 32].

«Главная цель предстоящих изменений заключается в том, чтобы будущие педагоги, заканчивая педагогические вузы, были подготовлены к работе как теоретически, так и практически. Для ее реализации предстоит разработать и апробировать новые образовательные модули – сформировать ядро современных программ педагогического образования на уровне бакалавриата и магистратуры» [5, с. 4].

Работа в рамках проекта ведется по четырём направлениям (23 проекта): академический бакалавриат (восемь проектов), прикладной бакалавриат (семь проектов), профессиональная (педагогическая) магистратура (шесть проектов), исследовательская магистратура (два проекта).

В проекте участвуют 13 российских вузов-исполнителей и 44 вуза-соисполнителя [1, с. 6–7].

Герценовский университет реализует 2 проекта, направленные на обновление содержания и технологий подготовки педагогических кадров:

1. Профессиональная (педагогическая) магистратура: «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в

рамках укрупненной группы специальностей “Образование и педагогика” по направлению подготовки “Специальное (дефектологическое) образование” (учитель-дефектолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и общего образования, и предполагающей углубленную профессионально ориентированную практику студентов (проект Ф-108.056)».

2. Прикладной бакалавриат: «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей “Образование и педагогика” по направлению подготовки “Психолого-педагогическое образование” (воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования (проект Ф-131.054)».

Общее руководство проектами осуществляет ректор университета – профессор В. П. Соломин.

В настоящей статье предлагается описание модели практико-ориентированной подготовки педагогов для системы дошкольного образования, которая разработана коллективом авторов кафедры дошкольной педагогики Института детства РГПУ им. А. И. Герцена в рамках проекта «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей “Образование и педагогика” по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования».

Актуальность и необходимость разработки модели прикладной подготовки педагога дошкольного образования обусловлена:

– изменением ценностно-целевых ориентиров подготовки, которые должны быть связаны с формированием образовательных результатов, позволяющих выпускнику выполнять основные, обозначенные в стандарте функции профессиональной деятельности, обеспечивать реализацию образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования;

– изменением содержательных и технологических ориентиров подготовки педагогов, способных сопровождать процессы развития детей в разных видах деятельности, которые должны быть связаны с переносом акцентов подготовки на ее практико-ориентированность, формирование практических (инструментальных) образовательных результатов, реализацию процесса подготовки и организацию практик студентов в условиях высококачественной профессиональной среды. Такая среда может быть создана при использовании ресурсов сетевого взаимодействия и партнерства организаций дошкольного, высшего и среднего профессионального образования, что позволит формировать и развивать у обучающихся требуемые образовательные результаты.

*Целевые характеристики модели практико-ориентированной подготовки педагогов дошкольного образования с учетом требований профессионального и образовательного стандарта.* Цели в модели подготовки ориентированы на совокупность измеряемых образовательных результатов, соответствующих требованиям стандарта профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, требованиям ФГОС дошкольного образования и требованиям ФГОС ВО по направлению «Психолого-педагогическое образование».

Данная модель может рассматриваться как модель подготовки прикладного бакалавра, цели подготовки которой ориентированы на профессиональную квалификацию «воспитатель (педагог дошкольного образования)».

Модель подготовки ориентирована на несколько категорий обучающихся.

Во-первых, это студенты прикладного бакалавриата, обучающиеся в условиях высшего образования по основной профессиональной образовательной программе.

Во-вторых, в данной модели в условиях сетевого взаимодействия могут обучаться студенты системы среднего профессионального образования.

В-третьих, модули основной части основной профессиональной образовательной программы могут быть «встроены» в другие образовательные программы бакалавриата, ориентированные на подготовку специалиста, работающего с детьми раннего и дошкольного возраста (детский психолог, педагог дополнительного образования, семейный тьютор, социальный педагог и пр.).

В-четвертых, модули вариативной части основной профессиональной образовательной программы могут быть предложены обучающимся, перешедшим в процессе обучения с других бакалаврских образова-

тельных программ и желающим освоить педагогическую деятельность в дошкольном образовании.

Кроме того, в различных сочетаниях модули базовой и вариативных частей основной профессиональной образовательной программы могут быть использованы в магистерских программах и программах дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и переподготовки).

Целевые характеристики в данной модели сформулированы в виде компетенций (образовательных результатов) как результатов освоения выпускниками программы.

При формировании перечня компетенций (образовательных результатов) в модели учтены:

- требования стандарта профессиональной деятельности педагога в части общепедагогических и специальных функций и трудовых действий;
- требования ФГОС дошкольного образования;
- требования ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» (ФГОС ВПО 3+).

Особенностями определенного в модели перечня компетенций (образовательных результатов) являются:

- формулирование в терминах проверяемых образовательных результатов, которые являются компиляцией совокупности требований, определенных в трех вышеперечисленных документах;
- выделение ряда образовательных результатов, формируемых в условиях сетевого взаимодействия с образовательными организациями, реализующими программы среднего профессионального образования, при делегировании содержательной и инструментальной ответственности за их формирование этим организациям;
- определение в перечне групп образовательных результатов, соответствующих обобщенным трудовым функциям педагога дошкольного образования (воспитателя).

Выделение групп образовательных результатов позволило:

- обеспечить модульное проектирование содержания образовательной программы по образовательным результатам,
- определить содержание учебных практик,
- разработать совокупность способов достижения образовательных результатов,

- разработать инструментарий оценки сформированности компетенций студентов.

*Содержательные характеристики модели практико-ориентированной подготовки педагогов дошкольного образования с учетом требований профессионального и образовательного стандарта.* Содержание основной профессиональной образовательной программы проектируется в данной модели на основе определенных выше образовательных результатов.

В современных образовательных системах центральное место в содержании образования начинают занимать не столько знания, сколько способы, средства и модели деятельности, алгоритмы решения задач, их индивидуальный стиль освоения. Таким образом, знания сегодня занимают второстепенное положение по отношению к процессам развития и саморазвития как содержательным основам образования, они рассматриваются как их инструменты и средства.

Принципиальные изменения подходов к проектированию содержания педагогического образования обуславливают выделение проблемы его восприятия и осмысления субъектами образовательной деятельности. От ценностно-смысловой и деятельностно-преобразовательной включенности субъекта в проектирование содержания во многом зависит результативность и качество образования.

Содержательные характеристики модели подготовки формализованно представлены основной профессиональной образовательной программой.

Содержание программы построено с учетом требований ФГОС высшего образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование».

В программе выделены базовая и вариативная части.

Содержание базовой части программы ориентировано на достижение образовательных результатов, связанных с организацией:

- собственной профессиональной деятельности,
- общения и детской деятельности на основе понимания анатомо-физиологических, психологических, социальных, индивидуальных и возрастных особенностей ребенка раннего и дошкольного возраста.

Таким образом, содержание базовой части:

- должно позволить сформировать образовательные результаты, соответствующие требованиям стандарта профессиональной деятельности педагога в части общепедагогических и специальных функций и трудовых действий;

- может быть предложено обучающимся по другим образовательным программам, в том случае, если их профессиональная деятельность связана с организацией взаимодействия и деятельности детей раннего и дошкольного возраста.

Вариативная часть программы обусловлена образовательными результатами, связанными с профессиональными действиями по проектированию программ дошкольного образования, и организацией образовательной деятельности детей раннего и дошкольного возраста и ориентирована на профессиональную квалификацию «воспитатель (педагог дошкольного образования)».

В содержании программы предусмотрены части, которые реализуются на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования.

Отличительная особенность программы – включение стажерской практики, что позволит студенту накопить достаточный опыт профессионально-образовательной деятельности, включиться в профессиональную деятельность в ее целостности и в пространстве профессионального и социального взаимодействия.

Основная профессиональная образовательная программа проектируется в данной модели как модульная.

Учебный модуль – относительно самостоятельная единица образовательной программы, направленная на формирование определенной группы компетенций (образовательных результатов). Учебный модуль представляет собой совокупность содержательных, организационных, методических и технологических компонентов, в том числе мероприятий и контрольных материалов (программ дисциплин, практик, различных форм самостоятельной работы студентов и форм контроля и т. п.). Сущностная характеристика модуля – единство теоретических и прикладных (практических) сторон содержания обучения с ориентацией на образовательно-профессиональную в настоящем и профессиональную в будущем деятельность выпускника. В данной модели модуль может рассматриваться:

- как организованная образовательно-профессиональная деятельность студента по решению определенного круга задач и проблем, связанных с достижением определенного набора образовательных результатов;
- способ конструирования содержания образования в виде проектов индивидуальной и совместной деятельности преподавателей и студен-

тов по достижению образовательных результатов.

Практикоориентированность содержания подготовки в данной модели обеспечивается подходом к рассмотрению структуры модуля.

Данная модель построена на основе разработанной А. А. Марголисом структуры учебного модуля [6, с. 106–107].

*Инструментальные характеристики модели практико-ориентированной подготовки педагогов дошкольного образования с учетом требований профессионального и образовательного стандарта.* Целевые ориентиры модели обуславливают применение особых способов их достижения.

Образовательные результаты, ориентированные на формирование профессиональных функций педагога, определяют отличительные особенности способов организации образовательно-профессиональной деятельности студента:

1. Увеличение доли практики в содержании подготовки. Практика – один из ведущих инструментов формирования образовательных результатов. В модели разные виды практики студентов – учебно-ознакомительная, учебная, стажерская – используются:

- как инструмент «запуска» интереса и понимания студентом необходимости теоретической подготовки;
- способ получения первичного профессионального опыта, первичная самостоятельность студента для «включения» субъектных механизмов образовательно-профессиональной деятельности;
- способ накопления практического опыта осуществления отдельных профессиональных действий;
- пространство профессионального и социального взаимодействия с педагогами-практиками, преподавателями, другими студентами;
- способ осуществления целостной профессиональной деятельности.

2. Представление содержания учебного модуля в двух планах. Каждый учебный модуль представляется студенту в данной модели и как пространственная, и как процессуальная единица образовательной программы. В пространстве образовательной программы модуль структурируется традиционно и включает перечень компетенций как образовательных результатов модуля, перечень дисциплин, учебно-тематический план, программы дисциплин и практик, учебно-методические материалы, систему контроля и фонды оценочных средств для текущей, промежуточной и итоговой аттестации. В образовательном процессе модуль разворачивается для студента и преподава-

теля поэтапно, в соответствии с логикой этапов, представленных выше, что требует особого сопровождения студента в продвижении в освоении модуля.

3. Реализация ценностно-целевых и содержательных ориентиров модели подготовки возможна только при применении адекватных технологий организации образовательного процесса. В данной модели это технологии, обеспечивающие процесс психолого-педагогической поддержки студента в самостоятельном решении актуальных задач образовательно-профессиональной деятельности.

Ведущим способом достижения образовательных результатов в данной модели выбрана стратегия проектного обучения как разновидности контекстного обучения. Преимущества проектного обучения:

- контекстность: поскольку метод проектов становится одним из ведущих в построении образовательной работы с детьми дошкольного возраста, то и погружение студента в ситуации, сходные с ситуациями, которые он должен будет организовывать в работе с детьми, предопределяет успешность формирования трудовых действий;
- получение результата и продукта проекта как формализованного образовательного результата;
- возможность использования результатов и продуктов проектной деятельности как инструмента оценки образовательных результатов;
- возможность накопления продуктов образовательно-профессиональной деятельности, составления на их основе портфолио личных и профессиональных достижений;
- многообразие форм проектного обучения (по длительности и составу участников) позволяет рассматривать их как особую, деятельностьную среду профессионального и личностного взаимодействия студентов друг с другом, студентов и преподавателей.

4. Моделирование сетевой среды взаимодействия. В модели предусмотрены разные формы взаимодействия студентов и преподавателей вуза и колледжа:

- взаимодействие в процессе совместной проектной деятельности;
- партнерское взаимодействие на практике;
- взаимообучение;
- со-бытийность совместной деятельности;
- взаимный анализ и оценка достижений и проблем при решении образовательно-профессиональных задач.

5. Организация процесса особого над-предметного сопровождения студента. Психолого-педагогическая поддержка студента в самостоятельном решении актуальных задач образовательно-профессиональной деятельности может быть обеспечена за счет особой формы представления студенту содержания и перспектив его образовательно-профессиональной деятельности. Для этого в модели предусмотрены способы работы с такой формой информационного сопровождения студента, как «Органайзер образовательно-профессиональной деятельности», в котором содержится возможность интерактивного использования информации о перспективах образования, образовательных результатах, о возможных перспективах профессиональной и дальнейшей образовательной деятельности.

«Органайзер» позволяет студенту активно включиться в процесс проектирования и реализации собственного образовательного маршрута, фиксируя характер получаемых результатов.

*Результативные характеристики модели практико-ориентированной подготовки педагогов дошкольного образования с учетом требований профессионального и образовательного стандарта.* Результативные характеристики данной модели соотносятся с ее целевыми, содержательными и инструментальными характеристиками. В связи с этим:

– образовательные результаты рассматриваются как способности и умения студента, которые он может продемонстрировать по окончании освоения модуля или программы. Поэтому ведущий инструмент оценки в данной модели – работы (продукты деятельности) студента и демонстрация образовательных результатов в практике работы с детьми;

– профессиональные действия, обозначенные в стандарте профессиональной деятельности, являются перспективными ориентирами. Образовательные результаты соотносятся с ними и учитывают реальный уровень, который может достигнуть студент при освоении учебного модуля;

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аналитическая справка о ходе реализации проекта модернизации педагогического образования (май 2015). URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/150>.
2. Баранова Е. В., Батракова И. С., Бендюкова Т. С., Богословский В. И., Бражник Е. И., Гладкая И. В., Гогоберидзе А. Г., Государев И. Б., Кантор В. З., Комарова Ю. А., Лагтев В. В., Львов Ю. В., Матросова Ю. С., Пусваец В. С., Пискунова Е. В., Рабош В. А., Радионова Н. Ф., Ривкина С. В., Симонова И. В., Снегурова В. И. [и др.]. Нормативно-правовые основы и концепция формирования и развития научно-образовательной среды современного университета : учеб. пособие / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, НИИ непрерывного педагогического образования. СПб., 2014.
3. Болотов В. А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, №3. С. 32–40.
4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. URL: <http://programs.gov.ru/Portal/programs/passport?Gpid=2>.
5. Климов А. А. Вступление // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, №3. С. 4.

– в соответствии с целями и содержанием подготовки в данной модели образовательные результаты по модулям соотносятся с образовательными результатами образовательной программы в целом.

Инструментарий оценки сформированности компетенций студентов, формируемых в соответствии с задачами практик и в рамках сетевого взаимодействия с организациями среднего профессионального образования и их базами практик, разработан на основе ведущей идеи о том, что образовательные результаты рассматриваются как способности и умения студента, которые он может продемонстрировать по окончании освоения модуля или программы.

Поэтому ведущий инструмент оценки в данной модели – работы (продукты деятельности) студента и демонстрация образовательных результатов в практике работы с детьми.

Апробация новых модулей модели практико-ориентированной подготовки педагогов дошкольного образования с учетом требований профессионального и образовательного стандарта осуществлялась в условиях функционирования специально созданной пилотной площадки, в которую вошло 6 российских вузов – Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, Новосибирский государственный педагогический университет, Забайкальский государственный университет, Томский государственный педагогический университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого.

Продуктивное функционирование пилотной площадки стало возможным благодаря созданному Герценовским университетом сетевому консорциуму «Педагогические кадры России» – успешно действующему инновационному проекту, который позволяет результативно взаимодействовать вузам – участникам сетевого взаимодействия.

6. Марголис А. А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, №3. С. 41–57.
7. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, №3. С. 105–126.
8. Рабош В. А. Философия человека как методология современного педагогического образования // Теория и методика философско-культурологического образования : сб. науч. тр. / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб., 2012. С. 5–17.
9. Соломин В. П. Векторы модернизации педагогического образования: в преддверии институциональных изменений // Образование: цели и перспективы. 2014. № 35. С. 5–15.
10. Соломин В. П. Деятельность университета в новых условиях развития педагогического образования // Universum : вестн. Герценов. ун-та. 2014. № 1. С. 3–17.
11. Соломин В. П. Педагогическое образование в России: поиск моделей и форматов // Университетская книга. 2014. № 3. С. 60–65.
12. Соломин В. П., Гончаров С. А. Педагогические кадры: новый образ, новое образование // Просвещение в России: традиции и вызовы нового времени : материалы 6 сессии общественно-педагогического форума / МОФ «Центр Национальной Славы», С.-Петерб. гос. ун-т, Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. 2014. С. 52–63.
13. Соломин В. П., Гончаров С. А., Проект Ю. Л. Программа стратегического развития Герценовского университета: основные результаты и эффекты реализации // Вузы – региональной экономике : сб. докл. отчетной науч.-практ. конф. / Национальный исследовательский Томский политехнический ун-т ; под ред. Е. А. Панасенко, С. В. Ефимова. Томск, 2014. С. 13–14.

#### REFERENCES

1. Analiticheskaya spravka o khode realizatsii proekta moderniza-tsii pedagogicheskogo obrazovaniya (may 2015). URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/150>.
2. Baranova E. V., Batrakova I. S., Bendyukova T. S., Bogoslovskiy V. I., Brazhnik E. I., Gladkaya I. V., Gogoberidze A. G., Gosudarev I. B., Kantor V. Z., Komarova Yu. A., Laptev V. V., L'vov Yu. V., Mat-rosova Yu. S., Puskhatset V. S., Piskunova E. V., Rabosh V. A., Radionova N. F., Rivkina S. V., Simonova I. V., Snegurova V. I. [i dr.]. Normativno-pravovye osnovy i kontseptsiya formirovaniya i razvitiya nauchno-obrazovatel'noy sredy sovremennogo universiteta : ucheb. posobie / Ros. gos. ped. un-t im. A. I. Gertsena, NII nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. SPb., 2014.
3. Bolotov V. A. K voprosam o reforme pedagogicheskogo obrazovaniya // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. Т. 19, №3. С. 32–40.
4. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii «Razvitie obrazovaniya» na 2013–2020 gody. URL: <http://programs.gov.ru/Portal/programs/passport?Gpid=2>.
5. Klimov A. A. Vstuplenie // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. Т. 19, №3. С. 4.
6. Margolis A. A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RF // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. Т. 19, №3. С. 41–57.
7. Margolis A. A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. Т. 19, №3. С. 105–126.
8. Rabosh V. A. Filosofiya cheloveka kak metodologiya sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Teoriya i metodika filosofsko-kul'turologicheskogo obrazovaniya : sb. науч. тр. / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб., 2012. С. 5–17.
9. Solomin V. P. Vektory modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya: v predverii institutsional'nykh izmeneniy // Obrazovanie: tseli i perspektivy. 2014. № 35. С. 5–15.
10. Solomin V. P. Deyatel'nost' universiteta v novykh usloviyakh razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya // Universum : vestn. Gertsenov. un-ta. 2014. № 1. С. 3–17.
11. Solomin V. P. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii: poisk modeley i formatov // Universitetskaya kniga. 2014. № 3. С. 60–65.
12. Solomin V. P., Goncharov S. A. Pedagogicheskie kadry: novyy obraz, novoe obrazovanie // Prosveshchenie v Rossii: traditsii i vyzovy novogo vremeni : materialy 6 sessii obshchestvenno-pedagogicheskogo foruma / MOF «Tsentr Natsional'noy Slavy», S.-Peterb. gos. un-t, Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. 2014. С. 52–63.
13. Solomin V. P., Goncharov S. A., Proekt Yu. L. Programma strategicheskogo razvitiya Gertsenovskogo universiteta: osnovnye rezul'taty i efekty realizatsii // Vuzy – regional'noy ekonomike : sb. dokl. otchetnoy науч.-практ. конф. / Natsional'nyy issledovatel'skiy Tomskiy politekhnicheskii un-t ; pod red. E. A. Panasenko, S. V. Efimova. Tomsk, 2014. С. 13–14.

Статью рекомендует канд. психол. наук, доц. Н. О. Леоненко.

# АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ: ЭФФЕКТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

УДК 378.147:376.1  
ББК 4448.987

ГРНТИ 14.35.07, 14.29.33

Код ВАК 13.00.03

**Буслаева Елена Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского; 248023, г. Калуга, ул. Ст. Разина, 26, к. 112; e-mail: marymalceva@mail.ru.

## СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** инклюзивное образование, бакалавры, дети с ОВЗ, компетенции.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена специфике подготовки бакалавров к работе с детьми с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве в условиях академической мобильности. Проведен анализ условий, способствующих успешной социализации детей с ОВЗ в образовательном пространстве инклюзивной школы, и профессиональных компетенций, формируемых у студентов в процессе обучения в университете, необходимых для работы с детьми данной категории. Компетентность студентов – будущих педагогов, относящаяся к взаимодействию со всеми участниками инклюзивного процесса, включает следующие компоненты: когнитивный компонент (система знаний студентов об инклюзивном образовании; об особенностях детей с ОВЗ; о специфике коммуникации с детьми, их родителями в условиях инклюзии; методическая подготовка к работе с учащимися с ОВЗ; мотивационный компонент (система гуманистических ценностей, отвечающих принципам инклюзивного образования); толерантные установки; психологическая готовность личности к работе в условиях инклюзивного образования); поведенческий компонент (владение навыками коммуникации с разными участниками инклюзивного образования; владение методами, формами, приемами и техниками педагогической работы в условиях инклюзивного процесса). Необходимым этапом в период прохождения студентами производственной практики является включение в содержание практики психологических заданий, связанных с анализом ситуаций общения с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, ситуаций наблюдения за особенностями проведения занятий в условиях инклюзивного образования.

**Buslaeva Elena Nikolaevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Social Adaptation and Organization of Work with the Youth, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia.

## SPECIFICITY OF TRAINING STUDENTS TO WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN CONDITIONS OF ACADEMIC MOBILITY

**KEYWORDS:** inclusive education, bachelors, children with special educational needs, competences.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the specifics of bachelors training to work with children with special educational needs in inclusive educational environment in conditions of academic mobility. It analyzes conditions leading to successful socialization of children with special educational needs in the educational space of an inclusive school and studies professional competences, acquired by the students in the learning process at the university, which are necessary to work with children of this category. The competence of students future teachers connected with interaction between all participants of the inclusive process includes the following components: cognitive component (the system of students knowledge about inclusive education; about the peculiarities of children with special educational needs; about the specific features of communication with children, their parents in conditions of inclusion; methods training for work with children with special educational needs); motivation component (system of humanistic values, corresponding to the principles of inclusive education); tolerance aims; psychological preparation of a person to work in the conditions of inclusive education); behavioral component (having skills of communication with different participants of inclusive education; mastery of methods, forms and techniques of pedagogical work in the conditions of inclusive education). Introduction into the content of practice of psychological tasks connected with the analysis of situations of communication with the child with special educational needs and the situation of observation of the peculiarities of conducting classes in the conditions of inclusive education is a necessary stage of students pedagogical practice.

Современная система образования развитого демократического общества призвана соответствовать индивидуальным образовательным потребно-

стям личности, в том числе потребности в полноценном и разнообразном личностном становлении и развитии – с учетом индивидуальных склонностей, интересов,



мотивов и способностей (личностная успешность); потребности в органичном вхождении личности в социальное окружение и плодотворном участии в жизни общества (социальная успешность); потребности в развитости у личности универсальных трудовых и практических умений, готовности к выбору профессии (профессиональная успешность).

Создание в школах возможностей для удовлетворения этих индивидуальных образовательных потребностей становится основой построения многих систем обучения во всем мире. Вместе с тем, существуют группы детей, чьи образовательные потребности не только индивидуальны, но и обладают особыми чертами [10, с. 10]. Особые образовательные потребности возникают у детей тогда, когда в процессе их обучения возникают трудности несоответствия возможностей детей общепринятым социальным ожиданиям, школьнообразовательным нормативам успешности, установленным в обществе нормам поведения и общения.

Включение детей с особыми образовательными потребностями (детей с инвалидностью, детей с ограниченными возможностями здоровья – ОВЗ, детей с особенностями развития) в образовательный процесс в школах общего типа по месту жительства – это сравнительно новый подход для российского образования. Такой подход терминологически связан с процессом, который называется инклюзия в образовании, и, соответственно, образование в русле этого подхода – инклюзивное образование [10, с. 10].

Инклюзивный подход в образовании стал утверждаться в связи с тем, что в современном обществе на смену «медицинской» модели, которая определяет инвалидность как нарушение здоровья и ограничивает поддержку людям с инвалидностью социальной защитой больных и неспособных, приходит «социальная» модель, которая утверждает:

- причина инвалидности находится не в самом заболевании как таковом;
- причина инвалидности – это существующие в обществе физические («архитектурные») и организационные («отношенческие») барьеры, стереотипы и предрассудки.

Социальный подход к пониманию инвалидности закреплен в Конвенции ООН о правах инвалидов (2006): «Инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенческими и средовыми барьерами и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими» [12].

По данным Пенсионного фонда РФ, численность инвалидов, состоящих на учете в системе Пенсионного РФ, по состоянию на первое января 2015 года составляет 12 589 тысяч человек, из них инвалиды детства – 993 тысяч человек, дети-инвалиды – 605 тысяч человек [17].

В Калужской области на 1 октября 2014 года проживали 86,5 тысяч инвалидов или 8,6 % от общей численности жителей области. На протяжении последних лет относительно стабильным остается количество детей-инвалидов – около 3 тысяч человек (1,7 % от общей численности детского населения области) [3, 4].

Дети с инвалидностью – это только малая часть детей, на которых ориентируется инклюзивный подход к образованию, направленный как на реформу специального, так и на реформу общего начального, среднего и высшего образования.

Инклюзия призвана обеспечить повышение качества образования, воспитания и социализации всех детей, а не только детей с инвалидностью. Инклюзивное образование обязательно предполагает создание гибкой адаптивной образовательной среды, которая может соответствовать образовательным потребностям всех детей-учеников школы.

Сегодня инклюзивное (включенное) образование понимается российскими учеными (М. С. Артемьевой, Е. А. Екжановой, Н. Н. Малофеевым, Е. А. Стребелевой, Л. М. Шипицыной, Н. Д. Шматко и др.) как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников [13, 14].

В настоящее время в Российской Федерации инклюзивное обучение получает все большее распространение, одновременно государство старается обеспечить каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья уже с раннего возраста доступную и полезную для его развития форму инклюзии. Для успешного осуществления инклюзии учащимся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс и реализации социального подхода требуются изменения самой системы образования [5].

Следуя принципам социальной модели, обществу необходимо преодолеть негативные установки в отношении детской инвалидности, изжить их и предоставить детям с инвалидностью равные возможности полноценного участия во всех сферах школьной и внешкольной активности в системе общего образования [9, с. 11].

Актуальными проблемами успешной реализации инклюзивного обучения является вопрос профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы [1].

В современных условиях внедрения инклюзивного образования в массовое образовательное пространство немаловажным является формирование у студентов компетентности, относящейся к взаимодействию со всеми участниками инклюзивного процесса.

Компонентами данной компетентности являются:

- когнитивный компонент (система знаний студентов об инклюзивном образовании; об особенностях детей с ОВЗ; о специфике коммуникации с детьми, их родителями в условиях инклюзии;

- методическая подготовка к работе с учащимися с ОВЗ;

- мотивационный компонент (система гуманистических ценностей, отвечающих принципам инклюзивного образования);

- толерантные установки;

- психологическая готовность личности к работе в условиях инклюзивного образования);

- поведенческий компонент (владение навыками коммуникации с разными участниками инклюзивного образования; владение методами, формами, приемами и техниками педагогической работы в условиях инклюзивного процесса) [10].

Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского осуществляет подготовку к педагогической деятельности бакалавров непедагогических специальностей в рамках договора о сотрудничестве с ТГПУ им. Л. Н. Толстого в осуществлении образовательного проекта «Разработка и апробация новых модулей и правил реализации основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия».

На основе нашего опыта можно выделить возможные направления психологической подготовки студентов-бакалавров для работы с детьми с ОВЗ:

1. Развитие личности студентов – будущих педагогов, способных осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве.

Личностное развитие лежит в основе развития студента как профессионала (И. В. Дубровина), в основе развития его профессионально значимых личностных

качеств. Специально организованная работа с личностными образованиями (самооценкой, принятием себя и других, эмоциональными характеристиками, установками и др.) – это путь преодоления интолерантных установок в общении с другими людьми, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья.

2. Включение в содержание курсов психолого-педагогических дисциплин теоретического и практического материала, относящегося к характеристике детей с нарушениями в развитии.

3. В модуле «Педагог как организатор образовательного пространства» читается курс «Основы психологического сопровождения обучения детей с ограниченными возможностями здоровья», в котором представлены лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы и задания на практику.

4. Проведение практик в КГУ им. К. Э. Циолковского осуществляется в учреждениях и организациях, реализующих специальную (коррекционную) и инклюзивную образовательную и воспитательную деятельность.

Осуществляя психологическое сопровождение студентов в период прохождения студентами производственной практики, руководитель включает в содержание практики психологические задания, связанные с анализом ситуаций общения с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, ситуаций наблюдения за особенностями проведения занятий в условиях инклюзивного образования.

5. Включение в работу Научно-исследовательского коррекционно-реабилитационного центра КГУ им. К. Э. Циолковского мероприятий по формированию психолого-педагогической компетентности студентов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В содержание работы Центра включаются диагностические исследования личностных особенностей студентов университета, индивидуальные консультации, тренинговые занятия.

В дальнейшем в результате самостоятельной работы при наличии установки на самореализацию, через профессиональную деятельность компетентность будет трансформирована в профессионализм, который является высоким мастерством, характеризует глубокое овладение специальностью, выражается в умении творчески пользоваться усвоенной в процессе обучения информацией.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы коррекционного и инклюзивного образования в контексте реализации ФГОС : Материалы международной научно-практической конференции / Под ред. Е. А. Репринцевой, Е. Н. Российской. Курск : Мечта, 2013. 527 с.

2. Артюшенко Н. П. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения. // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. 2011. № 1. С. 57–76.
3. Бушлаева Е. Н. Сопровождение детей с нарушениями в развитии – от раннего вмешательства к инклюзивному образованию. Научные труды КГУ им. К. Э. Циолковского / Серия Гуманитарные науки. Калуга, 2014. С. 541–545.
4. Бушлаева Е. Н., Макарова В. А., Морозова В. С., Козлова Е. Б., Симоненко П. П., Попова-Бузданова И. А. Обучение и социализация детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве Калужской области : сборник РГНФ, 2014. С. 186–196.
5. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб. : Лань, 2003. 654 с.
6. ГОСТ Р 52142-2003. Социальное обслуживание населения. Качество социальных услуг. Общие положения. Электронный фонд нормативно-правовой и технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/gost-r-52142-2003> (дата обращения: 22.02.2015).
7. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство : методические материалы для руководителей образовательных организаций / Серия Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях / С. В. Алехина; Е. Н. Кутепова; Т. Ю. Сунько, Е. В. Самсонова. М. : ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. 147 с.
8. Дмитриев А. А. Интегрированное обучение детей: «за» и «против» // Социальная педагогика. 2011. № 3. С. 57–68.
9. Инклюзивное образование в России. Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). М. : ООО «БЭСТ-принт», 2011. С. 10–11.
10. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы : сборник № 65 научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект» (Великий Новгород, 19–21 мая 2014 года) / сост. Е. В. Иванов; НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2014. 448 с.
11. Инклюзия в образовании – комплексный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник материалов заочных региональных педагогических чтений. Вологда, 2014. 134с.
12. Конвенция о правах инвалидов (принятая Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года № 61/106). Сайт информационно-правового обеспечения ГАРАНТ. URL: <http://base.garant.ru/2565085/> (дата обращения: 22.02.2015).
13. Малофеев Н. Н. Похвальное слово инклюзии или речь в защиту самого себя // Дефектология. 2011. № 4. С. 3–17.
14. Малофеев Н. Н. Школа должна учить ребенка быть независимым: образование детей с ограниченными возможностями // Социальная педагогика. 2011. № 3. С. 121–125.
15. Молчанова Г. В. Координирующая роль центра обучения и реабилитации в образовательной интеграции детей с особенностями психофизического развития // Дефектология. 2011. № 3. С. 30–36.
16. Обеспечение права детей с инвалидностью на образование : межрегиональный тематический доклад. М. : Институт семьи и воспитания РАО, 2010. 52 с.
17. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. URL: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#) (дата обращения: 12.12.2014).
18. Семаго Н. Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика // Аутизм и нарушения развития. 2010. № 4. С. 1–9.
19. Соловьева Т. А. Организация коррекционно-педагогической помощи ученику с нарушенным слухом, обучающемуся в массовой школе // Дефектология. 2011. № 3. С. 23–29.
20. Факторы, влияющие на включение ребенка-инвалида в жизнь общества: индивидуальный и коллективный опыт на пути инклюзии / Е. В. Ключкова // Аутизм и нарушения развития. 2010. № 3. С. 1–18.
21. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 29.06.2015) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» Официальный сайт компании «КонсультантПлюс». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_8559/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/) (дата обращения: 22.02.2007).
22. Хохлова Н. А. Социальная адаптация дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного образования // Дефектология. – 2011. № 3. С. 37–43.

## REFERENCES

1. Aktual'nye problemy korrektsionnogo i inklyuzivnogo obrazovaniya v kontekste realizatsii FGOS : Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii / Pod red. E. A. Reprintsevoy, E. N. Rossiyskoy. – Kursk : Mechta, 2013. 527 s.
2. Artyushenko N. P. Organizatsiya protsessa vklucheniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obrazovatel'nye uchrezhdeniya. // Prakticheskiy psikholog i logoped v shkole i DOU. 2011. № 1. S. 57–76.
3. Buslaeva E. N. Soprovozhdenie detey s narusheniyami v razvitii – ot rannego vmeshatel'stva k inklyuzivnomu obrazovaniyu. Nauchnye trudy KGU im. K. E. Tsiolkovskogo / Seriya Gumanitarnye nauki. Kaluga, 2014. S. 541–545.
4. Buslaeva E. N., Makarova V. A., Morozova V. S., Kozlova E. B., Simonenko P. P., Popova-Buzdanova I. A. Obuchenie i sotsializatsiya detey s OVZ v inklyuzivnom obrazovatel'nom prostranstve Kaluzhskoy oblasti : sbornik RGNF, 2014. S. 186–196.
5. Vygotskiy L. S. Osnovy defektologii. SPb. : Lan', 2003. 654 s.

6. GOST R 52142-2003. Sotsial'noe obsluzhivanie naseleniya. Kachestvo sotsial'nykh uslug. Obshchie polozheniya. Elektronnyy fond normativno-pravovoy i tekhnicheskoy dokumentatsii. URL: <http://docs.cntd.ru/document/gost-r-52142-2003> (data obrashcheniya: 22.02.2015).

7. Deyatel'nost' rukovoditelya obrazovatel'noy organizatsii pri vklyuchenii obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i detey-invalidov v obrazovatel'noe prostranstvo: metodicheskie materialy dlya rukovoditeley obrazovatel'nykh organizatsiy / Seriya: «Inklyuzivnoe obrazovanie detey-invalidov, detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh / S. V. Alekhina; E. N. Kutepova; T. Yu.Sun'ko, E. V. Samsonova. M. : GBOU VPO MGPU, 2014. 147 s.

8. Dmitriev A. A. Integrirovannoe obuchenie detey: «za» i «protiv» // Sotsial'naya pedagogika. 2011. № 3. S. 57–68.

9. Inklyuzivnoe obrazovanie v Rossii. Detskiy fond OON (YuNISEF). M. : OOO «BEST-print», 2011. S. 10–11.

10. Inklyuzivnoe obrazovanie: problemy i perspektivy : sbornik № 65 nauchnykh trudov po materialam mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Setevoye vzaimodeystvie universitetov s sotsial'nymi partnerami v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya: mezhdunarodnyy i regional'nyy aspekt» (Velikiy Novgorod, 19–21 maya 2014 goda) / sost. E. V. Ivanov; NovGU im. Yaroslava Mudrogo. Velikiy Novgorod, 2014. 448 s.

11. Inklyuziya v obrazovanii – kompleksnyy podkhod k obucheniyu i vospitaniyu detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : sbornik materialov zaachnykh regional'nykh pedagogicheskikh chteniy. – Vologda, 2014. 134 s.

12. Konventsiya o pravakh invalidov (prinyataya Rezolyutsiyey General'noy Assamblei OON ot 13 dekabrya 2006 goda № 61/106). Sayt informatsionno-pravovogo obespecheniya GARANT. URL: <http://base.garant.ru/2565085/> (data obrashcheniya: 22.02.2015).

13. Malofeev N. N. Pokhval'noe slovo inklyuzii ili rech' v zashchitu samogo sebya // Defektologiya. 2011. № 4. S. 3–17.

14. Malofeev N. N. Shkola dolzhna učit' rebenka byt' nezavisimym: obrazovanie detey s ogranichennymi vozmozhnostyami // Sotsial'naya pedagogika. 2011. № 3. S. 121–125.

15. Molchanova G. V. Koordiniruyushchaya rol' tsentra obucheniya i reabilitatsii v obrazovatel'noy integratsii detey s osobennostyami psikhofizicheskogo razvitiya // Defektologiya. 2011. № 3. S. 30–36.

16. Obespechenie prava detey s invalidnost'yu na obrazovanie: mezhhregional'nyy tematicheskyy doklad. M. : Institut sem'i i vospitaniya RAO, 2010. 52 s.

17. Ofitsial'nyy sayt Federal'noy sluzhby gosudarstvennoy statistiki. URL:[http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#) (data obrashcheniya: 12.12.2014).

18. Semago N. Ya. Inklyuziya kak novaya obrazovatel'naya filosofiya i praktika // Autizm i narusheniya razvitiya. 2010. № 4. S. 1–9.

19. Solov'eva T. A. Organizatsiya korrektsionno-pedagogicheskoy pomoshchi ucheniku s narushennym slukhom, obuchayushchemusya v massovoy shkole // Defektologiya. 2011. № 3. S. 23–29.

20. Faktory, vliyayushchie na vklyuchenie rebenka-invalida v zhizn' obshchestva: individual'nyy i kollektivnyy opyt na puti inklyuzii / E. V. Klochkova // Autizm i narusheniya razvitiya. 2010. № 3. S. 1–18.

21. Federal'nyy zakon ot 24.11.1995 № 181-FZ (red. ot 29.06.2015) «O sotsial'noy zashchite invalidov v Rossiyskoy Federatsii» Ofitsial'nyy sayt kompanii «Konsul'tantPlyus» URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_8559/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/) (data obrashcheniya: 22.02.2007).

22. Khokhlova N. A. Sotsial'naya adaptatsiya doskol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh integrirovannogo obrazovaniya // Defektologiya. 2011. № 3. S. 37–43.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. И. Хачикян.

УДК 378:001.12  
ББК 44.484

ГРНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.08

### **Кондратьева Наталья Владимировна,**

доктор филологических наук, директор Института удмуртской филологии, финно-угроведения и журналистики Удмуртского государственного университета; научный сотрудник Института истории, языка и литературы УрО РАН; адрес: 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1; e-mail: nataljakondratjeva@yandex.ru.

### **Ильина Наталия Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистической типологии и лингводидактики Удмуртского государственного университета; адрес: 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1; e-mail: natilina@yandex.ru.

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЕЖДУНАРОДНОЙ АССОЦИАЦИИ ФИННО-УГОРСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ В РАМКАХ ИНТЕГРАТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** интегративные процессы в образовании; высшее образование; МАФУУ (Международная ассоциация финно-угорских университетов); финно-угроведение.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются результаты и перспективы деятельности Международной ассоциации финно-угорских университетов (МАФУУ) в условиях интегративных процессов в высшем образовании. МАФУУ является примером успешного сотрудничества между российскими и зарубежными вузами финно-угорских стран и регионов России, в результате которого ведется совместная работа по усовершенствованию учебно-методической, научно-исследовательской, культурно-просветительской и общественной деятельности. В рамках МАФУУ вузы-партнеры работают над созданием совместных учебных программ и курсов, реализацией научно-исследовательских проектов, объединением ресурсов для подготовки научно-педагогических кадров, развитием академической мобильности преподавателей и студентов. МАФУУ стала инициатором ряда проектов, направленных на повышение качества образования и развитие финно-угорского компонента в вузовском образовании (онлайн-лекции, курсы повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава, обмен студентами и т. д.). Членство в МАФУУ позволяет вузам интегрироваться в мировое образовательное пространство, выстраивая свою политику в соответствии с вызовами современного общества. В статье подчеркивается особая роль вузов – членов МАФУУ в проведении мероприятий, направленных на сохранение и развитие финно-угорских языков и культур через создание единого информационного пространства по финно-угорской проблематике и поддержку образовательных и научных проектов, связанных с изучением языка, истории и культуры финно-угорских народов.

### **Kondratieva Natalia Vladimirovna,**

Doctor of Philology, Director of the Institute of Udmurt Philology, Finno-Ugric Studies and Journalism, Udmurt State University, Research Officer of the Institute of History, Language and Literature, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, Izhevsk, Russia.

### **Ильина Наталия Владимировна,**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Linguistic Typology and Lingo-didactics, Udmurt State University, Izhevsk, Russia.

## **THE WORK OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION OF FINNO-UGRIC UNIVERSITIES WITHIN THE INTEGRATION PROCESSES IN EDUCATION**

**KEYWORDS:** integration processes in education, higher education, IAFUU (International Association of Finno-Ugric Universities), Finno-Ugric Studies.

**ABSTRACT.** The article discusses the results and perspectives of the International Association of Finno-Ugric universities (IAFUU) within the integrative processes in higher education. IAFUU is an example of successful cooperation between Russian and foreign universities of the Finno-Ugric countries and regions which work jointly on the improvement of educational, didactic, research, cultural, and social activities. Within IAFUU partner universities work to create joint programs and courses, to make possible implementation of research projects and collaboration in training academic and pedagogical staff as well as development of teachers' and students' academic mobility. IAFUU initiated a number of projects aimed at improving the quality of education and the development of the Finno-Ugric component in university education (on-line lectures, student's exchange, etc.). Membership in IAFUU enables universities to integrate into the world educational processes, building up their policy in accordance with the challenges of the society. The article emphasizes the special role of members of IAFUU in activities aimed at the preservation and development of the Finno-Ugric languages and cultures through the development of a unified information database on the Finno-Ugric issues and support of educational and research projects focused on the languages, history and culture of the Finno-Ugric peoples.

О тличительной особенностью развития системы высшего образования XXI в. является то, что «век глобального предпринимательства поставил вузы

многих стран перед проблемой поиска путей повышения эффективности в определении ресурсов и технологий передачи знаний» [8, с. 65]. Определенную роль в реше-

нии данной проблемы играет формирование научно-образовательных пространств, направленных на решение конкретных целей и задач и, в частности, деятельность Международной ассоциации финно-угорских университетов (МАФУУ), созданной в 2007 г. На сегодняшний день членами ассоциации являются 11 университетов России и зарубежья: Коми республиканская академия государственной службы (г. Сыктывкар), Марийский государственный университет (г. Йошкар-Ола), Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), Сыктывкарский государственный университет им. П. Сорокина (г. Сыктывкар), Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск), Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), Югорский государственный университет (г. Ханты-Мансийск), Itä-Suomen yliopisto / Университет Восточной Финляндии (Финляндия), University of West Hungary (Savaria Campus) / Западно-Венгерский университет (Венгрия), Nyíregyházi Főiskola / Ниредьхазская высшая школа (Венгрия), Сомбатхейский педагогический институт им. Д. Бержени (Венгрия). Согласно уставу, основной целью создания Ассоциации финно-угорских университетов является обмен опытом, координация и организация совместной работы вузов в области усовершенствования учебно-методической, научно-исследовательской, культурно-просветительской и общественной деятельности. В связи с этим приоритетными направлениями деятельности МАФУУ являются изучение истории, языка и культуры финно-угорских народов; разработка системы университетского образования высшего профессионального образования, аспирантуры, докторантуры; создание единого информационного пространства по финно-угорской проблематике, развитие академической мобильности студентов и преподавателей и др. Как отмечает руководство вузов, «финно-угорский компонент социокультурной функции университета призван противостоять негативному влиянию процессов глобализации на этнокультурное сознание, ведущему к утрате корневых основ национальной культуры» [5, с. 9], а «членство в ассоциациях способствует интеграции вуза в мировое образовательное пространство, а также позволяет выработать политику вуза с учетом современных тенденций развития общества» [1, с. 20].

За период функционирования Международной ассоциации финно-угорских университетов уже выработались свои традиции и устои. Так, традиционно заседания МАФУУ проходят два раза в год на базе одного из университетов – членов ассоци-

ции. На каждом из них решаются актуальные проблемы в области развития и укрепления связей по линии финно-угорского сотрудничества, демонстрируются успешные этнокультурные проекты национальной тематики, связанные с историческим и культурным наследием финно-угорских народов; обсуждаются проблемы и перспективы развития вузовского и послевузовского образования и др. В частности, одно из последних заседаний МАФУУ было посвящено проблеме проектирования сетевых моделей образовательного пространства как важного условия модернизации системы высшего образования, так как оно не только обеспечивает внедрение в практику современных форм, методов и технологий обучения, способствуя тем самым повышению качества предоставляемых образовательных услуг, но и позволяет студенту выстраивать индивидуальную образовательную траекторию. Моделирование сетевого образовательного пространства наиболее полно отвечает требованиям компетентного подхода и реализации личностно ориентированного характера обучения. С точки зрения администрирования сетевое образовательное пространство способствует более эффективному использованию технологических ресурсов, а также расширяет спектр предлагаемых услуг.

Деятельность МАФУУ играет важную роль в развитии международной мобильности студентов и преподавателей, которые через зарубежные стажировки развивают партнерские связи с представителями мировых академических сообществ, создают основу для модернизации образовательных программ и учебно-методических комплексов, внедряемых в учебный процесс.

Каждый университет – член МАФУУ обеспечивает свое устойчивое развитие на основе успешного взаимодействия имеющихся и формирующихся научных школ, за счет международного научно-инновационного сотрудничества и сетевого взаимодействия, сохраняя разумный баланс направлений и уровней подготовки выпускников, позволяющий своевременно пополнять рынок труда, а также оставаться опорным центром региона в сфере образования и науки. Именно поэтому регулярные онлайн-лекции ведущих специалистов в области финно-угроведения, видеоконференции, курсы повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава вузов являются важным импульсом для плодотворного развития национальных факультетов и университетов в целом. Внедрена также традиция проведения научно-методических конференций и симпозиумов по финно-угорской тематике на базе различных уни-

верситетов. Такая практика активизирует преподавателей в проведении научной и научно-методической работы, позволяет участникам конференций знакомиться с опытом работы различных университетов. В рамках деятельности ассоциации возможно также выполнение научных задач прикладного характера, в частности, ряд университетов – членов ассоциации принял активное участие в проекте, инициированном проф. Я. Пустаи, для разработки терминологии школьных предметов на пяти финно-угорских языках России (коми, марийский, мокша, эрзя и удмуртский). На всех перечисленных языках появилось 10 терминологических словарей (по языкознанию, литературоведению, истории, обществознанию, географии, математике, физике, химии, биологии и информатике), которые можно будет широко использовать в образовательном пространстве [7, с. 43]. Несомненно, инициатива вузов в реализации социально-экономических и научных программ и проектов способствует повышению роли образования и науки в обществе.

Отдельно следует подчеркнуть, что создание МАФУУ позволило активизировать развитие академической мобильности студентов в российском образовательном пространстве, в частности, не первый год Удмуртский государственный университет реализует программу обмена студентами с Марийским государственным, Сыктывкарским государственным и Петрозаводским государственным университетами для обучения в течение одного семестра, с согласованием перечня изучаемых дисциплин по учебным планам вузов. Подобные стажировки студентов и магистрантов в вузах-партнерах позволяют не только получить новый багаж знаний, но и способствуют созданию новых форм сотрудничества между вузами.

Внеучебная воспитательная деятельность вуза является неотъемлемой частью процесса качественной подготовки выпускников, целостной динамической системы учреждения высшего профессионального образования. По мнению Э. С. Воробейчикова, Б. Н. Пойзнера и А. А. Щипунова, именно классический университет должен выполнять функции центра культуры, функции аккумулятора культурного наследия народов своей страны и мира, функции просвещения и воспитания носителей культурного наследия [2]. Так, в рамках реализации плана мероприятий МАФУУ уже традиционными стали проведение конкурса «Мисс студенчества Финно-Угрия», Международный финно-угорский студенческий форум, летняя школа финского языка и культуры для студентов финно-угорских

университетов России и др. [3, с. 87–92]. Основной задачей проведения подобных мероприятий является развитие, расширение и укрепление культурных связей между студенческими коллективами финно-угорских народов, сохранение и приумножение нравственных и культурных традиций студенческой молодежи.

Благодаря деятельности Ассоциации финно-угорских университетов происходят и некоторые внутренние преобразования в рамках конкретных университетов и факультетов: так, финно-угорская тематика становится одним из приоритетных направлений деятельности каждого из вузов-партнеров, а регулярные встречи позволяют своевременно реагировать на изменения языковой политики государства, учитывая ее требования при подготовке специалистов в области национальных языков.

В целом, проанализировав работу МАФУУ за период существования, можно выделить следующие результаты ее деятельности:

а) повышение роли классического университетского образования и трансформация университетов-партнеров в ведущие учебно-научные, культурно-просветительские и общественные центры региона по продвижению финно-угорской тематики;

б) организация международного и российского сотрудничества университетов – членов ассоциации в области научно-исследовательской деятельности, разработка совместных программ и курсов, направленных на совершенствование университетского образования;

в) создание единого финно-угорского информационного пространства, которое может рассматриваться как одно из условий «сохранения самобытности народов, уважения к их культурным основам, традициям» [6, с. 9];

г) объединение финансовых, материальных и интеллектуальных ресурсов для развития системы подготовки специалистов с университетским образованием, подготовки научно-педагогических кадров;

д) развитие академической мобильности студентов и преподавателей;

е) координация международного и внутрироссийского сотрудничества членов ассоциации с ассоциациями университетов других регионов и стран в области образования, науки, культуры и содействие такому сотрудничеству.

Таким образом, наличие единого образовательного и научного пространства финно-угорских университетов является важным фактором инновационного развития как всей ассоциации, так и каждого из членов – вузов-партнеров.

### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Бунтов С. Д. О международном сотрудничестве Удмуртского государственного университета, переходе на уровневую систему высшего образования и некоторых его последствиях // Международное сотрудничество: материалы 2 Междунар. науч.-практ. конф. Ижевск : Изд-во «Удм. ун-т», 2011. С. 17–24.
2. Воробейчиков Э. С., Пойзнер Б. Н., Щипунов А. А. Классический университет и его информационная модель. URL: <http://www.nsu.ru/archive/conf/nit/96/notasect/node102.html> (дата обращения: 10.10.2015).
3. Загуменнова А. В., Тимерханова Н. Н. Финно-угорский компонент в обучении и воспитании молодежи // Развитие студенческих сообществ в современных условиях : материалы Первого Междунар. финно-угорского студенческого форума. Йошкар-Ола, 2013. С. 87–92.
4. Кондратьева Н. В. Научные контакты вузов Удмуртии с зарубежными финно-угорскими центрами // Педагогический родник. Ижевск. № 12. С. 18.
5. Макаркин Н. П. Мордовский университет: обновление функций и роль в этнокультурном развитии финно-угорского мира. Саранск : Изд-во Морд. ун-та, 2011. 23 с.
6. Мишанин Ю. А. Финно-угорское информационное пространство в условиях рынка: обретения и потери // Инфосфера финно-угорского мира в XXI веке: социокультурные константы и векторы модернизации : материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Саранск : Изд-во Морд. ун-та, 2012. С. 9–13.
7. Пустай Я. Совместно работать – совместно выжить: возможности сотрудничества в области высшего образования и науки // Международное сотрудничество : материалы 2 Междунар. науч.-практ. конф. Ижевск : Изд-во «Удм. ун-т», 2011. С. 40–47.
8. Шакирова Д. М. Глобальные и локальные механизмы реализации положений Болонского соглашения // Россия и европейское высшее образование: общие болонские стратегии и региональные практики : материалы междунар. конф. Казань, 2006. С. 65–75.

### R E F E R E N C E S

1. Buntov S. D. O mezhdunarodnom sotrudnichestve Udmurtskogo gosudarstvennogo universiteta, perekhode na urovnevuyu sistemu vysshego obrazovaniya i nekotorykh ego posledstviyakh // Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo: materialy 2 Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Izhevsk : Izd-vo «Udm. un-t», 2011. S. 17–24.
2. Vorobeychikov E. S., Poyzner B. N., Shchipunov A. A. Klassicheskiy universitet i ego informatsionnaya model'. URL: <http://www.nsu.ru/archive/conf/nit/96/notasect/node102.html> (data obrashcheniya: 10.10.2015).
3. Zagumenнова A. V., Timerkhanova N. N. Finno-ugorskiy komponent v obuchenii i vospitanii molodezhi // Razvitie studencheskikh soobshchestv v sovremennykh usloviyakh : materialy Pervogo Mezhdunar. finno-ugorskogo studencheskogo foruma. Yoshkar-Ola, 2013. S. 87–92.
4. Kondrat'eva N. V. Nauchnye kontakty vuzov Udmurtii s zarubezhnymi finno-ugorskimi tsentrami // Pedagogicheskiy rodnik. Izhevsk. № 12. S. 18.
5. Makarkin N. P. Mordovskiy universitet: obnovenie funktsiy i rol' v etnokul'turnom razvitii finno-ugorskogo mira. Saransk : Izd-vo Mord. un-ta, 2011. 23 s.
6. Mishanin Yu. A. Finno-ugorskoe informatsionnoe prostranstvo v usloviyakh rynka: obreteniya i poteri // Infosfera finno-ugorskogo mira v XXI veke: sotsiokul'turnye konstanty i vektory modernizatsii : materialy vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. Saransk : Izd-vo Mord. un-ta, 2012. S. 9–13.
7. Pustai Ya. Sovmestno rabotat' – sovmestno vyzhit': vozmozhnosti so-trudnichestva v oblasti vysshego obrazovaniya i nauki // Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo : materialy 2 Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Izhevsk : Izd-vo «Udm. un-t», 2011. S. 40–47.
8. Shakirova D. M. Global'nye i lokal'nye mekhanizmy realizatsii po-lozheniy Bolonskogo soglasheniya // Rossiya i evropeyskoe vysshee obrazovanie: obshchie bolonskie strategii i regional'nye praktiki : materialy mezhdunar. konf. Kazan', 2006. S. 65–75.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. В. К. Кельмаков.



УДК 81'42-057.875  
ББК Ш12/8-9-553

ГСНТИ 16.21.31

Код ВАК 10.02.20

### **Крылова Светлана Геннадьевна,**

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 6200017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 364; e-mail: s\_g\_krylova@mail.ru.

### **Руденко Надежда Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, методики и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 459; e-mail: nadezhda.s.rudenko@gmail.com.

## **ВЛИЯНИЕ РЕЧЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТОРА НА ГОТОВНОСТЬ РЕЦИПИЕНТА К ДИАЛОГУ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПИСЬМЕННОЙ ОНЛАЙН-КОММУНИКАЦИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** межкультурная коммуникативная компетенция, межкультурная письменная онлайн-коммуникация, языковые и речевые ошибки, информативная насыщенность речи, готовность к диалогу.

**АННОТАЦИЯ.** В статье обосновывается необходимость формирования у студентов межкультурной коммуникативной компетенции и анализируются преимущества организации учебных занятий в форме межкультурного онлайн-взаимодействия для решения этой задачи. Ставится задача изучения факторов, влияющих на эффективность процесса обучения, осуществляемого на основе межкультурного взаимодействия. Приводятся результаты эмпирического исследования, направленного на проверку гипотезы о влиянии речевых особенностей русскоязычного коммуниканта на готовность к диалогу англоговорящего коммуниканта. Для проверки гипотезы был использован метод контент-анализа. Было проанализировано 13 листингов тематических чатов российских и американских студентов, участвующих в образовательном проекте «Глобальное понимание». На основе результатов контент-анализа описаны речевые особенности русскоязычных коммуникантов: преобладание языковых и грамматических ошибок, достаточно высокий средний коэффициент лексического богатства (0,77), использование в письменной речи сложных предложений (в среднем 3 на 10 предложений). Выявлены значимые корреляционные связи между количеством ошибок, показателями лексического богатства и лексической бедности русскоязычных коммуникантов и показателями готовности к диалогу англоговорящих коммуникантов. Наибольшее количество связей с показателями готовности к диалогу имеют языковые и грамматические ошибки, а также количество слов в высказываниях микротемы. Для выявления речевых особенностей, влияющих на готовность к диалогу, был проведен многомерный дисперсионный анализ. Было выделено два фактора, оказывающих значимое влияние на готовность к диалогу: количество грамматических ошибок и количество слов в высказываниях русскоязычных студентов. Первый фактор снижает готовность к диалогу, а второй – увеличивает. На основе полученных результатов были сформулированы методические рекомендации по организации эффективной межкультурной письменной онлайн-коммуникации.

### **Krylova Svetlana Gennad'evna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Rudenko Nadezhda Sergeevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of English, Methods of Teaching and Translation Theory, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **INFLUENCE OF COMMUNICATOR'S SPEECH CHARACTERISTICS ON RECIPIENT'S WILLINGNESS TO MAINTAIN CONVERSATION IN INTERCULTURAL WRITTEN ON-LINE COMMUNICATION**

**KEYWORDS:** intercultural communicative competence, intercultural written on-line communication, language and speech mistakes, informative potential of the text, willingness to maintain conversation.

**ABSTRACT.** The article substantiates the necessity to develop students' intercultural communicative competence and analyzes the corresponding advantages of classes in the form of intercultural on-line interaction. The paper also investigates factors which might influence effectiveness of the educational process based on intercultural interaction. The results of an empirical study are introduced. The study under discussion is aimed at verifying the hypothesis about the influence of speech characteristics of the speaker of Russian on the English speaker's willingness to maintain conversation. The research method chosen is content analysis. Thirteen listings of thematic chats involving Russian and American students participating in the "Global Understanding" course have been analyzed. The results of the content analysis allow the researcher to distinguish Russian communicants' speech characteristics such as prevalence of language and grammar mistakes, a relatively high coefficient of vocabulary potential (0,77), use of complex sentences in written speech (on average 3 sentences out of 10). Significant correlations between the number of mistakes, indicators of lexical richness and lexical scarcity of Russian communicants and indicators of willingness to maintain conversation of American communicants have been discovered. Language and speech mistakes as well as the quantity of words in utterances of micro themes have the biggest number of correlations with the indicators of willingness to maintain conversation. In order to distinguish speech character-

istics which influence the willingness to maintain conversation a multivariate analysis ANOVA was carried out. Two factors that significantly influence the willingness to maintain conversation have been singled out: the number of grammar mistakes and the number of words in Russian students' utterances. The first factor decreases the willingness to maintain conversation, whereas the second one increases such willingness. The results achieved allowed the authors to formulate recommendations on how to make intercultural written on-line communication effective for students.

**В** Федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения для разных направлений подготовки включены компетенции, соответствующие статье 15 Всемирной Декларации о высшем образовании для XXI века [17], в которой отмечается, что «неотъемлемой частью всех систем высшего образования должна быть практика многоязычия». Для уровня бакалавриата такая компетенция входит в общекультурный блок: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5); а для уровня магистратуры – в общепрофессиональный блок: готовность осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1). В содержании этих компетенций акцент делается не столько на знании иностранного языка, сколько на умении пользоваться им в процессе межличностного и межкультурного взаимодействия. Для того чтобы межкультурное взаимодействие было эффективным, его участники должны также обладать рядом социокультурных умений: адекватно интерпретировать и прогнозировать причины поведения собеседника, согласовывать свои действия с действиями собеседника, ориентируясь на существующие в его культуре социальные нормы.

Для освоения составляющих иноязычной коммуникативной компетенции в учебные планы различных направлений подготовки включены такие дисциплины, как «Иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной деятельности». Однако программы этих дисциплин для студентов так называемых неязыковых специальностей обычно не включают в достаточном объеме обсуждение вопросов о национально-культурной специфике речевого общения носителей языка, что снижает уровень коммуникативной компетенции студентов в межкультурной коммуникации. На наш взгляд, решению задачи формирования межкультурной коммуникативной компетенции могло бы способствовать включение в образовательный процесс учебных занятий в форме взаимодействия студентов с носителями языка. К преимуществам такой формы занятий

относятся:

1) расширение знаний об использовании языка в определенном социальном контексте, например: фразы для установления контакта, для выражения различных эмоций, при прощании;

2) осознание конкретных трудностей в межкультурной коммуникации, которые можно в дальнейшем обсудить с преподавателем иностранного языка;

3) возможность для коррекции своего произношения;

4) формирование мотивации к расширению словарного запаса и дальнейшему изучению иностранного языка;

5) совершенствование речи в сторону большей лексико-фразеологической и грамматической аутентичности.

В Институте психологии УрГПУ, начиная с весеннего семестра 2012 года, проводятся занятия по дисциплинам «Глобальное понимание» («Global Understanding») и «Глобальное лидерство» («Global Leadership»), позволяющие российским студентам расширить свой опыт межкультурной коммуникации с носителями английского языка [10]. Реализация этих дисциплин осуществляется в рамках международного культурно-образовательного проекта «Глобальные партнеры в образовании», который был инициирован университетом Восточной Каролины (Гринвилл, США). Целями проекта являются осуществление международных академических инициатив и обеспечение академической мобильности. Тематика занятий охватывает вопросы, которые представляют интерес для студентов из разных стран мира: «Студенческая жизнь», «Семейные и культурные традиции», «Смысл жизни и религия», «Стереотипы и предрасудки». Занятия проводятся в двух формах: 1) онлайн-видеоконференции с участием группы российских студентов и студентов университета-партнера (устная коммуникация на английском языке); и 2) общение в чате между российским студентом и его партнером (письменная коммуникация на английском языке).

Поскольку целью занятий по дисциплинам «Глобальное понимание» и «Глобальное лидерство» является повышение уровня межкультурной коммуникативной компетенции российских студентов, необходимо четко понимать, какие факторы мо-

гут снижать эффективность процесса обучения, осуществляемого на основе межкультурного взаимодействия. Результаты наблюдения за участниками такого взаимодействия позволяют предположить, что необходимым условием его эффективности является достаточно высокий уровень включенности в этот процесс всех участников. Взаимодействие – это двусторонний процесс, поэтому снижение активности одного из участников неизбежно отражается на степени включенности другого участника. Мы предположили, что факторами, влияющими на ответную активность собеседника, могут быть речевые особенности коммуникатора, связанные с коммуникативными качествами порождаемого речевого высказывания, такими как нормативность языкового оформления и информативная насыщенность текста.

Нормативность языкового оформления текста предполагает правильность и уместность использования языковых средств, точность передаваемой/понимаемой информации, а также соответствие используемых языковых средств конкретным ситуациям общения [4, с. 101]. Соблюдение коммуникатором языковых и речевых норм играет важную роль в процессе межкультурного взаимодействия в связи с тем, что наличие ошибок в иноязычной речи, отсутствие осознания совершенной ошибки, нежелание коммуниканта корректировать свою речь могут способствовать возникновению так называемого фактора риска в межкультурной коммуникации как угрозы срыва процесса понимания общающихся сторон [16]. Под языковой нормой в лингвистике принято понимать совокупность наиболее устойчивых традиционных реализаций языковой системы, отобранных и закрепленных в процессе общественной коммуникации; совокупность стабильных и унифицированных языковых средств и правил их употребления, сознательно фиксируемых и культивируемых обществом [8, с. 337]. Норма речи, или языковой узус, интерпретируется как общепринятое употребление языковой единицы в отличие от его окказионального употребления, зафиксированного в различного рода словарях [8, с. 532]. Правила узуса содержат указания применительно к конкретным словам и словосочетаниям в связи с речевыми ситуациями [2, с. 32]. В зависимости от того, какой из видов обозначенных выше норм нарушается, можно выделить два типа ошибок: языковые ошибки (нарушения языковой системы и языковой нормы) и речевые ошибки (нарушения языкового узуса). В лингводидактике и методике преподавания иностранных языков принято считать,

что обозначенные выше два типа ошибок неравнозначны для осуществления эффективного межкультурного взаимодействия, так как нарушения языковой системы и языковой нормы являются наиболее грубыми, приводят к искажению смысла или создают эффект неправильности речи, в то время как нарушения узуса «создают определенный акцент» [2, с. 31; 3, с. 58]. Поэтому логично было бы предположить, что наличие в речи межкультурного коммуниканта языковых и речевых ошибок будет оказывать разную степень влияния на готовность собеседника продолжать взаимодействие.

Наряду с языковой правильностью иноязычной речи мы считаем необходимым рассматривать такое коммуникативное качество порождаемого коммуникатором речевого высказывания, как информативная насыщенность. Информативная насыщенность речи характеризует ее содержательную сторону, количество заключенной информации. Если речь дает действительно новое представление о предмете, содержит большое количество личных оценок, авторское отношение к предмету речи, то это вызывает у собеседника желание узнать еще что-либо по теме [1, с. 89; 13, с. 24]. Поэтому возможно высказать предположение, что степень информативности речи коммуникатора может также оказывать влияние на намерение реципиента продолжить взаимодействие. Информативная насыщенность речи находит выражение в категории лексического богатства, которая определяется наличием у говорящего-пишущего большого словарного запаса и проявляется в том, что слова, не несущие специального коммуникативного намерения, применяются как можно реже. Коэффициент лексического богатства представляет собой отношение между лексемами и общим количеством слов в тексте [13, с. 24].

Некоторые идеи относительно влияния речевых особенностей коммуникатора на его восприятие и ответные действия партнера по коммуникации были высказаны в работах социальных психологов [14]. В целом, исследования вербальной коммуникации в социально-психологических исследованиях представлены в меньшей степени по сравнению с невербальной коммуникацией. Возможно, это связано с представлением о вербальной активности как сознательно контролируемом процессе, в силу чего вербальная информация не позволяет выявить истинные взгляды и намерения говорящего, если он сам этого не хочет. Интересная гипотеза относительно функций, выполняемых лингвистическими и паралингвистическими характеристиками коммуникантов, была выдвинута историком и психоло-

гом Б. Ф. Поршневым [14]. Согласно его предположению, различие диалектов, темпа речи, способа произнесения звуков, наличие либо отсутствие тех или иных звуков в языке проживающих рядом общностей позволяло при общении определить, является ли собеседник представителем «своей» группы или «чужой» и, в зависимости от этого, выбирать стратегию взаимодействия с ним. Б. Ф. Поршневым также выдвинул идею о том, что наличие в речи собеседника определенных отклонений может приводить к ее игнорированию воспринимающим (непониманию). Непривычные характеристики речи будут оцениваться как «чужие» и вызывать реакцию защиты от воздействия, которое может оказаться нежелательным. К таким характеристикам относятся: другой набор фонем (фонетическое непонимание), использование привычных слов в другом смысле (семантическое непонимание), нарушение грамматической структуры речи или логики изложения (соответственно, синтаксическое и логическое непонимание) [14].

Обычно при рассмотрении влияния речевых особенностей коммуникантов на характер общения между ними (если это не оговаривается отдельно) неявно предполагается, что речь идет о непосредственной коммуникации в устной форме. Однако в последние десятилетия, в связи с развитием инфокоммуникационных технологий все большую роль в общении современных людей начинает играть письменная коммуникация. При использовании таких средств коммуникации, как чат или ICQ, общение протекает в режиме реального времени, то есть сообщения адресанта воспринимаются адресатом без отсрочки по времени (в отличие от асинхронных видов коммуникации, к которым относятся форум, блог, электронное письмо). Вследствие этого письменная коммуникация в Интернете становится более интерактивной и приближается к устной коммуникации. Ее характеризуют как «устную беседу, участники которой неожиданно начали излагать свои мысли в письменной форме» [15], «как разговор, а не как письмо», как новую «устно-письменную» разновидность речи, имеющую свои собственные специфические черты [9]. В контексте предмета нашего исследования представляют интерес такие характеристики современной письменной онлайн-коммуникации, как: пренебрежение нормами орфографии и пунктуации, приверженность жаргонизмам и сниженной лексике [15], отсутствие причастных и деепричастных оборотов, сложных предложений с несколькими придаточными [9]. Если в устной коммуникации эти речевые особенности могли бы восприниматься как проявление неграмотности или необра-

зованности собеседника и приводить к сворачиванию процесса общения, то в письменной онлайн-коммуникации они приобретают характер нормы. Выстраивание письменной речи в соответствии со всеми правилами воспринимается остальными участниками онлайн-коммуникации как издевка или желание поставить себя выше других [9]. Таким образом, речевые нарушения оказывают различное по своему содержанию влияние на процессы устной и письменной онлайн-коммуникации.

Рассмотренные закономерности характеризуют коммуникацию, участники которой используют один и тот же язык и являются его носителями. Объектом нашего исследования является межкультурная коммуникация, осуществляемая на английском языке, который является родным только для одного из двух коммуникантов. Целью исследования было изучение влияния речевых особенностей русскоязычного коммуниканта на готовность к диалогу англоязычного коммуниканта. Исследование носило поисковый (эксплораторный) характер, поскольку в научной литературе отсутствуют данные, которые позволили бы говорить о наличии причинной связи между речевыми особенностями одного коммуниканта и готовностью к диалогу другого коммуниканта в ситуациях межкультурной коммуникации.

Для проверки гипотезы о наличии причинно-следственной связи между указанными переменными был использован метод контент-анализа. В ходе исследования анализировались листинги чатов с участием студентов Уральского государственного педагогического университета и их партнеров – студентов из Университета Восточной Каролины (Гринвилл, США). Общение в чатах осуществлялось во время учебных занятий (весенний семестр 2014–2015 уч. года и осенний семестр 2015–2016 уч. года) на темы, включенные в программу учебного курса. Продолжительность каждого чата составляла примерно 50 минут, в течение которых студенты обсуждали вопросы, связанные с темой занятия.

Для каждой переменной, входящей в гипотезу был выделен набор категорий контент-анализа. Речевые особенности русскоязычного коммуниканта описывались категориями «Ошибки», «Лексическое богатство» и «Лексическая бедность». В категории «Ошибки» было выделено пять подкатегорий: языковые, речевые, лексические, грамматические и орфографические ошибки. Выделение языковых и речевых ошибок на основании разграничения соответствующих видов норм связано с имеющимися в научной литературе данными о различной степени влияния каждого из этих видов ошибок

на ход коммуникации [6]. Далее в соответствии с классификацией, принятой в рамках нормативного подхода, мы разграничили ошибки по аспектам языка: лексические и грамматические ошибки. Мы исключили из анализа категорию фонетических ошибок, что обусловлено спецификой письменной речи. Орфографические ошибки не могут быть соотнесены ни с одним из языковых уровней и выделяются в особую группу так называемых неязыковых ошибок.

Включение в анализ категорий «Лексическое богатство» и «Лексическая бедность» было обусловлено тем, что помимо речевых нарушений на процесс коммуникации могут влиять факторы, отражающие содержательную сторону речи (информативная насыщенность). Сравнительный анализ представленности в анализируемых текстах категорий, описывающих как речевые нарушения, так и информативность речи, позволяет ответить на вопрос, являются ли оба этих фактора равноценными или сила их влияния на характеристики процесса коммуникации различается. Подкатегории категорий «Лексическое богатство» и «Лексическая бедность» отражают представленное в лингвистической литературе содержание этих понятий [1, с. 89; 13, с. 24].

Готовность англоязычного коммуниканта продолжать диалог описывалась через ряд качественных и количественных показателей. К качественным показателям были отнесены следующие подкатегории: наличие/отсутствие односложной ответной реплики, вопросы (высказывания), расширяющие содержание предыдущей реплики, вопросы (высказывания), вводящие новую, не обсуждаемую ранее информацию, и высказывания, выражающие отношение к собеседнику или его словам. При выделении данной группы подкатегорий мы руководствовались стратегиями речевого поведения (коммуникативной поддержки собеседника и поддержания коммуникативного контакта), характерными для англоязычной лингвокультуры [7]. К количественным показателям были отнесены такие подкатегории, как количество подтем, затронутых в микротеме, и количество слов в высказываниях микротемы. Данные подкатегории были выделены в соответствии с описанными в методической литературе проявлениями речевой активности в ходе иноязычной коммуникации [5].

Полный перечень категорий контент-анализа представлен в таблице 1.

Таблица 1

| Переменная  | Категории контент-анализа  |
|---|--|
| Речевые особенности (русскоязычного коммуниканта)       | <b>1. Ошибки</b>   |
|   | 1а. Языковые   |
|   | 1б. Речевые  |
|   | 1в. Лексические  |
|   | 1г. Грамматические   |
|   | 1д. Орфографические  |
|   | <b>2. Лексическое богатство</b>  |
|   | 2а. Коэффициент лексического богатства   |
|   | 2б. Высказывания, выражающие отношение к собеседнику или его словам                      |
|   | 2в. Количество сложных предложений   |
|   | 2г. Отношение количества сложных предложений к общему количеству предложений в микротеме |
|   | 2д. Количество слов в высказываниях микротемы  |
|   | <b>3. Лексическая бедность</b>   |
|   | 3а. Повторение одного слова в одном предложении  |
| 3б. Использование однокоренных слов в одном предложении |  |
| Готовность к диалогу (англоговорящего коммуниканта)     | <b>1. Качественные показатели готовности к диалогу</b>                                   |
|   | 1а. Односложная ответная реплика   |
|   | 1б. Вопрос (высказывание), расширяющий содержание предыдущей реплики                     |
|   | 1в. Вопрос (высказывание), вводящий новую, не обсуждаемую ранее информацию               |
|   | 1г. Высказывания, выражающие отношение к собеседнику или его словам                      |
|   | <b>2. Количественные показатели готовности к диалогу</b>                                 |
|   | 2а. Количество подтем, затронутых в микротеме  |
|   | 2б. Количество слов в высказываниях микротемы  |

Для математико-статистической обработки данных была использована статистическая программа SPSS 17.0. Всего было проанализировано 13 чатов. Содержание каждого чата в процессе анализа было разбито на отдельные микротемы. Под микротемой в настоящем исследовании понимается вопросно-ответный комплекс, обладающий смысловой целостностью и тематической обособленностью [12, с. 74]. Среднее количество микротем в чате составило 6 при разбросе от 2 (минимальное значение) до 10 (максимальное значение), общее количество микротем – 76.

На начальном этапе обработки данных нами были проанализированы различные виды ошибок, допускаемых российскими студентами при письменной коммуникации в чате на английском языке. Для каждой микротемы в чате подсчитывалось количество языковых, речевых, лексических, грамматических и орфографических ошибок. Поскольку микротемы отличаются друг от друга по количеству слов, мы рассчитали отношение количества каждого вида ошибок к количеству слов в высказываниях россий-

ских студентов. Эти показатели позволяют делать более объективные выводы при сравнении частоты встречаемости каждого вида ошибок. Для удобства восприятия, значения всех этих приведенных показателей были умножены на одно и то же число 100. Таким образом, данные таблицы 2 отражают среднее количество ошибок каждого вида, которые приходится на каждые 100 слов в высказываниях российских студентов.

Как видно из таблицы 2, в высказываниях российских студентов преобладают языковые и грамматические ошибки. Применение критерия Вилкоксона для связанных выборок подтверждает наличие статистически значимых различий между количеством языковых и речевых ошибок (уровень значимости  $p < 0,001$ ), между количеством лексических и грамматических ошибок (уровень значимости  $p < 0,001$ ), между количеством грамматических и орфографических ошибок (уровень значимости  $p < 0,001$ ). Также студенты делают меньше лексических ошибок по сравнению с орфографическими (уровень значимости  $p = 0,02$ ).

**Таблица 2**

Среднее количество различных видов ошибок русскоязычных студентов  
(в расчете на 100 слов)

|                                  | Виды ошибок |         |             |                |                 |
|----------------------------------|-------------|---------|-------------|----------------|-----------------|
|                                  | языковые    | речевые | лексические | грамматические | орфографические |
| Среднее количество (на 100 слов) | 6,8         | 1,8     | 1,6         | 7,0            | 2,5             |

Изначально мы предполагали, что на готовность к диалогу собеседника могут оказать влияние не только нормативность языкового оформления, но и информативная насыщенность текста, характеризующая его содержательную сторону. Применение средств описательной статистики позволяет сделать следующие выводы относительно показателей информативной насыщенности высказываний русскоязычных студентов. Коэффициент лексического богатства меняется в диапазоне от 0,58 до 1,00. Среднее значение составляет 0,77, что говорит о достаточно высокой выраженности лексического богатства. В 79% случаев российские студенты не используют высказывания, выражающие отношение к собеседнику или его словам, в 17% случаев – используют одно такое высказывание в рамках микротемы, и в 1% случаев – используют два высказывания в микротеме. В среднем студенты используют 3 сложных предложения в двух микротемах. Среднее значение отношения количества сложных предложений к общему количеству предложений в

микротеме составляет 0,3, то есть на 10 простых предложений приходится примерно 3 сложных. В 21% микротем студенты используют в одном предложении одно и более одинаковых слов, и только в 5% микротем используют однокоренные слова в одном предложении.

Характеризуя готовность к диалогу группы американских студентов, можно отметить следующие особенности. Американские студенты отвечают с помощью односложной реплики на высказывания собеседника только в 10% микротем. В 71% микротем они формулируют от 1 до 3 вопросов (высказываний), расширяющих содержание предыдущей реплики, в 51% микротем – от 1 до 2 вопросов (высказываний), вводящих новую, не обсуждаемую ранее информацию. В 74% случаев американские студенты не используют высказывания, выражающие отношение к собеседнику или его словам, в 20% случаев – используют одно такое высказывание в рамках микротемы, и в 6% случаев – используют два или три высказывания в микротеме. В 72% случаев амери-

канские студенты затрагивают одну подтему в микротеме, а в 26% – от 2 до 4 подтем.

Для проверки выдвинутой гипотезы о влиянии речевых особенностей русскоязычного коммуниканта на готовность к диалогу англоговорящего собеседника нами сначала был проведен корреляционный анализ, поскольку при отсутствии значимых связей между переменными нет осно-

ваний для предположений о влиянии их друг на друга. Первой была сформулирована гипотеза о связи между соответствием речи русскоязычного коммуникатора языковым и речевым нормам и готовностью к диалогу англоговорящего собеседника. Результаты расчетов коэффициентов корреляции между показателями, описывающими эти переменные, представлены в таблице 3.

**Таблица 3**

Корреляционные связи между количеством ошибок и показателями готовности к диалогу собеседника

| Виды ошибок (русскоязычного коммуниканта) | Показатели готовности к диалогу (англоговорящего коммуниканта) |                           |  |                               |   |
|---|--|---------------------------|--|-------------------------------|---|
|   | Расширение содержания предыдущей реплики                       | Введение новой информации | Отношение к собеседнику или его словам | Количество подтем в микротеме | Количество слов в высказываниях микротемы |
|   | 1б   | 1в                        | 1г                                     | 2а                            | 2б  |
| языковые                                  | <b>0,26</b><br>(p=0,02)  | 0,22<br>(p=0,06)          | <b>0,36</b><br>(p=0,002)               | 0,10<br>(p=0,38)              | <b>0,46</b><br>(p=0,000)                  |
| речевые                                   | 0,18<br>(p=0,12)   | 0,18<br>(p=0,12)          | 0,11<br>(p=0,35)                       | <b>0,26</b><br>(p=0,02)       | 0,16<br>(p=0,17)                          |
| лексические                               | 0,17<br>(p=0,14)   | 0,06<br>(p=0,63)          | 0,16<br>(p=0,18)                       | 0,16<br>(p=0,17)              | 0,13<br>(p=0,25)                          |
| грамматические                            | <b>0,27</b><br>(p=0,02)  | <b>0,24</b><br>(p=0,04)   | <b>0,33</b><br>(p=0,004)               | 0,13<br>(p=0,25)              | <b>0,47</b><br>(p=0,000)                  |
| орфографические                           | <b>0,61</b><br>(p=0,00)  | 0,14<br>(p=0,22)          | <b>0,24</b><br>(p=0,03)                | 0,11<br>(p=0,34)              | <b>0,40</b><br>(p=0,000)                  |

*Примечание.* Значимые корреляции выделены жирным шрифтом.

Как следует из результатов корреляционного анализа, представленных в таблице 3, количество лексических ошибок не имеет значимых связей ни с качественными, ни с количественными показателями готовности к диалогу. Также существуют слабые и средние по силе, но статистически значимые, положительные связи между количеством языковых, речевых, грамматических, орфографических ошибок и качественными и количественными показателями готовности к диалогу. Положительные значения коэффициентов корреляции свидетельствуют о том, что большему количеству отмеченных ошибок русскоязычного коммуниканта соответствует более выраженная готовность к диалогу англоговорящего собеседника. Этот результат можно было бы интерпретировать как проявление поддержки по отношению к собеседнику, испытывающему трудности в использовании неродного языка. Однако мы сделали дополнительное

предположение о том, что положительная связь между ошибками и готовностью к диалогу может быть обусловлена влиянием третьей переменной, выступающей в качестве общей причины совместной изменчивости этих двух переменных [11]. Третьей переменной может являться количество слов в высказываниях русскоязычного коммуниканта. Действительно, как показывают дополнительные расчеты, в более объемных высказываниях русскоязычных студентов отмечается большее количество ошибок всех рассмотренных видов. Кроме того, большему количеству слов русскоязычных коммуникантов соответствуют более высокие качественные и количественные показатели готовности к диалогу англоговорящих собеседников.

Для проверки гипотезы о влиянии третьей переменной нами были рассчитаны частные корреляции между количеством ошибок и готовностью к диалогу.

Таблица 4

Корреляционные связи между количеством ошибок и показателями готовности к диалогу собеседника (при фиксированном значении количества слов в высказываниях русскоязычного коммуниканта)

| Виды ошибок<br>(русскоязычно-<br>гокоммуниканта) | Показатели готовности к диалогу<br>(англоговорящего коммуниканта) |                                 |   |                                     |  |
|--|---|---------------------------------|---|-------------------------------------|--|
|  | Расширение<br>содержания<br>предыдущей<br>реплики                 | Введение<br>новой<br>информации | Отношение<br>к собесед-<br>нику или<br>его словам | Количество<br>подтем в<br>микротеме | Количес-<br>тво слов<br>в высказы-<br>ваниях<br>микроте-<br>мы |
|  | 1б  | 1в                              | 1г  | 2а                                  | 2б   |
| языковые   | <b>-0,35</b><br>(p=0,002)   | 0,03<br>(p=0,80)                | 0,08<br>(p=0,49)                                  | <b>-0,32</b><br>(p=0,006)           | 0,14<br>(p=0,24)   |
| речевые  | 0,06<br>(p=0,61)  | 0,05<br>(p=0,67)                | <b>0,30</b><br>(p=0,01)                           | 0,06<br>(p=0,60)                    | -0,21<br>(p=0,065)   |
| лексические                                      | -0,05<br>(p=0,70)   | -0,03<br>(p=0,79)               | <b>0,28</b><br>(p=0,01)                           | 0,05<br>(p=0,66)                    | -0,07<br>(p=0,54)  |
| грамматические                                   | <b>-0,32</b><br>(p=0,005)   | 0,07<br>(p=0,56)                | 0,12<br>(p=0,30)                                  | <b>-0,33</b><br>(p=0,004)           | 0,08<br>(p=0,51)   |
| орфографические                                  | <b>0,49</b><br>(p=0,00)   | 0,10<br>(p=0,38)                | 0,08<br>(p=0,50)                                  | -0,12<br>(p=0,30)                   | 0,22<br>(p=0,057)  |

Как следует из таблицы 4, различные виды ошибок имеют разные по направленности корреляционные связи с показателями готовности к диалогу.

Далее нами проверялась гипотеза о наличии значимых корреляционных связей между показателями информационной насыщенности высказываний русскоязычного коммуниканта и готовностью к диалогу англоговорящего собеседника. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 5.

Как видно из результатов, представленных в таблице 5, коэффициент лексического богатства и выражение отношения к собеседнику не связаны с готовностью к диалогу, поэтому эти две переменные были исключены из дальнейшего анализа.

Для проверки основной гипотезы о влиянии речевых особенностей русскоязычного коммуникатора на готовность к диалогу англоговорящего собеседника нами был использован многомерный дисперсионный анализ. В качестве многомерной зависимой переменной выступала готовность к диалогу, поскольку показатели готовности к диалогу

связаны друг с другом значимыми корреляционными связями, что подтверждается также тестом сферичности Бартлетта (p=0,000). В качестве факторов нами были выбраны: языковые и грамматические ошибки (как наиболее часто встречающиеся), количество сложных предложений и количество слов в высказываниях микротемы (российских студентов). Остальные показатели были исключены из анализа либо потому, что они не имели связей с показателями готовности к диалогу, либо из-за их малой изменчивости. Для перечисленных факторов нами были выделены по три градации в соответствии с частотным распределением их значений. Возможность применения многомерного дисперсионного анализа подтверждается результатами М-теста Бокса, в соответствии с которым дисперсионно-ковариационные матрицы значимо не различаются (p=0,076).

Результаты многомерного этапа дисперсионного анализа с применением наиболее мощного многомерного критерия Пиллая представлены в таблице 6. Из таблицы исключены данные о взаимодействии



факторов, так как они не достигают уровня статистической значимости.

**Таблица 5**

Корреляционные связи между показателями информационной насыщенности высказываний и показателями готовности к диалогу собеседника

| Показатели информационной насыщенности высказываний (русскоязычно-гокоммуниканта) | Показатели готовности к диалогу (англоговорящего коммуниканта) |                           |  |                               |   |
|---|--|---------------------------|--|-------------------------------|---|
|   | Расширение содержания предыдущей реплики                       | Введение новой информации | Отношение к собеседнику или его словам | Количество подтем в микротеме | Количество слов в высказываниях микротемы |
|   | 1б   | 1в                        | 1г                                     | 2а                            | 2б  |
| Коэффициент лексического богатства  | -0,08<br>(p=0,52)  | -0,12<br>(p=0,32)         | 0,04<br>(p=0,73)                       | -0,19<br>(p=0,11)             | -0,04<br>(p=0,75)                         |
| Высказывания, выражающие отношение к собеседнику или его словам                   | 0,12<br>(p=0,32)   | 0,19<br>(p=0,10)          | 0,05<br>(p=0,69)                       | -0,16<br>(p=0,16)             | 0,10<br>(p=0,38)                          |
| Количество сложных предложений  | -0,03<br>(p=0,78)  | <b>0,24</b><br>(p=0,035)  | -0,20<br>(p=0,09)                      | -0,04<br>(p=0,76)             | 0,07<br>(p=0,58)                          |
| Повторение одного слова в одном предложении                                       | <b>-0,34</b><br>(p=0,003)                                      | -0,04<br>(p=0,73)         | <b>-0,26</b><br>(p=0,02)               | 0,20<br>(p=0,08)              | -0,06<br>(p=0,60)                         |
| Количество слов в высказываниях микротемы   | <b>0,61</b><br>(p=0,000)                                       | <b>0,28</b><br>(p=0,013)  | <b>0,30</b><br>(p=0,008)               | <b>0,36</b><br>(p=0,001)      | <b>0,57</b><br>(p=0,000)                  |

**Таблица 6**

Результаты многомерного теста

| Фактор                                    | Значимость   |
|---|--------------|
| Языковые ошибки                           | 0,171        |
| Грамматические ошибки                     | <b>0,044</b> |
| Количество сложных предложений            | 0,715        |
| Количество слов в высказываниях микротемы | <b>0,004</b> |

Многомерный тест показывает статистически значимые результаты влияния факторов «Грамматические ошибки» и «Количество слов в высказываниях микротемы» (p<0,05) на готовность к диалогу.

Результаты одномерных тестов позволяют уточнить, на какие именно составляющие многомерной зависимой переменной влияют выделенные факторы. Для одномерного этапа необходимо выполнение допущения об однородности дисперсий. В соответствии с критерием Ливена, это условие выполняется только для переменных «Расширение содержания предыдущей реплики» и «Количество слов в высказываниях микротемы».

Обобщая результаты многомерного дисперсионного анализа, можно сделать вывод о том, что в целом на готовность к диалогу англоговорящих студентов в наибольшей

степени оказывают влияние два фактора: количество грамматических ошибок и количество слов в высказываниях русскоязычных студентов. Нам не удалось выявить отдельные составляющие готовности к диалогу, на которые оказывает значимое влияние первый фактор – количество грамматических ошибок (таблица 7), поэтому мы можем говорить только о влиянии этого фактора на всю совокупность показателей готовности к диалогу. Представленные в таблице 4 корреляционные связи между количеством грамматических ошибок и показателями готовности к диалогу собеседника являются отрицательными. Это позволяет делать вывод о том, что увеличение количества грамматических ошибок в речи русскоязычных студентов приводит к снижению готовности к диалогу их англоговорящих собеседников.

Таблица 7

Оценка эффектов межгрупповых факторов

| Фактор  | Зависимые переменные   | Значимость   |
|---|--|--------------|
| Грамматические ошибки   | Расширение содержания предыдущей реплики                                 | 0,084        |
|   | Количество слов в высказываниях микротемы (англоговорящего коммуниканта) | 0,691        |
| Количество слов в высказываниях микротемы (русскоязычного коммуниканта) | Расширение содержания предыдущей реплики                                 | <b>0,001</b> |
|   | Количество слов в высказываниях микротемы (англоговорящего коммуниканта) | <b>0,006</b> |

Второй фактор – количество слов в высказываниях русскоязычных студентов – оказывает обратное влияние на готовность собеседников к диалогу, способствуя ее увеличению. В наибольшей степени этот фактор влияет на такие составляющие готовности к диалогу англоговорящих собеседников, как использование вопросов или высказываний, расширяющих содержание предыдущей реплики, и количество слов в высказываниях микротемы (таблица 7).

Вероятно, объем продуцируемого коммуникатором текста в данной ситуации воспринимается реципиентом как признак заинтересованности коммуникатора в теме дискуссии, а также свидетельствует о его речевой активности в осуществлении взаимодействия. Нормативность языкового оформления и информативная насыщенность высказываний русских студентов, являющиеся следствием соответствующего уровня владения английским языком, для американских студентов не представляются значимыми. Возможно предположить, что данный факт обусловлен необходимостью следовать внешней установке со стороны преподавателя на

толерантное отношение к речевым особенностям собеседника, для которого английский язык не является родным. Здесь важно пояснить, что из всех типов ошибок, отобранных для анализа, наибольшее влияние на готовность собеседника к продолжению взаимодействия оказывают грамматические ошибки. В лингводидактических исследованиях грамматические ошибки нередко характеризуют как наиболее частотные в отношении критерия коммуникативной значимости и относят к категории так называемых коммуникативно грубых ошибок [6]. Соответственно, именно грамматические ошибки в большей степени препятствуют реализации коммуникативного намерения говорящего и, как результат, достижению взаимопонимания между межкультурными коммуникантами.

В завершении представленного исследования сформулируем методические рекомендации по организации эффективного межкультурного письменного онлайн-общения на английском языке в учебном контексте с учетом выявленных факторов, влияющих на готовность реципиента к контакту (таблица 8).

Таблица 8

| Дефициты в отношении владения английским языком                | Методический комментарий   |
|--|--|
| недостаточный уровень владения содержательной стороной общения | увеличение объема каждого высказывания за счет постановки вопросов относительно предмета речи собеседнику, использования стратегий коммуникативной поддержки собеседника и поддержания беседы, иллюстрации предмета высказывания личными примерами и др. |
| недостаточный уровень владения грамматическим материалом       | построение более простых в структурном отношении предложений с учетом имеющихся в языковом арсенале грамматических структур  |
| недостаточный уровень владения лексическим материалом          | использование перифраза, обращение к собеседнику с просьбой озвучить незнакомое слово, замена незнакомого слова имеющимся в словарном запасе   |

|  |   |
|--|---|
| <p>общий низкий уровень владения языковым материалом</p> | <p>реализация более простых коммуникативных задач в соответствии с тематикой общения, позволяющих включиться в межкультурное взаимодействие</p> |
|--|---|

Согласно полученным результатам, ошибки в иноязычной речи русских студентов не оказывают существенного влияния на ответную активность их американских собеседников. Поэтому считаем целесообразным выстроить общий вектор данных рекомендаций

в направлении помощи студентам в преодолении психологического феномена ошибкобоязни как психологического и речевого барьера при использовании иностранного языка в межкультурном общении и повышения уровня коммуникативно-речевой активности.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Верещагин Е. М. Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. 89 с.
3. Виноградов А. В. Стратификация нормы, интерпретация и обучение языку // Лингвистические основы преподавания языка. М. : Наука, 1983. С. 44–65.
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
5. Гиниатуллин И. А. Речевая активность как объект развития при овладении иностранным языком // Самостоятельная учебная деятельность в различных формах профессионального языкового образования : материалы 2-й региональной научно-практической конференции, Екатеринбург, 18 декабря 2008. Вып. 2. С. 18–28.
6. Клейменова Т. М. Дифференцированная коррекция ошибок как методический прием активизации речевой деятельности студентов (на материале обучения английскому языку в неязыковом вузе) : автореферат дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02. Научно-исследовательский институт общего среднего образования АПН СССР. Москва, 1991. 18 с.
7. Кузьменкова Ю. Б., Кузьменков А. П. Английский язык для межкультурного общения / ABCs of Effective Communication. М. : Издательство Московского Университета, 2013. 276 с.
8. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. 709 с.
9. Лутовинова О. В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 71. С. 58–65.
10. Международный проект «Глобальное понимание». URL: <http://globalunderstan.ucoz.ru>.
11. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных : учебное пособие. 3-е изд., стереотип. СПб. : Речь, 2008. 392 с.
12. Певзнер А. С. Специфика диалога в практике региональных коммерческих радиостанций // Вестник Челябинского государственного университета. 2007. № 8. С. 73–79.
13. Педагогическое речеведение : словарь-справочник / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; Сост. А. А. Князьков. 2-е изд., испр. и доп. М. : Флинта: Наука, 1998. 310 с.
14. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. 2-е изд., доп. и испр. М. : Наука, 1979. 235 с.
15. Смирнов Ф. О. Естественный язык и компьютер: деструктивное влияние или очередной этап эволюции? URL: [http://flogiston.ru/articles/netpsy/smirnov\\_evaluation](http://flogiston.ru/articles/netpsy/smirnov_evaluation).
16. Фешкина И. А. Фактор риска в условиях межкультурной коммуникации : дис. ... канд. филолог. наук: 10.02.19. Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2009. 260 с.
17. World Conference on Higher Education. (1998). World declaration of higher education for the twenty-first century Vision and action. (Paris, 9 October 1998). URL: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_eng.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm).

### REFERENCES

1. Azimov Je. G., Shhukin A. N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam). M. : IKAR, 2009. 448 s.
2. Vereshhagin E. M. Voprosy teorii rechi i metodiki prepodavaniya inostrannyh jazykov. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1969. 89 s.
3. Vinogradov A. V. Stratifikacija normy, interpretacija i obuchenie jazyku // Lingvisticheskie osnovy prepodavaniya jazyka. M. : Nauka, 1983. S. 44–65.
4. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika : uchebnoe posobie dlja stud. lingv. un-tov i fak. in. jaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. 336 s.
5. Giniatullin I. A. Rechevaja aktivnost' kak ob#ekt razvitija pri ovladenii inostrannym jazykom // Samostojatel'naja uchebnaja dejatel'nost' v razlichnyh formah professional'nogo jazykovogo obrazovanija : materialy 2-j regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii, Ekaterinburg, 18 dekabnja 2008. Vyp. 2. S. 18–28.
6. Klejmenova T. M. Differencirovannaja korrekcija oshibok kak metodicheskij priem aktivizacii rechevoj dejatel'nosti studentov (na materiale obuchenija anglijskomu jazyku v nejazykovom vuze) : avtoreferat dis. ... kand. pedagog. nauk: 13.00.02. Nauchno-issledovatel'skij institut obshhego srednego obrazovanija APN SSSR. Moskva, 1991. 18 s.
7. Kuz'menkova Ju. B., Kuz'menkov A. P. Anglijskij jazyk dlja mezhkul'turnogo obshhenija / ABCs of Effective Communication. M. : Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, 2013. 276 s.

8. Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar' / gl. red. V. N. Jarceva. M. : Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 2002. 709 s.
9. Lutovinova O. V. Internet kak novaja «ustno-pis'mennaja» sistema kommunikacii // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2008. № 71. S. 58–65.
10. Mezhdunarodnyj proekt «Global'noe ponimanie». URL: <http://globalunderstan.ucoz.ru>.
11. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovanija: analiz i interpretacija dannyh : uchebnoe posobie. 3-e izd., stereotip. SPb. : Rech', 2008. 392 s.
12. Pevzner A. S. Specifika dialoga v praktike regional'nyh kommercheskih radiostancij // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2007. № 8. S. 73–79.
13. Pedagogicheskoe rechevedenie : slovar'-spravochnik / Pod red. T. A. Ladyzhenskoj i A. K. Mihal'skoj; Sost. A. A. Knjaz'kov. 2-e izd., ispr. i dop. M. : Flinta: Nauka, 1998. 310 s.
14. Porshnev B. F. Social'naja psihologija i istorija. 2-e izd., dop. i ispr. M. : Nauka, 1979. 235 s.
15. Smirnov F. O. Estestvennyj jazyk i komp'juter: destruktivnoe vlijanie ili ocherednoj jetap jevoljucii? URL: [http://flogiston.ru/articles/netpsy/smirnov\\_evaluation](http://flogiston.ru/articles/netpsy/smirnov_evaluation).
16. Feshkina I. A. Faktor riska v uslovijah mezhkul'turnoj kommunikacii : dis. ... kand. filolog. nauk: 10.02.19. Sarat. gos. un-t im. N. G. Chernyshevskogo. Saratov, 2009. 260 s.
17. World Conference on Higher Education. (1998). World declaration of higher education for the twenty-first centur Vision and action. (Paris, 9 October 1998). URL: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_eng.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm).

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 378.147.88:630'945.24  
ББК 4448.027.64+4448.005.8

ГСНТИ 13.17.21

Код ВАК 24.00.00

### **Морозова Анна Павловна,**

студент 5 курса профиля «Визуальные коммуникации», Екатеринбургская академия современного искусства (институт); 620012, г. Екатеринбург, ул. Кр. Партизан, 9 / б-р Культуры, 3; e-mail: info@eaca.ru.

### **Ахьямова Инна Анатольевна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры общепрофессиональных дисциплин, Екатеринбургская академия современного искусства (институт); 620012, г. Екатеринбург, ул. Кр. Партизан, 9 / б-р Культуры, 3; e-mail: info@eaca.ru.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫСТАВКИ КАК СПОСОБ МЕЖДУНАРОДНОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ СТАЖИРОВКИ (НА ПРИМЕРЕ ВЫСТАВКИ «КРАСКИ УРАЛА» В Г. ПРАГА)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** международная студенческая стажировка, художественная выставка, алгоритм организации художественной выставки за рубежом.

**АННОТАЦИЯ.** Настоящая статья раскрывает специфику студенческой стажировки за рубежом и особенности деятельности по организации художественной выставки в рамках международной студенческой стажировки, выступающей элементом академической мобильности вуза. Актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью организации художественной выставки как способа международной студенческой стажировки и отсутствием обоснования и описания алгоритма организации международной студенческой стажировки. Международная деятельность, которая напрямую может быть связана с международной студенческой стажировкой, является немаловажным показателем эффективности вузов. При этом в вузах, в том числе в Екатеринбургской академии современного искусства, зачастую наблюдается недопонимание значимости международной студенческой стажировки студентами, отсутствует алгоритм ее организации. Настоящая работа призвана восполнить этот пробел путем представления разработанного авторами алгоритма с обоснованными и конкретизированными этапами и содержанием процесса организации художественной выставки за рубежом как способа международной студенческой стажировки.

Помимо этого, в статье охарактеризована художественная выставка как социокультурное явление, проанализированы варианты проведения международных студенческих стажировок в российских и зарубежных вузах, описано содержание проекта «Краски Урала», реализуемого с участием студентов в городе Прага.

### **Morozova Anna Pavlovna,**

Graduate Student of the Educational Field "Visual Communications", Ekaterinburg Academy of Contemporary Art (Institute), Ekaterinburg, Russia.

### **Akh'yamova Inna Anatol'evna,**

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of General Professional Disciplines, Ekaterinburg Academy of Contemporary Art (Institute), Ekaterinburg, Russia.

## **ORGANIZATION OF AN ARTS EXHIBITION AS A MEANS OF STUDENTS' INTERNATIONAL INTERNSHIP (ON THE EXAMPLE OF THE EXHIBITION "COLORS OF THE URALS" IN PRAGUE)**

**KEYWORDS:** international students' internship; arts exhibition; algorithm of organization of an arts exhibition abroad.

**ABSTRACT.** The article discloses the specificity of students' internship abroad and the peculiarities of organization of an arts exhibition in the framework of international students' internship, which serves as an element of intensifying academic mobility of the university. The urgency of research is determined by the contradiction between the necessity of organization of an arts exhibition as a means of students' international internship and the absence of the description and grounds for the algorithm of international students' internship. International activity, which can be connected with international students' internship, is an important index of effectiveness of the university. At the same time, many universities including Ekaterinburg Academy of Contemporary Art underestimate the importance of international students' internship, which manifests itself in the absence of the algorithm for organization of such internship. The given research may fill the gap by presenting an algorithm worked out by the authors of the article with reasonable and detailed stages and the content of the process of an arts exhibition organization as a means of students' international internship. Besides the article characterizes the art exhibition as a socio-cultural phenomenon, analyzes the variants of students' international internship in Russian and foreign universities, describes the content of the project "Colors of the Urals", organized with the help of students in Prague.

**И**нтеграционные процессы, происходящие в мировом сообществе во всех сферах человеческой деятельности, закономерно затронули систему высшего профессионального образования [4, с. 126], выразившись, в том числе, в появлении и нарастании академической мобильности.

Академической мобильностью является перемещение кого-либо, имеющего отношение к образованию, на определенный (обычно от семестра до года) период в другое образовательное учреждение (в своей

стране или за рубежом) для обучения, преподавания или проведения исследований, после чего учащийся, преподаватель или исследователь возвращается в свое основное учебное заведение. Данное понятие не связано с эмиграцией или длительным периодом обучения (работы) за рубежом», – такое определение академической мобильности дано в рекомендациях Комитета министров Совета Европы в 1996 году [12].

Академическая мобильность способна обеспечить существенные изменения в сис-

теме образования – рост значения человеческого «капитала», в развитых странах составляющего 70–80 % национального богатства, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи (вузовское образование), так и взрослого населения (постдипломное образование, повышение квалификации). Академическая мобильность как важный инструмент формирования глобального образовательного пространства проявляется в разных формах учебной деятельности, одной из которых является международная студенческая стажировка, отличающаяся большей субъектностью и самостоятельностью в сравнении с другими формами обучения.

Стажировку, как правило, определяют как специально организованное взаимодействие специалистов – ученых, практиков и стажеров по овладению современным содержанием и технологиями деятельности. Стажировка помогает стимулировать выработку стратегии последовательного формирования личного профессионального опыта, давая возможность каждому стажеру самостоятельно определить новые перспективы изучения теории, способствует мотивации к дальнейшему карьерному росту, усилению роли творчества в практической деятельности и позволяет добиваться высоких конечных результатов деятельности [8, с. 16].

Опыт практиков показывает, что именно стажировка предоставляет возможность стажерам активно и реально участвовать в планировании, реализации, оценивании и коррекции обучающего процесса. Появляется возможность сделать обучение строго индивидуализированным, адресным, четким и функциональным. Стажировка предопределяет развитие у стажера самостоятельного, творческого и ответственного подхода к своему обучению, приобретение им навыков и умений организации главного вида человеческой деятельности – деятельности учения. Она способствует вовлечению стажера в процесс постоянного самосовершенствования, который ведет к развитию личности, выработке личностных и профессиональных навыков. Совместная деятельность активных участников стажировки позволяет повысить эффективность, реальную значимость процесса обучения, процесса научного исследования для каждого стажера (О. В. Новохатько и др.).

Анализ вариантов организации международной студенческой стажировки позволил заключить, что на сегодняшний день российские и зарубежные вузы предлагают следующие виды деятельности:

- студенческие обмены (МГИМО, УрФУ и др.);
- научно-исследовательская деятельность (Факультет свободных искусств и наук

при Санкт-Петербургском государственном университете, Академический научный центр Пражской Академии изящных искусств и др.);

- направление в зарубежную организацию по специальности для выполнения конкретных учебных задач (МГУКИ, УрФУ и др.);

- тренинги и семинары за рубежом (Международный Союз Молодежи и др.).

В качестве стажировочных баз выступают различные научные, культурные, общественные организации, в том числе, вузы (УрФУ, МГАХИ им. В. И. Сурикова и др.). Варианты организации международной студенческой стажировки, предлагаемые отечественными и зарубежными вузами, как правило, имеют либо теоретический, либо практический характер.

Для вузов, реализующих образовательные программы в области культуры и искусства, большое значение имеет организация международных стажировок, позволяющих научить практике деятельности в сфере культуры. Вариантом проведения практикоориентированной стажировки студентов за рубежом может стать организация зарубежной художественной выставки.

Являясь одним из самых интересных феноменов современной культуры, художественная выставка представляет собой рационально организованный комплекс идейных, смысловых, эстетических и материальных компонентов, концентрируя на своей территории многие актуальные явления искусства и культуры, участвуя в становлении и развитии общечеловеческих ценностей общества. «Используя в качестве своего основного выразительного средства репрезентативность как наиболее эффективный способ передачи информации, выставка апеллирует к чрезвычайно широкому спектру понятий и ассоциаций в самых разнообразных областях гуманитарной отрасли знания» [2, с. 3].

Современная художественная выставка – это показ произведений искусства широкой публике, организованный на конкретный срок в определенном месте. Как социокультурное явление ее характеризуют не только степень охвата сфер человеческой деятельности, но и вовлекающая в творческое пространство художественная среда, включение посетителей в процесс художественно-творческого взаимодействия. Для художественной выставки характерны культурно-эстетическая и социальная направленность, способствующая организации доступа на высоком культурном уровне; доступность, а также принадлежность выставки к основной деятельности культурных и образовательных учреждений.

Анализ вариантов организации художественной выставки за рубежом отечественными

галеристами позволил нам выделить ряд характерных особенностей процесса. Во-первых, отбор экспонируемых работ необходимо проводить с учетом специфики художественного восприятия у зарубежного зрителя, поскольку жизненный, художественный опыт и ценности посетителей выставки в разных странах могут существенно различаться. Во-вторых, значительного внимания требует техническое сопровождение организационного процесса: так, составление информационного сопровождения и проведение мероприятий в рамках выставки должно осуществляться как минимум на двух языках; необходимо предусмотреть оформление документов на вывоз экспонируемых работ, а также прохождение таможенного контроля. При этом основные этапы организации художественной выставки, такие как планирование, организация (подготовка), реализация и завершение, являются универсальными, типичными.

Алгоритм организации художественной выставки как способа международной студенческой стажировки разрабатывался нами на основе прохождения стажировки студентами Екатеринбургской академии современного искусства в рамках реализации проекта «Краски Урала» в городе Прага в 2014 году. Содержание проекта «Краски Урала» включало организацию и проведение совместной художественной выставки, посвященной творчеству уральских профессиональных художников и учащихся детской художественной школы.

Международная студенческая стажировочная программа в рамках проекта «Краски Урала» была направлена на повышение компетентности студентов и приобщение их к культуре Чехии и Австрии, а также предоставила студентам возможность участия в организации художественной выставки за рубежом в области актуального современного искусства, применения знаний на практике, роста культурного потенциала.

Алгоритм организации художественной выставки как способа международной студенческой стажировки рассчитан на участие в организации зарубежной выставки студентов разных курсов, профилей и предполагает работу в команде. Рабочая группа по организации зарубежной художественной выставки может состоять из управленцев-профес-

сионалов (в первую очередь, куратора выставки), художников – участников выставки и студентов – организаторов и технических помощников, что позволяет обеспечить качественное выполнение организационно-выставочных работ.

Описание алгоритма позволяет детально представить процесс организации художественной выставки как способа международной студенческой стажировки вузами и планомерную его реализацию. Указанный процесс состоит из трех основных этапов: подготовительного, реализационного и заключительного.

Этап подготовки включает подэтапы: планирования, разработки программы практики, разработки международной стажировочной программы, создания рабочей группы, обсуждения условий поездки, подготовки к выставке.

Этап реализации состоит из подэтапов: подготовки экспозиции выставки, проведения выставки, реализации культурной программы, демонтажа выставки.

На заключительном этапе происходит завершение стажировки, ее описание и формирование отчетных документов.

Алгоритм может быть представлен в виде схемы и конкретизирован в таблицах через список основных исполнителей, необходимых документов. На наш взгляд, подобная конкретизация облегчает управление процессами организации и проведения художественной выставки в рамках международной студенческой стажировки.

Апробированный алгоритм позволяет: обеспечить условия для роста новых профессиональных кадров; увеличить практический опыт работы студентов в зарубежных проектах; использовать другими российскими вузами универсальный инструмент организации международных студенческих стажировок. Данный алгоритм может быть использован различными российскими и зарубежными учреждениями высшего и среднего специального образования в неизменном виде, а также стать основой для разработки алгоритма по организации а) конкретной художественной выставки, б) международной стажировки преподавателей и/или других сотрудников образовательных учреждений в определенных условиях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арефьев А. Л. Зарубежные научно-учебные стажировки. М. : ЦСП, 2003. 140 с.
2. Богородский С. В. Художественная выставка в условиях современной культуры : автореф. дис. ... канд. искус.: 17.00.09. СПб., 2007. – 25 с.
3. Верзунова Л. В. Стажировочная площадка как центр развития академической и научной мобильности в классическом университете / Л. В. Верзунова, А. П. Пересыпкин. URL: [http://dspace.bs.u.edu.ru/bitstream/123456789/6302/1/Verzunova\\_Probation.pdf](http://dspace.bs.u.edu.ru/bitstream/123456789/6302/1/Verzunova_Probation.pdf) (дата обращения: 09.02.2015).
4. Дежина И. Г. Поощрение мобильности научных кадров как мера кадровой политики / И. Г. Дежина, В. В. Киселева // Тенденции развития научных школ в современной России. М. : ИЭПП, 2008. С. 141–143.
5. Ермакова С. Д. Стажерская площадка как форма профессионального сотрудничества педагогов :

автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2007. 21 с.

6. Звягинцева О. Зарубежные стажировки // Абитуриент. 2010. № 12. С. 25–28.
7. На учебу в США. Что полезно знать студенту, аспиранту, научному сотруднику, отправляясь на учебу или стажировку в США. М. : Издательский центр страхового общества «АНКИЛ», 1992. 112 с.
8. Новохатько, О. В. Стажировка как форма повышения квалификации педагогов учреждения дополнительного образования детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. М., 2004. 19 с.
9. О вывозе и ввозе культурных ценностей : закон РФ (в ред. Федеральных законов от 02.11.2004 № 127-ФЗ, от 23.07.2008 n 160-ФЗ, от 17.07.2009 n 150-ФЗ). М. : Юридическая литература, 1993. 64 с.
10. Образовательные международные отношения как фактор развития потенциала личности студентов / В. П. Грахов, С. А. Мохначев, Ю. Г. Кислякова, А. Г. Огородникова // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/120-15665> (дата обращения 18.04.2015).
11. Отдел международных студенческих стажировок // МГИМО. URL: <http://www.mgimo.ru/about/structure/3562/docs/148282/> (дата обращения 12.02.2015).
12. Современное состояние законодательно-правового обеспечения процессов внутренней и внешней академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей в Российской Федерации. URL: [http://inpro.msu.ru/PDF/zakon\\_baza.pdf](http://inpro.msu.ru/PDF/zakon_baza.pdf) (дата обращения: 09.02.2015).
13. Стажировки // УрФУ. URL: <http://career.urfu.ru/studento/stazhrovki/> (дата обращения 12.02.2015).
14. Стажировки для студентов за рубежом // Международный Союз Молодежи. URL: <http://eurostudy.cz/stazirovka> (дата обращения 12.02.2015).
15. Суворова Т. Ю., Лысова Т. И. Как организовать международный проект. Ввоз и вывоз экспонатов из-за рубежа. Справочник руководителя учреждения культуры. 2014. № 6. С. 4–22.
16. Усачев С. А. Межгосударственные стажировки как форма совершенствования профессионального образования. (Программа «Erasmus») // Геология, география и глобальная энергия. 2008. № 3. С. 77–79.
17. Фурманов М. А. Студенческая мобильность. Опыт НГЛУ им. Н. А. Добролюбова // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 164–165.
18. Шапкина Е. Теперь Урал «раскрасил» Прагу / Е. Шапкина // Вечерний Екатеринбург. URL: <http://xn----8sdbdiabbaehp1bi2bid6az2e.xn--p1ai/townpeople/hooded/18844-teper-ural-raskrasil-pragu/> (дата обращения 08.02.2015).

#### REFERENCES

1. Arefev A. L. Zarubezhnye nauchno-uchebnye stazhировki. М. : CSP, 2003. 140 с.
2. Bogorodskij S. V. Hudozhestvennaja vystavka v uslovijah sovremennoj kul'tury : avtoref. dis. ... kand. iskus.: 17.00.09. SPb., 2007. – 25 s.
3. Verzunova L. V. Stazhировochnaja ploshhadka kak centr razvitija akademicheskoy i nauchnoj mobil'nosti v klassicheskom universitete / L. V. Verzunova, A. P. Peresyppkin. URL: [http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/6302/1/Verzunova\\_Probation.pdf](http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/6302/1/Verzunova_Probation.pdf) (data obrashhenija: 09.02.2015).
4. Dezhina I. G. Pooshhrenie mobil'nosti nauchnyh kadrov kak mera kadrovoy politiki / I. G. Dezhina, V. V. Kiseleva // Tendencii razvitija nauchnyh shkool v sovremennoj Rossii. М. : IJePP, 2008. S. 141–143.
5. Ermakova S. D. Stazhierskaja ploshhadka kak forma professional'nogo sotrudnichestva pedagogov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. М., 2007. 21 s.
6. Zvjaginceva O. Zarubezhnye stazhировki // Abiturient. 2010. № 12. S. 25–28.
7. Na учебу в США. Что полезно знать студенту, аспиранту, научному сотруднику, отправляясь на учебу или стажировку в США. М. : Izdatel'skij centr strahovogo obshhestva «АНКИЛ», 1992. 112 s.
8. Novohat'ko, O. V. Stazhировka kak forma povyshenija kvalifikacii pedagogov uchrezhdenija dopolnitel'nogo obrazovaniya detej : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. М., 2004. 19 s.
9. О вывозе и ввозе культурных ценностей : закон РФ (в ред. Федеральных законов от 02.11.2004 № 127-ФЗ, от 23.07.2008 n 160-ФЗ, от 17.07.2009 n 150-ФЗ). М. : Juridicheskaja literatura, 1993. 64 s.
10. Образовательные международные отношения как фактор развития потенциала личности студентов / В. П. Грахов, С. А. Мохначев, Ю. Г. Кислякова, А. Г. Огородникова // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/120-15665> (data obra-shhenija 18.04.2015).
11. Otdel mezhdunarodnyh studencheskih stazhировok // MGIMO. URL: <http://www.mgimo.ru/about/structure/3562/docs/148282/> (data obrashhenija 12.02.2015).
12. Sovremennoe sostojanie zakonodatel'no-pravovogo obespechenija processov vnutrennej i vneshnej akademicheskoy mobil'nosti studentov, aspirantov, prepodavatelej v Rossijskoj Federacii. URL: [http://inpro.msu.ru/PDF/zakon\\_baza.pdf](http://inpro.msu.ru/PDF/zakon_baza.pdf) (data obrashhenija: 09.02.2015).
13. Stazhировki // UrFU. URL: <http://career.urfu.ru/studento/stazhировki/> (data obrashhenija 12.02.2015).
14. Stazhировki dlja studentov za rubezhom // Mezhdunarodnyj Sojuz Molodezhi. URL: <http://eurostudy.cz/stazirovka> (data obrashhenija 12.02.2015).
15. Suvorova T. Ju., Lysova T. I. Kak organizovat' mezhdunarodnyj proekt. Vvoz i vyvoz jeksponatov iz-za rubezha. Spravochnik rukovoditelja uchrezhdenija kul'tury. 2014. № 6. S. 4–22.
16. Usachev S. A. Mezghosudarstvennye stazhировki kak forma sovershenstvovaniya professional'nogo obrazovaniya. (Programma «Erasmus») // Geologija, geografija i global'naja jenergija. 2008. № 3. S. 77–79.
17. Furmanov M. A. Studencheskaja mobil'nost'. Opyt NGLU im. N. A. Dobroljubova // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2005. № 4. S. 164–165.
18. Shakshina E. Teper' Ural «raskrasil» Pragu / E. Shakshina // Vechernij Ekaterinburg. URL: <http://xn----8sdbdiabbaehp1bi2bid6az2e.xn--p1ai/townpeople/hooded/18844-teper-ural-raskrasil-pragu/> (data obrashhenija 08.02.2015).



УДК 378.147.7  
ББК 4448.026.84

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

### **Петрова Лариса Евгеньевна,**

кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и политологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: docentpetrova@gmail.com.

### **Кузьмин Константин Викторович,**

кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной работы и социологии медицины, Уральский государственный медицинский университет; 620219, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: kuzmin@usma.ru.

## **ВИРТУАЛЬНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ MOOCS: МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** виртуальная академическая мобильность, MOOC (массовый открытый онлайн-курс), образовательный аутсорсинг, образовательный опыт, электронное обучение.

**АННОТАЦИЯ.** Новый формат онлайн-образования – MOOCs (массовые открытые онлайн-курсы) – эффективно могут использовать преподаватели вузов в качестве дополнения или альтернативы аудиторным занятиям. Описан авторский опыт организации виртуальной академической мобильности студентов посредством MOOCs: компенсация пропуска занятий, стимулирование продолжения профессионального образования, изучение лучшего педагогического опыта, использование видео для самостоятельной работы студентов, подготовки к занятиям, создание в проектном режиме и в режиме стартапа MOOCs. Описаны технологии использования таких образовательных платформ, как «Arzamas», «Coursera», «EdX», «Лекториум», «Открытое образование», «Постнаука». Виртуальная академическая мобильность позволяет современно и экономично согласовывать предпочтения студентов и преподавателей в достижении цели обеспечения высокого качества профессионального образования, предоставляет возможность получения уникального образовательного опыта, способствует формированию самостоятельности, ответственности, дисциплинированности студентов.

### **Petrova Larisa Evgen'evna,**

Candidate of Sociology, Associate Professor of Department of Sociology and Politology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Kuz'min Konstantin Viktorovich,**

Candidate of History, Associate Professor, Head of Department of Social Work and Sociology of Medicine, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia.

## **VIRTUAL ACADEMIC MOBILITY OF STUDENTS BY MEANS OF MOOCS: HIGHER SCHOOL METHODS OF TEACHING**

**KEYWORDS:** virtual academic mobility, MOOCs (massive open online courses), educational outsourcing, educational experience, e-Learning.

**ABSTRACT.** The new format of online education – MOOCs (massive open online courses) – can be effectively used by university teachers as a supplement or alternative to classroom training. The article describes the author's experience of a study of virtual academic mobility of students with the help of MOOCs: compensation of missed classes material, motivation of continuing professional education, study of the best pedagogical experience, use of video for self-study and preparation for classes, creating activity in the project and startup mode of MOOCs. The authors used the following educational platforms as Arzamas, Coursera, EdX, Lectorium, OpenEdu and Postnauka. Virtual academic mobility allows to timely and cost-effectively coordinate the preferences of students and teachers to achieve the goal of high-quality professional education, it provides the ability to create a unique educational experience, promotes the formation of self-reliance, responsibility and discipline of students.

**М**обильность (или мобильности – по Дж. Урри) смело можно назвать чертой современного общества. Мобильность проявляется во всех без исключения сферах жизни человека: семье, работе, учебе, досуге, включая путешествия. При этом особое значение придается формированию профессиональной мобильности в подготовке современных специалистов [6]. Студент по определению находится в ситуации мобильности, обретая новый образовательный (а вслед за ним и социальный) статус. Мобильность свойственна студентам с позиции поколенческого анализа – идет

активное освоение новых социальных ролей, практик, проба отношений, форм самореализации и пр. Пресловутое «клиповое» сознание превращается в жизнь в форме клипа с высокой скоростью и постоянной сменой картинок. Как следствие – фланёрство во всем, включая учебу.

Своего рода «переключение» разных режимов социальности для современного студента свойственно в том числе потому, что получение профессионального образования зачастую не является приоритетом. В приоритете – социализационные функции – коммуникации, опыты, самоидентификация

фикация, продление жизни в роли учащегося и пр. Эта характеристика нынешнего поколения студентов вынуждает преподавателей работать в режиме «перформанса» – активно использовать геймификацию, усиливать значение визуальной информации, эксплуатировать возможности дружественных для молодежи ресурсов – Интернета, в частности. Таким образом легче «удержать в аудитории», повысить мотивацию изучения профессиональных дисциплин, статус которых в глазах студентов бывает не слишком высок. В реальной аудитории, к сожалению, нет уютного дивана или кресла, неудобно пить чай/кофе, время начала и окончания занятий неудобны студентам, нельзя прервать преподавателя, чтобы через несколько часов продолжить обучение и т.д. Зато все это возможно в онлайн-обучении.

Как все в Интернете, обучение онлайн экономит индивидуальные и корпоративные ресурсы и является дружественной формой для постоянных пользователей. По данным исследовательской компании TNS, в марте 2015 года аудитория российского Интернета составляла 82 млн чел. – 66% населения России в возрасте 12–64 в городах и малых населенных пунктах и 74% в городах с населением более 100 тысяч человек. Однако в группе молодых людей доля пользователей Интернета приближается к 100%, особенно в мегаполисах. Так, в Екатеринбурге проникновение Интернета в возрастной группе 18–24 года у мужчин составило 99%, у женщин – 97% [13].

Виртуальная академическая мобильность является своего рода ответом на многие проблемы преподавания в современном вузе: мотивацию обучения, дружественность студентам, востребованность использования мировых достижений науки и практики.

Современные российские исследователи пока неактивно обращаются к описанию как самого феномена виртуальной академической мобильности, так и методических возможностей использования таких ресурсов. Тем не менее, описаны особенности академической мобильности в российских условиях [12], возможности применения идеологии и технологии академической мобильности в виртуальном пространстве за счет применения ДОТ [4], что представляется затруднительным из-за различия стандартов дистанционного обучения в России и зарубежных странах [5]. Виртуальная академическая мобильность рассматривается также отечественными авторами как инструмент развития единого образовательного пространства [11]. В данной же статье акцент делается на возможностях и ограничениях использования потенциала МООС в

повседневной работе преподавателя вуза с обычными студентами.

Если под академической мобильностью имеется в виду перемещение студентов и преподавателей вузов на определенный период в другое образовательное или научное заведение в пределах или за пределами своей страны с целью обучения или преподавания, то виртуальная академическая мобильность для студентов – это дистанционное, с использованием Интернета, – обучение в другом вузе в рамках образовательной программы.

Операционально виртуальная академическая мобильность студента – это участие в образовательном процессе другого учебного заведения посредством технологий Интернета, то есть участие в образовательных курсах в качестве слушателя/студента. Отдельно можно анализировать виртуальную академическую мобильность студентов в научной сфере – участие в международных научных мероприятиях, но это – цель другого исследования.

Типология студентов в режиме реальной академической мобильности (фримуверами называют студентов, отправляющихся в другие учебные заведения по собственной инициативе на условиях самофинансирования, а программными – студентов-участников программ студенческого обмена на институциональном уровне – кафедра, факультет, университет и пр.) может быть экстраполирована и на виртуальную академическую мобильность: учиться онлайн можно по собственной инициативе (и быть фримувером), а можно учиться в другом университете по инициативе преподавателя или вуза, при этом никуда уезжать не требуется. Международное сотрудничество реализуется вузом и в сетевой форме. Так, в Институте психологии УрГПУ в сотрудничестве с Университетом Восточной Каролины (США) реализуется международный культурно-образовательный проект «Глобальные партнеры в образовании», цель которого – обеспечение академической мобильности обучающихся вузов через сетевую форму взаимодействия. Объединяя студентов из более чем 40 стран, проект предоставляет молодым людям уникальную возможность приобретения опыта непосредственного межкультурного взаимодействия на английском языке в условиях виртуальной образовательной среды.

Было бы неверно считать виртуальной академической мобильностью посещение сайта другого вуза или знакомство с зарубежными исследованиями. Как и в классической академической мобильности, важное значение имеет длительность обучения и возможность формальной конвертации

результатов обучения, освоение ключевых для образования форм активности – изучение материала и отчетность. Академической мобильностью не считаются даже зарубежные стажировки студентов из-за незначительного времени пребывания, а также отсутствия ситуации «ролевого погружения». Так и с виртуальной мобильностью – значение имеет «ролевое погружение». Недостаточно послушать на Youtube на английском языке лекцию Майкла Буравого, профессора Университета Беркли, или на «Политру» на русском языке – лекцию Зигмунда Баумана, профессора Лидского университета. Важно оценить комплексно учебу в другом вузе – стиль, уровень, качество, профессиональный словарь и визуальный ряд, практику преподавания и отчетности, и все это – в Интернете.

С этой точки зрения наиболее подходящим для виртуальной академической мобильности являются MOOCs – массовые открытые онлайн-курсы, появившиеся в образовательном пространстве в 2011 году. Ведущие университеты мира размещают свои курсы в открытом доступе на онлайн-платформах, таких как Coursera [2], EdX [3] и др. Любой человек может стать слушателем, например, Стэнфордского университета, Университета Дюка или НИУ «Высшая школа экономики». В таком формате онлайн-образования есть весь учебно-методический набор (программа курса, видеолекции, иногда – еще и текст, задания по каждому модулю – как правило, тесты и итоговый тест), и студент, успешно прошедший обучение (длительностью обычно от четырех недель и более), может получить сертификат (платно или бесплатно) с целью формальной конвертации образования.

Виртуальная академическая мобильность посредством MOOCs способствует эффективному и современному достижению целей вуза – созданию комплекса условий для формирования и развития профессиональных компетенций будущего специалиста.

Трудно дать полный перечень ресурсов для рассматриваемой виртуальной академической мобильности из-за огромного их числа и постоянного развития. Укажем на те, что активно используют авторы.

Среди англоязычных платформ для MOOCs есть признанные лидеры – Курсера (Coursera) и EdX. На Coursera в ноябре 2015 года обучалось 16 млн человек, которые осваивали 1,5 тысяч курсов, подготовленных 136 вузами-партнерами. На 500 курсах EdX учится 5 млн человек с помощью 40 вузов-партнеров.

Огромное число обучающихся является характерной особенностью MOOCs, потому

что барьеры входа отсутствуют – любой желающий может записаться. Есть барьеры выхода [14] – шанс окончить MOOCs. К факторам, положительно влияющим на окончание онлайн-курса, относятся социально-демографические характеристики (пол, возраст), опыт предыдущего участия в онлайн-обучении, метакогнитивная саморегуляция и locus контроля. Собственно, это касается и эффективности дистанционного образования в целом. Одним словом, только самые подготовленные и мотивированные оканчивают MOOCs. И их совсем мало – от 5 до 7%.

Типологизация MOOCs в Рунете по критерию формализованности образования включает 2 группы ресурсов – 1) с возможностью получения сертификата (высокая возможность конвертации); и 2) без получения сертификата (просветительские). На Coursera в 2014 году появились русскоязычные курсы, большое число MOOCs имеют русские субтитры (что сделано в режиме краудфандинга), однако подавляющее большинство MOOCs – на английском языке.

Отечественные платформы с полноценными образовательными программами – это «Универсарий» [15], «Лекториум» [7] и открывшееся в сентябре 2015 года «Открытое образование» [8] со слоганом «Курсы ведущих вузов России для каждого без ограничений», с 46 курсами по 8 направлениям подготовки с 8 вузами-партнерами (МГУ им. М. В. Ломоносова, МФТИ, НИТУ МИСиС, НИУ ВШЭ, Политех, СПбГУ, Университет ИТМО, УрФУ).

Надо сказать, что эта образовательная платформа максимально пригодна не только для достижения целей виртуальной академической мобильности, но и для образовательного аутсорсинга. По инициативе вуза студенты могут изучить ту или иную дисциплину онлайн, получить аттестацию, а вуз сэкономит на учебной нагрузке. Онлайн-образование вообще считалось вначале подрывной инновацией для классического университетского образования. Вряд ли это произойдет, но можно смело говорить о разрушительной инновационной роли отечественных русскоязычных MOOCs для вузов «средней руки», так называемых «региональных» – с низкоресурсным обучением, слабым профессорско-преподавательским составом и пр. «Вузы-пылесосы», притягивающие абитуриентов с высокими баллами ЕГЭ, получают еще больше шансов формировать свой контингент через создаваемые ими MOOCs. Вообще, разработка MOOCs – важная часть брендинга современного университета и рекрутинга востребованных абитуриентов.

Второй тип – группа образовательных онлайн-ресурсов, предоставляющих образо-

вательный контент и формат обучения прежде всего в целях просвещения: здесь не в полном объеме представлен образовательный контент (есть видео- и текстовые материалы, но нет тестовых заданий и возможности получения сертификата). Среди российских можно назвать Arzamas, Постнаука и тот же Лекториум, изначально развивавшийся именно в таком режиме, а теперь формирующий классические MOOCs (26 массовых открытых онлайн-курсов и 4000 часов видео без учебно-методического сопровождения). Для преподавателя наличие этих просветительских платформ предоставляет даже больше методических возможностей, чем традиционные MOOCs. Ведь образование максимально открыто: записываться на курс не надо, сроки освоения контента отсутствуют, как и языковые барьеры и пр.

Итак, массовые открытые онлайн-курсы являются эффективным ресурсом преподавателя вуза в достижении целей качества образования, повышения мотивации обучающихся, экономии личных и корпоративных ресурсов. Какие методические решения в достижении этих целей возможны?

Опишем наш методический опыт, указав последовательно на проблемную ситуацию, дефицит ресурсов для преподавателя вуза, задание студентам, используемые ресурсы, уникальность учебной активности студентов, а также на ограничения применения методики.

1. Проблемой в современной высшей школе являются пропуски аудиторных занятий. Зачастую студенты объясняют свое отсутствие в аудитории занятостью на работе. Преподаватель может предложить студенту пройти MOOCs вместо учебного курса в аудитории, предъявить сертификат об окончании и получить аттестацию по дисциплине. Сделать это можно на любом классическом MOOCs с возможностью получения сертификата (Открытое образование, Coursera, EdX, Лекториум, др.). Преимущество для студента в том, что он организует учебное время по своему желанию, преподаватель же не контролирует посещаемость студентов, выразивших готовность пройти MOOCs. Прохождение MOOCs и получение сертификата также способствует успешному трудоустройству студента после окончания вуза – на работодателя может произвести благоприятное впечатление обучение в зарубежных вузах или российских лидерах высшего образования. Ограничением применения такого методического подхода является сам набор MOOCs (может не быть ресурса из учебного плана), а также в случае с англоязычными образовательными платформами языковой барьер.

2. Сокращение количества и объема грантового финансирования негативно влияет на возможность обучения за рубежом талантливых студентов ведущих российских университетов ввиду дефицита ресурсов. Преподаватель может инициировать обучение таких студентов в режиме виртуальной академической мобильности – выбрать MOOCs ведущих университетов мира на любых мировых платформах MOOCs, а также на отечественной платформе «Открытое образование». В результате – дополнение образования за счет современных мировых достижений науки и образования, формирование академической стратегии на глобальном уровне для студентов, демонстрирующих высокие достижения. Такая технология работает и на снижение неравных возможностей студентов из семей различного социального статуса и их влияние на академические достижения.

3. С ресурсными ограничениями прохождения вузовской педагогической практики сталкиваются многие преподаватели в программах магистратуры и аспирантуры: поехать осваивать передовой опыт невозможно из-за отсутствия средств, и даже в городе вузы неохотно принимают практикантов. Магистранты во время вузовской подпрактики могут записаться на MOOCs, оценить УМКД, стиль преподавания, формы отчетности и пр. Для этого можно использовать любые MOOCs. Достигается в весьма экономичном режиме цель знакомства с передовым педагогическим опытом организации и преподавания вузовских дисциплин.

4. Интенсификация труда вузовского преподавателя приводит к тому, что на работу с особыми (высокомотивированными) группами студентов не остается времени. Преподаватель может предложить таким студентам углубить знания по учебной дисциплине за счет онлайн-образования в режиме MOOCs или просветительских курсов. Для этого подходят не только Coursera, EdX и Открытое образование, но и Arzamas [1], Постнаука [10] и Лекториум. Определенным ограничением является языковой барьер (но не для студентов языковых специальностей!), а также отмечаемый уже недостаточно широкий спектр MOOCs.

5. Предпочтения студентов и преподавателей в выборе учебного материала часто не совпадают: студенты предпочитают «облегченные» материалы – видео, презентации и пр., с трудом осваивая многостраничные тексты. В этой ситуации выходом может быть использование уже имеющихся видеолекций авторитетных исследователей на таких просветительских платформах, как Постнаука, Arzamas и Лекториум. Стан-

дартный формат видео – от 10 минут и до 1,5 часов. Студенты могут посмотреть такие видеолекции по заданию преподавателя, реализуя цели самостоятельной работы, при подготовке к семинарскому занятию, промежуточной аттестации и пр. А если студенты дома смотрят видео, а в аудитории его обсуждают, это уже использование особой технологии – «перевернутый класс» [9]. Уникальность учебной активности студентов – в свободном распоряжении своим временем при выполнении задания, дружелюбности учебного контента, возможности быть слушателем лекций авторитетных российских и зарубежных исследователей.

6. Наконец, студенты могут не только учиться на MOOCs, но и создавать их. Познакомившись с ресурсами онлайн-образования, студенты могут получить задание разработать проблематику просветительского или с формальной конвертацией учебного курса в рамках определенной дисциплины. Например, в выполняя такое задание в рамках курса «Демография и социальная статистика», студентка Лена К. обратила внимание на то, сколь мало научных данных о современной семье представлено в популярных интернет-ресурсах, и предложила создать популярный массовый открытый онлайн-курс на тему «Создавать семью по-научному». Задание по созданию MOOCs интересно студентам потому, что предпола-

гает инновационную активность и может стать источником настоящего проекта (выпускная квалификационная работа или стартап в бизнесе). Первоначальное знакомство с рынком MOOCs предполагает обращение к любому образовательному сегменту.

Итак, описаны методические приемы использования арсенала MOOCs в работе преподавателя вуза – от полноценной учебы на массовом открытом онлайн-курсе до самостоятельного создания студентом в проектном режиме MOOCs. Виртуальная академическая мобильность никогда не сможет заменить реальную с ее богатством опыта социального взаимодействия, опыта преодоления трудностей межкультурной коммуникации, знакомством с традициями зарубежной науки и образования, перспективами поиска работы на глобальном рынке труда. Но виртуальная академическая мобильность является важным компонентом офлайн-образования в российском вузе, позволяя современно и экономично согласовывать предпочтения студентов и преподавателей в достижении цели обеспечения высокого качества профессионального образования, предоставляя возможность получения уникального образовательного опыта, способствуя формированию самостоятельности, ответственности, самодисциплинированности студентов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Arzamas. Некоммерческий просветительский проект, посвященный гуманитарному знанию. URL: <http://arzamas.academy/>
2. Coursera. Учитесь онлайн на лучших курсах мира. URL: <https://ru.coursera.org/>
3. EdX. Учитесь у лучших. В любой момент. В любом месте // <https://www.edx.org/>
4. Авксентьева Е. Ю., Авксентьев С. Ю. Предпосылки и условия развития виртуальной академической мобильности сотрудников и студентов вуза // Теория и практика общественного развития. 2014. № 20. С. 173–176.
5. Буханова Н. В., Кузьмин К. В., Петрова Л. Е., Чемезов С. А. Стандарты качества дистанционного образования в высшей школе: сравнительный анализ Канады и России // Образование и наука. 2015. № 7. С. 135–151.
6. Ларионова И. А. Формирование профессиональной мобильности в подготовке современных специалистов // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 123–126.
7. Лекториум. Просветительский проект. URL: <https://www.lektorium.tv/>
8. Открытое образование. Курсы ведущих вузов России для каждого без ограничений // URL: <https://openedu.ru/>
9. Петрова Л. Е., Рубцов П. В. Опыт применения технологии смешанного обучения «перевернутый класс» для студентов социологического факультета // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 10 (100). С. 109–116.
10. Постнаука. Проект о современной фундаментальной науке и ученых, которые ее создают // <http://postnauka.ru/>
11. Приходько Л. В., Гончарук Н. П. Виртуальная академическая мобильность как инструмент развития единого образовательного пространства // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16. № 16. С. 60–61.
12. Радченко О. А. Академическая мобильность в российских условиях // Высшее образование в России. 2012. № 8–9. С. 57–61.
13. Сайт TNS. URL: <http://www.tns-global.ru/>
14. Семенова Т. В., Рудакова Л. М. Барьеры при прохождении массовых открытых онлайн-курсов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2015. № 3. С. 36–48.
15. Универсарium. Открытая система электронного образования. URL: <http://universarium.org/>

## REFERENCES

1. Arzamas. Nekommercheskij prosvetitel'skij proekt, posvjashhennyj gumanitarnomu znaniju. URL: <http://arzamas.academy/>
2. Coursera. Uchites' onlajn na luchshih kursah mira. URL: <https://ru.coursera.org/>
3. EdX. Uchites' u luchshih. V ljuboj moment. V ljubom meste // <https://www.edx.org/>
4. Avksent'eva E. Ju., Avksent'ev S. Ju. Predposylki i uslovija razvitija virtual'noj akademicheskoj mobil'nosti sotrudnikov i studentov vuza // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija. 2014. № 20. S. 173–176.
5. Buhanova N. V., Kuz'min K. V., Petrova L. E., Chemezov S. A. Standarty kachestva distancionnogo obrazovanija v vysshej shkole: sravnitel'nyj analiz Kanady i Rossii // Obrazovanie i nauka. 2015. № 7. S. 135–151.
6. Larionova I. A. Formirovanie professional'noj mobil'nosti v podgotovke sovremennyh specialistov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 1. S. 123–126.
7. Lektorium. Prosvetitel'skij proekt. URL: <https://www.lektorium.tv/>
8. Otkrytoe obrazovanie. Kursy vedushhijh vuzov Rossii dlja kazhdogo bez ogranichenij // URL: <https://openedu.ru/>
9. Petrova L. E., Rubcov P. V. Opyt primenenija tehnologii smeshannogo obuchenija «perevernutyj klass» dlja studentov sociologicheskogo fakul'teta // Distancionnoe i virtual'noe obuchenie. 2015. № 10 (100). S. 109–116.
10. Postnauka. Proekt o sovremennoj fundamental'noj nauke i uchenyh, kotorye ee sozdajut // <http://postnauka.ru/>
11. Prihod'ko L. V., Goncharuk N. P. Virtual'naja akademicheskaja mobil'nost' kak instrument razvitija edinogo obrazovatel'nogo prostranstva // Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta. 2013. T. 16. № 16. S. 60–61.
12. Radchenko O. A. Akademicheskaja mobil'nost' v rossijskijh uslovijah // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2012. № 8–9. S. 57–61.
13. Sajt TNS. URL: <http://www.tns-global.ru/>
14. Semenova T. V., Rudakova L. M. Bar'ery pri prohozhdenii massovyh otkrytyh onlajn-kursov // Monitoring obshhestvennogo mnenija: jekonomicheskie i social'nye peremeny. 2015. № 3. S. 36–48.
15. Universarium. Otkrytaja sistema

Статью рекомендует канд. филол. наук, доц. М. Б. Ворошилова.

**Фугелова Татьяна Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Институт психологии и педагогики, Тюменский государственный университет; 625000, г. Тюмень, пр. 9 мая, д. 5; e-mail: fta2012@mail.ru

## **СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО МОБИЛЬНОГО СПЕЦИАЛИСТА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социокультурное образовательное пространство; профессиональная мобильность; социальное партнерство; закономерности развития профессиональной мобильности.

**АННОТАЦИЯ.** Стремительность современных преобразований в обществе вызывает к жизни спрос на специалистов, которые умеют анализировать постоянно изменяющиеся социально-экономические условия, принимать и осуществлять нестандартные решения в ситуации рыночной конкуренции, преодолевать стереотипы в решении вопросов не только производственной, но и личностной сфер, что находит отражение в таком понятии, как мобильность. Подготовка специалистов, готовых и способных откликаться на все изменения, происходящие в обществе, умеющих предвидеть и прогнозировать глубинные изменения в профессиональной деятельности, – важнейшая проблема современного профессионального образования. В процессе обучения в вузе проходит адаптация студента к изменившимся условиям получения образования, образовательной среде, к социально-профессиональному окружению, что в свою очередь дает возможность стабильно функционировать в ходе профессиональной подготовки. В образовательном пространстве вуза будущий специалист ищет пути самореализации, включается в процесс собственного профессионального становления, развития. Актуальность исследования определяется необходимостью подготовки в образовательной среде вуза специалистов, обладающих сформированной готовностью к профессиональной мобильности, свободно и критически мыслящих, готовых к техническим и социальным преобразованиям, способных к инновационной, преобразовательной деятельности, проектированию стратегии собственного профессионально-личностного развития.

**Fugelova Tat'yana Anatol'evna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia.

## **FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY MOBILE SPECIALIST IN UNIVERSITY SOCIO-CULTURAL EDUCATIONAL SPACE AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM**

**KEYWORDS:** socio-cultural educational space; professional mobility; social partnership; patterns of development of professional mobility.

**ABSTRACT.** Swift changes in the modern society call forth a demand for professionals who know how to analyze constantly changing socio-economic conditions, to adopt and implement non-standard decisions in situations of market competition, to overcome stereotypes in the decision of questions of not only manufacturing, but also of personal spheres; all these abilities are included in the concept of mobility. Training of specialists, well-prepared and capable to respond to all challenges of society, able to anticipate and predict radical changes in professional activity, is the most important problem of the modern professional education. While they are at a higher education establishment, the students adapt to the changing conditions of education, educational environment, socio-professional environment, which, in its turn, ensures stable functioning during training. In the educational space of a higher school the future specialist is looking for self-realization and is included in the process of their own professional formation and development. The importance of the undertaken research is defined by the need of training in the educational environment of the University well-prepared experts possessing professional mobility, critical thinking, and ready to adapt to technical and social changes, capable of innovative, transforming activities, of designing their own professional and personal development.

**П**одготовка специалистов, готовых и способных «откликаться» на все изменения, происходящие в обществе, умеющих предвидеть и прогнозировать глубинные изменения в профессиональной деятельности, – важнейшая проблема современного профессионального образования и в отдельности каждого вуза. Практика работы вузов зафиксировала некоторую разрозненность, эпизодичность в обеспечении развития профессиональной мобильности будущих специалистов, отсутствие

внимания к потенциалу социокультурного образовательного пространства.

Социокультурное образовательное пространство вуза представляет собой интегративный фактор личностного становления будущего специалиста, влияние которого осуществляется через включение последнего в самые разнообразные сферы. Это и есть то пространство совместного творчества, жизнедеятельности студентов, преподавателей, работодателей, структура которого определена спецификой образовательного

учреждения при выборе ценностей, способов самореализации, а также раскрытия индивидуальных ресурсов личности.

Используемые в литературе понятия «образовательная среда», «образовательное пространство», «социокультурное пространство» и т. д. в настоящее время по-разному трактуются учеными.

С нашей точки зрения, теоретически проработанным является подход В. И. Слободчикова [14], который под образовательным пространством понимал существующее место в социуме, в котором возникает множество отношений и связей, совершаются по развитию индивида и его социализации специальные виды деятельности. Причем, в данном пространстве собраны различные факторы, условия, связи и взаимодействия субъектов образования, которые определяют характер образования в целом.

При этом автор, с одной стороны, видит истоки среды в культуре общества, а с другой, определяет образовательную среду в качестве механизма развития человека. Существующие полюса: предметность культуры и внутренний мир человека – в их взаимодействии как раз и определяют состав и содержание образовательного пространства [14, с. 16].

Педагоги и психологи (Л. С. Выготский [3], И. Н. Емельянова [4], И. Г. Захарова [5], В. А. Ясвин [15] и др.) отмечают, что образовательная среда является ведущим фактором развития личности. В частности, Л. С. Выготский указывал на значительную роль среды в обучении и развитии личности: «Среда есть источник появления всех характерных для человека свойств личности, ... источником социального развития», которое совершается в реальном процессе [3].

Образовательное пространство современного вуза, на наш взгляд, можно описать с помощью взаимосвязанных компонентов, представляющих собой пространство теоретического содержания образования, практики, научно-исследовательской деятельности, социокультурное и информационно-образовательное пространство.

Социокультурное образовательное пространство вуза представлено ценностями и образцами решения профессиональных задач, что, несомненно, является источником становления и развития будущего специалиста.

Профессиональное становление будущего специалиста в социокультурном образовательном пространстве происходит за счет осмысления им необходимости профессионального развития, за счет актуализации и реализации его ценностных и творческих потенциалов.

Базовой частью образовательного пространства является пространство теоретического образования, включающее в себя систему учебных занятий, которые способствуют реализации в единстве не только обучающей, развивающей, но и воспитывающей функций процесса обучения и тем самым создающих условия для развития личности будущего профессионала.

Структура теоретического образования прописана в ФГОС ВПО. Содержание теоретического образования включает в себя несколько циклов: гуманитарный, социальный и экономический циклы; естественно-научный; профессиональный. Гуманитарный цикл способствует развитию гуманистически ориентированной личности будущего профессионала, а также вносит конкретный вклад в его социально-личностно-профессиональное развитие; естественно-научный цикл создает условия для реализации возможности увидеть целостную картину мира; профессиональный цикл направлен на овладение студентами не только целей, содержания, но и форм, способов, технологий профессиональной деятельности.

Мы придерживаемся позиции Л. Н. Лесохиной о том, что богатыми возможностями для становления профессионала обладают дисциплины гуманитарного цикла, особенно для формирования смыслов, ценностных ориентаций личности, миротворческого стиля мышления, более мягких профессиональных позиций [6, с. 71]. Л. Н. Лесохина утверждает, что ценностное знание пронизывает все гуманитарное образование и входит в образовательный процесс путем присвоения человеком традиционной культуры.

Дисциплины гуманитарного цикла влияют на развитие гуманистически ориентированной личности будущего профессионала, на формирование адекватной «Я-концепции», актуализацию достижений студентов (потребность в самостоятельной познавательной деятельности, профессиональном совершенствовании, творческой саморегуляции и т. д.).

Дисциплины естественно-научного цикла также обладают огромным потенциалом для профессионального развития, профессиональной мобильности будущего специалиста, поскольку дают ему возможность увидеть единую картину мира, а также понять существенные взаимосвязи не только между субъектами, но и объектами этой системы, создают условия для развития целостных представлений.

Преподавание дисциплин профессионального цикла осуществляется на основе принципа деятельностного подхода. Опираясь на исследования А. В. Брушлинского



[2], А. Н. Леонтьева [8], В. И. Слободчикова [14], рассматривающих деятельность в качестве системы принципов, правил и приемов, нами разрабатывалась модель подготовки профессионально мобильного специалиста, основанная на интеграции всех дисциплин и видов деятельности студентов с позиций их будущей профессии.

Система проблемных ситуаций дает возможность развернуть содержание образования в динамике, интегрировать знания всех научных дисциплин для решения проблемных ситуаций, смоделировать не только целостное предметное, но и социально-психологическое содержание будущей профессиональной деятельности. И в этой ситуации аккумулируется весь потенциал будущего специалиста, начиная от его индивидуального представления и заканчивая непосредственно социально-профессиональной активностью [12]. Данный подход создает условия не только для социально – личностно-профессионального становления, развития будущего специалиста, но и для формирования целостного образа профессии, профессиональной деятельности.

Пространство практического образования представляет собой систему практик, посредством которых осуществляется социально-личностно-профессиональное развитие будущего специалиста, а также овладение им профессиональными компетенциями. Чем раньше студент попадает в условия реального, а не «вымышленного» производства, чем активнее включается в практику, тем раньше он формируется не только как личность, но и профессионал [9].

Ряд психологов (И. Ю. Алексахина [1], Л. Н. Лесохина [6]) считают, что в период практики для студента наиболее актуальным становится процесс рефлексии, связанный с обращением к достоинствам и недостаткам его деятельности, что создает условия для формирования представления о себе как профессионале.

Формирование профессиональных образов-идеалов наиболее эффективно осуществляется в совместной творческой деятельности с мастерами, посредством личного общения с ними. Формирование целостного представления о будущей профессиональной деятельности способствует развитию критичности к себе и деятельности, делает студента активным субъектом в своем профессиональном развитии.

Пространство научно-исследовательской деятельности создает условия для совместной творческой деятельности преподавателей и студентов. Данная работа связана с поиском и решением профессиональных проблем, обменом культурными ценностями, а также формированием про-

фессионального мышления. На основе продуктивного эвристически-поискового мышления студент подтверждает гипотезу, тем самым мотивируя свое поведение, становясь «пусковым механизмом» для дальнейших поисков, открытий.

Для современного университета характерен культ знаний, ориентация на реальную практику, высокий профессионализм, разносторонность интересов преподавателей. Преподавателями культивируется ценность знаний. Многие из них занимаются не только преподаванием, наукой, но и практикой.

Социокультурное образовательное пространство включает в себя систему внеучебной, культурно-образовательной, досуговой деятельности студентов (А. В. Мудрик [8], В. А. Сластенин [13]). Не случайно в свое время В. А. Сластенин подчеркивал, что в воспитательном процессе особое место принадлежит внеаудиторной, внеучебной работе студентов, осуществляемой в единстве с учебным процессом и служащей целям повышения уровня профессиональной подготовки будущего инженера [13].

Взаимодействие преподавателя и студента является важнейшим условием профессионального развития, становления профессиональной мобильности будущего специалиста. В педагогическом взаимодействии транслируются не только ценностные, но и эмоциональные и когнитивные характеристики личности, ее модели поведения.

Организацию свободного времени студента можно рассматривать как эффективное условие формирования его «Я-концепции», поскольку способствует формированию представлений о своих возможностях.

Опора на принцип непрерывности образования дает возможность усовершенствовать формы получения формального образования. В профессиональной педагогике проблема сопряжения жизненных сил каждого человека имеет первостепенное значение. Это дает возможность обратиться к такой форме как *социальное партнерство*, которое проявляется в согласовании интересов вуза и потенциальных партнеров в лице работодателей, лидеров бизнеса, науки, которые способны к конструктивному диалогу по вопросам корректировки учебных планов, организации и содержанию научно-исследовательской подготовки студентов университете. Развитие социального партнерства в его различных формах является важной составной частью процесса усиления социальной направленности современной рыночной экономики, ее социализации.

Информационно-образовательное пространство, основанное на включении в образовательное пространство информационных и коммуникационных технологий, создает условия не только для личностного, но и для профессионального развития студента. Ученые (В. В. Рубцов [11], Н. А. Познина [10] и др.) отмечают, что такая среда создает условия для быстрого реагирования на изменившуюся ситуацию. Да и современные студенты в целях экономии времени для получения необходимой информации активно используют ресурсы Интернет. При грамотно организованном обучении работе с интернет-источниками, у студентов развивается со временем критическое мышление, что является дополнительным резервом для оказания воздействия на становление и развитие профессиональной мобильности будущего специалиста.

Помимо интернет-источников в информационно-образовательное пространство входят не только библиотеки и читальные залы, но и методические кабинеты, которые оснащены современной компьютерной и множительной техникой.

В ходе работы были выявлены закономерности развития профессиональной мобильности будущего специалиста в социокультурном образовательном пространстве вуза, которые определяют особенности и содержание его педагогического обеспечения:

- закономерность *взаимобусловленности*: движущей силой развития профессиональной мобильности будущего специалиста в социокультурном образовательном пространстве вуза является преодоление все возрастающего противоречия между возрастающими социально-профессиональными потребностями субъекта и его реальными возможностями в реализации образа профессионального будущего;

- закономерность *постоянного изменения*: развитие профессиональной мобильности будущего специалиста зависит от его включенности в продуктивное решение усложняющихся задач в зоне ближайшего профессионального развития личности;

- закономерность *эффективности*: эффективность развития профессиональной мобильности будущего специалиста зависит от насыщенности образовательной среды

ситуациями, разрешение которых обеспечивает достижение значимых социально-профессиональных целей;

- *успешность* развития профессиональной мобильности будущего специалиста в социокультурном образовательном пространстве вуза обусловлена профессиональной культурой, его активными усилиями, направленными на самосозидательную деятельность, способностью осуществлять *смыслопоисковую* (на основе рефлексии) и *проектную* (благодаря осознанию себя как субъекта деятельности) функции при педагогической поддержке со стороны преподавателя;

- закономерность *результата*: результат развития профессиональной мобильности будущего специалиста определяется освоением профессиональных компетенций и зависит от самостоятельной осуществленности всех этапов деятельности, связанных с решением актуальных социальных проблем, которые имеют личностную значимость.

Таким образом, социокультурное образовательное пространство вуза является основой развития профессиональной мобильности при следующих условиях:

- наличия возможностей для реализации механизма «пробы сил»;

- развития у будущего специалиста компетенций планирования и своего профессионального развития с опорой на гармонизацию не только внутренних (стремлений, ценностных ориентаций, способностей и возможностей), но и внешних факторов (изменения в профессии, на рынке труда);

- связи предлагаемой социокультурной образовательной среды деятельности с реальными жизненными и профессиональными проблемами, решение которых запускает механизмы «со-знания», «со-участия», «со-творчества», побуждающих к совместному творчеству и инновациям;

- создания в социокультурной образовательной среде ценностно-ориентационного единства между участниками образовательного процесса за счет включения в выполнение профессионально ориентированных проектов, стимулирующих творческое, созидательное начало, наиболее отвечающее критериям профессиональной мобильности.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Алексахина И. Ю. Теоретико-методологические основы освоения учителем идей гуманизации образования в процессе повышения его квалификации : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1997.
2. Брушлинский А. В. Деятельность субъекта как единство теории и практики // Психологический журнал. 2002. №6. С. 5.
3. Выготский Л. С. Психология. М. : Апрель-пресс; ЭКСМО-пресс, 2000.
4. Емельянова И. Н. Воспитательная функция в процессе развития системы классического университетского образования : дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2008.
5. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие. М. : Академия, 2003.
6. Лесохина Л. Н. Образование в структуре человеческой деятельности : дис. ... д-ра пед. наук, СПб., 1991.

7. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1993.
8. Мудрик А. В. Социализация – поле системных изменений // Вопросы воспитания. 2014. №4. С. 49-51.
9. Овсянникова В. В. Когнитивные стратегии распознавания эмоциональных состояний // Сибирский психологический журнал. 2007. №25. С. 40-46.
10. Познина Н. А. О проблеме формирования профессиональных представлений студентов инженерных специальностей // Известия ЮФУ. Технические науки. 2013. №10 (147). С. 255-259.
11. Рубцов В. В. Социальное взаимодействие и обучение в контексте культурно-исторической психологии и теории деятельности // Мир психологии. 2006. №3. С. 59-72.
12. Семенова Е. А. Формирование профессионального самосознания студентов // Сибирский психологический журнал. 2014. №51. С. 40-52.
13. Сластенин В. А. Болонское соглашение: курс на интеграцию // Педагогическое образование и наука. 2011. №8. С. 4-7.
14. Слободчиков В. И. Образование как всеобщая форма развития человека // Психология обучения. 2012. №1. С. 4-21.
15. Ясвин В. А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. 2000. Т. 21. №4. С. 79-88.

#### REFERENCES

1. Aleksashina I. Yu. Teoretiko-metodologicheskie osnovy osvoeniya uchitelem idey gumanizatsii obrazovaniya v protsesse povysheniya ego kvalifikatsii : dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 1997.
2. Brushlinskiy A. V. Deyatel'nost' sub"ekta kak edinstvo teorii i praktiki // Psikhologicheskiy zhurnal. 2002. №6. S. 5.
3. Vygotskiy L. S. Psikhologiya. M. : Aprel'-press; EKSMO-press, 2000.
4. Emel'yanova I. N. Vospitatel'naya funktsiya v protsesse razvitiya sistemy klassicheskogo universi-tetskogo obrazovaniya : dis. ... d-ra ped. nauk. Tyumen', 2008.
5. Zakharova I. G. Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii : ucheb. posobie. M. : Akademiya, 2003.
6. Lesokhina L. N. Obrazovanie v strukture chelovecheskoy deyatel'nosti : dis. ... d-ra ped. nauk, SPb., 1991.
7. Leont'ev A. N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya : v 2 t. Т. 2. М. : Pedagogika, 1993.
8. Mudrik A. V. Sotsializatsiya – pole sistemnykh izmeneniy // Voprosy vospitaniya. 2014. №4. S. 49-51.
9. Ovsyannikova V. V. Kognitivnye strategii raspoznavaniya emotsional'nykh sostoyaniy // Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal. 2007. №25. S. 40-46.
10. Poznina N. A. O probleme formirovaniya professional'nykh predstavleniy studentov inzhener-nykh spetsial'nostey // Izvestiyu YuFU. Tekhnicheskie nauki. 2013. №10 (147). S. 255-259.
11. Rubtsov V. V. Sotsial'noe vzaimodeystvie i obuchenie v kontekste kul'turno-istoricheskoy psikhologii i teorii deyatel'nosti // Mir psikhologii. 2006. №3. S. 59-72.
12. Semenova E. A. Formirovanie professional'nogo samosoznaniya studentov // Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal. 2014. №51. S. 40-52.
13. Slastenin V. A. Bolonskoe soglasenie: kurs na integratsiyu // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2011. №8. S. 4-7.
14. Slobodchikov V. I. Obrazovanie kak vseobshchaya forma razvitiya cheloveka // Psikhologiya obucheniya. 2012. №1. S. 4-21.
15. Yasvin V. A. Psikhologicheskoe modelirovanie obrazovatel'nykh sred // Psikhologicheskiy zhurnal. 2000. Т. 21. №4. S. 79-88.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. Н. Емельянова.

# СТУДЕНЧЕСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СТАНДАРТ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.14  
ББК 4448.94

ГСНТИ 14.01.11; 14.01.75

Код ВАК 13.00.01

## **Серда Владислав Антонович,**

кандидат педагогических наук, проректор по социальной и воспитательной работе, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sereda@uspu.ru.

## **Шевелева Наталья Леонидовна,**

директор центра менеджмента качества и мониторинга, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sheveleva@list.ru.

## **Попп Иван Александрович,**

кандидат исторических наук, директор центра реализации студенческих проектов и программ, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: popp82@mail.ru.

## **Попко Богдан Андреевич,**

аналитик центра реализации студенческих проектов и программ, магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: keston71498@gmail.com.

### **УРГПУ ЗА КАЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ И ВНЕДРЕНИИ СТУДЕНЧЕСКОГО СТАНДАРТА КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** требования студентов, независимая оценка, общественная оценка, общественная аккредитация, самообследование, внутренняя оценка, студенческий стандарт качества образования, студенческий стандарт качества педагогического образования, требования обучающихся к педагогическому образованию.

**АННОТАЦИЯ.** В декабре 2014 года комиссия по качеству образования Студенческого совета УРГПУ начала разработку студенческого стандарта качества педагогического образования. Проект Стандарта представляет собой совокупность требований студенческого сообщества вузов, реализующих образовательные программы педагогической направленности к образовательному процессу. Требования Стандарта являются общими и предназначены для применения любым педагогическим вузом. Механизмами применения Стандарта на практике станут: проведение анкетирования обучающихся педагогических вузов об уровне удовлетворенности образовательным процессом; разработка и внедрение студенческих проектов, направленных на совершенствование качества образования в вузах; проведение самообследований образовательных организаций, общественную и независимую оценку качества образования. Стандарт прошел процедуру апробации и был принят за основу на Всероссийском педагогическом форуме «За качественное образование» 25–26 сентября 2015 года в г. Екатеринбурге студентами из 19-ти образовательных организаций, реализующих программы педагогической направленности. Окончательное принятие Стандарта состоится в конце декабря 2015 года на итоговом заседании Комиссии по вопросам качества образования Совета Министерства образования и науки РФ по делам молодежи.

## **Sereda Vladislav Antonovich,**

Candidate of Pedagogy, Deputy Rector for Social and Educational Work, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Sheveleva Natal'ya Leonidovna,**

Director of the Center for Management of Quality and Monitoring, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Popp Ivan Aleksandrovich,**

Candidate of History, Assistant Lecturer of Department of Advertising and Public Relations; Director of Center for Implementation of Students' Projects and Programs, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Popko Bogdan Andreevich,**

Master's Degree Student, Analyst of the Center for Implementation of Students' Projects and Programs, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **USPU STANDS FOR THE QUALITY OF EDUCATION: TO THE QUESTION OF DESIGN AND IMPLEMENTATION OF THE STUDENTS' STANDARD OF THE QUALITY OF PEDAGOGICAL EDUCATION**

**KEYWORDS:** demands of students, independent assessment, public assessment, public accreditation, self-assessment, internal assessment, student standard of quality of education, student standard of quality of pedagogical education, requirements of students to pedagogical education.

**ABSTRACT.** In December 2014, the quality Commission of USPU Student Council began developing a student quality standard of pedagogical education. The draft standard is a set of demands of the student

community of universities offering educational programs of pedagogical orientation to the education process. The requirements of the standard are general in nature and are to be realized in any Pedagogical University. The following mechanisms of realization of the standard in practice may be important: conducting questionnaires of those studying pedagogy about the level of satisfaction with the education process; development and implementation of student projects, aimed at improving the quality of education at universities; conducting self-assessment of the quality of education provided by educational organizations by the general public and independent experts. The Standard passed the procedure of approbation and was adopted as a basis at the Russian Pedagogical Forum "For the Quality Education" 24-25 September 2015 in Ekaterinburg by students from 19 organizations that implement programs of pedagogical orientation. The final adoption of the Standard will take place in late December, 2015 at the final meeting of the Commission on the quality of education of the Council of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation for youth issues.

**В** Федеральной целевой программе Развития образования на 2016–2020 годы, утвержденной Постановлением Правительства РФ от 23 мая 2015 года № 497 отражена государственная политика, направленная на развитие и совершенствование системы образования в России, создание условий, обеспечивающих высокое качество российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики [1].

Одной из задач Федеральной целевой программы является «формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов». Реализация этой задачи требует «услышать голос» главного потребителя образовательной услуги – студента, требования которого до настоящего времени нигде не были официально признаны. Развитие экономики предъявляет новые требования к структуре и качеству подготовки специалистов.

Проблемы качества современного российского образования обсудили на Совете ректоров в октябре 2014 года. Президент РФ В. В. Путин отметил, что «наша высшая школа должна быть сильной, давать по настоящему современное, достойное образование...» [2], для этого «нужна большая открытость, понятные механизмы и пути внедрения эффективных механизмов оценки качества обучения».

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дается определение понятию «качество образования» – это комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и потребностям физического лица, констатируется предоставление возможности проведения «независимой оценки качества образования», «общественной и профессионально-общественной аккредитации» [3].

Согласно п. 5.2. Национального стандарта РФ ГОСТ ИСО 9001-2011 «Система менеджмента качества», высшее руководство должно обеспечивать определение и выполнение требований потребителей для повышения их удовлетворенности. Поручение Президента РФ В. В. Путина от 22 мая 2014 года № 1148 п. 2 предполагает создание внутренних систем оценки деятельности научно-педагогических работников и удовлетворенности студентов условиями и результатами обучения для последующего возможного учета результатов этой оценки в системе показателей эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования [4].

В этой связи Общероссийское общественное движение «За качественное образование», консолидирующее наиболее активные группы студенчества, инициировало создание и широкое обсуждение **студенческого стандарта качества образования**, проект которого в октябре 2014 года был презентован и получил поддержку на форуме Общероссийского народного фронта в г. Пенза и утвержден 21 ноября 2014 года на открытом заседании Комиссии по вопросам качества образования Совета Министерства образования и науки РФ по делам молодежи [4]. У администраций образовательных организаций появился официальный документ, на основании которого можно проводить анкетирования обучающихся на удовлетворенность образовательным процессом, а «удовлетворенность обучающихся» – это восприятие обучающимися степени выполнения их требований.

После утверждения студенческого стандарта качества образования началась разработка отраслевых модификаций студенческого стандарта, что позволяет учитывать специфику подготовки специалистов, предъявлять требования обучающихся к их профессиональной подготовке, совершенствованию определенных общекультурных и профессиональных компетенций.

В декабре 2014 года комиссия по качеству образования Студенческого совета УрГПУ начала разработку студенческого стандарта качества педагогического образования. При обсуждении показателей стан-

дарта обучающиеся обратили внимание на развитие личностных качеств студентов, приобретение ими психолого-педагогических компетенций, наличие которых гарантирует выпускнику педагогического вуза эффективную деятельность в качестве высококлассного педагога дошкольного образования (воспитателя), педагога начальной, основной и старшей школы. Современный учитель должен обладать не только знаниями по педагогике и психологии, владеть инновационными образовательными технологиями, но и получить базовую подготовку в области технологии управления качеством образования.

В связи с этим стандарт представляет собой совокупность требований студенческого сообщества вузов, реализующих образовательные программы педагогической направленности (далее – вузы, реализующие ОППН), к образовательному процессу. Требования стандарта являются общими и предназначены для применения любым вузом, реализующим ОППН. Стандарт может применяться образовательной организацией, которая имеет намерение:

- наиболее полно реализовывать социальную ответственность по отношению к главным потребителям образовательной услуги – обучающимся;
- повышать удовлетворенность обучающихся качеством образования в данной организации;
- самостоятельно (через внутренние проверки) подтверждать соответствие своей деятельности настоящему стандарту и заявить об этом соответствии всем заинтересованным сторонам – участникам образовательных отношений, органам власти, контрольным и надзорным органам, общественности и средствам массовой информации;
- демонстрировать соответствие стандарту путем внешней независимой оценки;
- улучшать менеджмент для достижения устойчивого развития организации;
- повышать эффективность системы менеджмента качества в организации.

Стандарт является основой для разработки общественной оценки состояния и результатов образовательного процесса в вузах, реализующих ОППН. Настоящий стандарт может также служить ориентиром для организаций, экспертов и привлекаемых внешних специалистов при осуществлении независимой и общественной оценки качества и составления рейтинга образовательных организаций.

Стандарт может быть положен в основу деятельности:

- руководителей вузов, реализующих ОППН, отвечающих за результативность и качество подготовки обучающихся;

- научно-педагогических работников, разрабатывающих и реализующих ОППН;

- обучающихся по программам педагогической направленности.

Стандарт направлен на обеспечение единства образовательного процесса в вузах, реализующих ОППН на территории Российской Федерации; повышение качества условий профессиональной подготовки будущих педагогов; определение требований к образовательному процессу и ее участникам для обеспечения достижения высоких результатов освоения ОППН; вовлечение обучающихся по программам ОППН в процесс оценки и повышения качества образования.

Студенческий стандарт качества педагогического образования предъявляет требования к:

- научно-педагогическим работникам;
- учебному процессу;
- интеграции образовательного процесса с профессиональной деятельностью;
- научно-исследовательской и инновационной деятельности;
- образовательной среде;
- социокультурной среде и социальной поддержке;
- досуговой и воспитательной работе с обучающимися;
- инфраструктуре образовательной организации;
- требования к обучающимся.

### 1. Требования к научно-педагогическим работникам

1.1 Демонстрировать профессиональную компетентность в процессе выполнения профессиональных задач:

- Активно использовать в повседневной профессиональной деятельности современные образовательные технологии: информационно-коммуникационные, интерактивные, проектные технологии и др.

- Быть готовым к поддержанию обратной связи со студентами во внеучебное время.

- Демонстрировать владение культурой речи, навыками деловой коммуникации педагога.

1.2 Иметь практический опыт в сфере общего образования (обязательно для НПП, преподающих психолого-педагогические дисциплины).

1.3 Быть образцом порядочности, высокой профессиональной культуры, морали и нравственности при выполнении профессиональных обязанностей.

1.4 Способствовать сохранению и развитию культурных традиций России и ее исторических ценностей.

1.5 Быть компетентными в вопросах качества образования и демонстрировать на

примере свою приверженность ценностям и культуре качества образования.

1.6 Проявлять личную заинтересованность в высоком качестве подготовки выпускников и принимать активное участие в деятельности по улучшению качества.

1.7 Применять современные методы анализа психолого-педагогического мониторинга, позволяющие оценить результаты освоения ОППН, степень сформированности у обучающихся качеств, необходимых для будущей профессиональной деятельности и получения устойчивых выгод для заинтересованных сторон (выпускника, образовательной организации, работодателя, общества, государства).

1.8 Организовывать совместно со студентами учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельность, направленную на модернизацию педагогического образования.

1.9 Формировать у студентов интерес к педагогической деятельности.

## **2. Требования к учебному процессу**

2.1 Реализовывать индивидуальные маршруты обучения на очном отделении с правом совмещения работы по профилю обучения (для педагогических направлений).

2.2 Обеспечивать прохождение практик всех видов в образовательных организациях города и региона, лидирующих по результатам внешней оценки качества образования.

2.3 Обеспечивать студентов возможностью академической мобильности, в том числе через сетевое обучение (возможность пройти часть обучения в другом вузе, в том числе за рубежом).

2.4 Предоставлять обучение в вузе по широкому спектру программ дополнительного образования, способствующих формированию надпрофессиональных компетенций педагога (иностранный язык, менеджмент, ораторское мастерство, детское творчество и др.).

2.5 Организовывать программы дополнительного профессионального обучения для студентов и выпускников прошлых лет по подготовке к работе с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности (обучающиеся, проявившие выдающиеся способности; обучающиеся, для которых русский язык не является родным; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья), а также по подготовке к Единому государственному экзамену.

2.6 Осуществлять индивидуальную работу со студентами, испытывающими сложности в освоении ОППН, и со студентами, проявившими выдающиеся способности.

## **3. Требования к интеграции образовательного процесса с профессиональной деятельностью**

3.1 Привлекать к работе в вузе работников образования разных уровней, других регионов, победителей конкурсов профессионального мастерства: «Учитель года», «Лучший в профессии» и др.

3.2 Организовывать конкурс и проект профессионального мастерства для студентов педагогического вуза совместно с обучающимися и педагогами среднего общего и среднего профессионального образования.

3.3 Создавать условия для развития и поддержки движения студенческих педагогических отрядов или иных общественных объединений профессионально-педагогической направленности.

3.4 Привлекать обучающихся к реализации совместных мероприятий и проектов (в том числе НИР) с другими образовательными организациями.

3.5 Поддерживать эффективную работу подразделения, оказывающего помощь в трудоустройстве обучающимся в период обучения и выпускникам по направлению подготовки.

3.6 Обеспечить обязательными практикоориентированными модулями, предполагающие освоение теоретического содержания материала при максимальной самостоятельной работе обучающихся, с последующей отработкой приемов, методов в учебно-лабораторной среде или на практике.

## **4. Требования к научно-исследовательской и инновационной деятельности вуза**

4.1 Оказывать организационно-финансовую поддержку участия обучающихся в форумах, конференциях, лагерях-семинарах регионального, всероссийского и международного уровней, направленных на развитие образования и профессиональное становление педагога.

4.2 Оказывать финансовую поддержку студенческих публикаций в ведущих периодических изданиях и участии в межвузовских олимпиадах по направлениям подготовки.

4.3 Организовать работу малых инновационных предприятий с участием студентов в образовательной сфере.

4.4 Привлекать обучающихся к проектной и научно-грантовой деятельности, поддерживать инициативы обучающихся в поиске и получении грантов и субсидий для реализации социально значимых научно-исследовательских проектов и программ в образовательной сфере.

4.5 Проводить мониторинг научной активности обучающихся с целью формиро-

вания научного рейтинга студентов и учебных подразделений вуза.

4.6 Обучать проектной деятельности и управлению социально значимыми проектами, содействуя их реализации.

## **5. Требования к образовательной среде**

5.1 Использовать в учебном процессе современные средства обучения, соответствующие уровню оснащенности образовательных организаций, где предстоит работать выпускникам.

5.2 Обеспечивать современную информационно-образовательную среду, включающую: электронный каталог библиотеки, электронные ресурсы с выходом в другие электронные библиотеки, учебный портал, систему видеоконференцсвязи и др.

5.3 Обучать работе с электронными ресурсами образовательной среды с первых дней обучения в вузе.

5.4 Обеспечивать доступ к полному комплексу методических материалов по всем образовательным программам на учебном портале вуза.

5.5 Обеспечивать свободный доступ в сеть Интернет в любой точке вуза.

5.6 Обеспечивать наличие единой интегральной балльно-рейтинговой системы.

5.7 Организовывать эффективную электронную систему учета индивидуальных достижений обучающихся (портфолио учебных и общественных достижений).

5.8 Предоставлять доступ к услугам копирования и тиражирования в вузе.

5.9 Поддерживать многоканальную информационную систему, позволяющую получить полную информацию о различных направлениях деятельности в вузе, в том числе внеучебной.

5.10 Обеспечивать библиотеку образовательной организации современной научной, учебной, периодической литературой, методическими материалами, электронными средствами обучения по всем образовательным программам.

## **6. Требования к социокультурной среде и социальной поддержке**

6.1 Обеспечивать наличие дифференцированной и прозрачной системы материальной поддержки обучающихся (материальная помощь, социальные стипендии, компенсации и др.).

6.2 Поддерживать эффективную систему оздоровления обучающихся.

6.3 Обеспечивать открытую систему поощрения обучающихся.

6.4 Организовывать прозрачную систему распределения мест в общежитиях.

6.5 Наделять органы студенческого самоуправления действенными полномочиями (Представительство ССУ в Ученом Совете вуза).

6.6 Обеспечивать качественными условиями проживания в студенческих общежитиях.

## **7. Требования к досуговой и воспитательной работе**

7.1 Обеспечивать наличие большого выбора творческих студий, клубов по интересам, спортивных секций.

7.2 Обеспечивать наличие помещений, их пригодность и доступность для занятий внеучебной деятельностью (спортивных залов, актового зала, помещений для клубов и секций)

7.3 Организовать соответствие системы воспитательной работы проекту «Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования (ООВО)».

7.4 Содействовать активной работе ассоциации выпускников (выделение помещения для проведения мероприятий, информационная поддержка и др.).

7.5 Публично признавать и поощрять общественную и социальную деятельности обучающихся (в том числе волонтерской), направленную на развитие образования в регионе (городе).

7.6 Обеспечить наличие музея истории вуза.

7.7 Создавать условия для неформального образования, направленного на развитие будущего педагога:

- приглашение ведущих педагогов для проведения семинаров/тренингов;
- выделение помещения и необходимых средств;
- информационная поддержка и др.

## **8. Требования к инфраструктуре образовательной организации**

8.1 Поддерживать безбарьерную среду для обеспечения возможности получения высшего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья.

8.2 Обеспечивать наличие зон самоподготовки, совместной работы и общения студентов.

8.3 Приближать учебную среду к производственной среде педагога (оформление спецкабинетов, рекреаций, коридоров должно отражать атмосферу образовательной организации, где предстоит работать выпускнику).

8.4 Создавать комфортные условия для обучения и отдыха: эргономичная мебель, достаточная освещенность и температура в учебных помещениях, наличие



столовых в каждом учебном корпусе и временно оборудованных санузлов.

### **9. Требования к обучающимся**

9.1 Быть активным участником образовательного процесса.

9.2 Быть ответственным и дисциплинированным во всех аспектах своей деятельности: соблюдать правила трудовой и учебной дисциплины, проявлять тактичность и уважительное отношение к преподавателям и обучающимся.

9.3 Постоянно совершенствовать навыки владения иностранными языками.

9.4 Быть ответственным за образовательные результаты.

9.5 Настойчиво овладевать знаниями, умениями и навыками проектной и исследовательской деятельности.

9.6 Быть образцом порядочности, высокой культуры, морали и нравственности, следить за своим внешним видом и речью, быть носителем духовной культуры и лучших традиций интеллигенции.

9.7 Признавать приоритеты духовно-нравственных ценностей при осуществлении любой деятельности в стенах вуза и за его пределами. Активно пропагандировать и продвигать образовательные ценности и культурные традиции России.

9.8 Поддерживать имидж и авторитет университета путем сохранения и развития вузовских традиций, активно участвовать в общественных и внеучебных мероприятиях.

9.9 Принимать участие в деятельности общественных советов, профессиональных сообществ, студенческих клубов и других общественных образований.

«Стандарт качества педагогического образования. Требования студентов» дополняет требования нормативных документов с позиции обучающихся по образовательным программам педагогической направленности в вузах Российской Федерации и ставит своей целью повышение удовлетворенности обучающихся образовательным процессом в образовательной организации.

Механизмами применения Стандарта на практике станут проведение анкетирования обучающихся педагогических вузов об уровне удовлетворенности образовательным процессом; разработка и внедрение студенческих проектов, направленных на совершенствование качества образования в вузах; проведение самообследований образовательных организаций с несколькими видами оценок: общественной и независимой оценок качества образования.

Стандарт уже прошел процедуру апробации и был принят за основу на Всероссийском педагогическом форуме «За качественное образование» 25–26 сентября 2015

года в г. Екатеринбурге студентами из 19-ти образовательных организаций, реализующих программы педагогической направленности. В течение двух дней работы мероприятия форум посетили порядка 300 представителей разных образовательных организаций, органов государственной власти, управлений образования регионального и муниципального уровней, руководители образовательных организаций.

Участники форума обсудили актуальные проблемы, тенденции развития российского педагогического образования и отметили, что одной из наиболее значимых задач, стоящих в настоящее время перед российским обществом, является развитие системы образования, поскольку ее действенность и результативность служат основой для технологического развития нашего государства и его конкурентоспособности на международной арене. Особо значимую роль при этом играет педагогическое образование, благодаря которому создается основа для профессиональной подготовки российской молодежи.

В важнейших нормативно-правовых документах отражена государственная политика, направленная на развитие и совершенствование системы педагогического образования в России, создание условий, обеспечивающих высокое качество российского образования в соответствии с программой модернизации педагогического образования и перспективными задачами развития российского общества и экономики.

Программа форума была насыщенная и площадки делились между обучающимися и педагогическим сообществом. Форум начал свою работу с пленарной сессии «Качество педагогического образования», где каждый из экспертов высказал свое мнение об уровне качества педагогического образования в нашей стране и участии студентов в его оценке. Закончилась пленарная сессия представлением проекта «Стандарта качества педагогического образования. Требования студентов». Его обсуждение с обучающимися других университетов состоялось на форсайт-сессии «Модель студенческого стандарта качества педагогического образования».

На круглом столе «Общественная аккредитация и профессионально-общественная аккредитация в системе повышения качества педагогического образования» участники рассмотрели общественную аккредитацию, как один из механизмов реализации студенческих стандартов. Впервые в РФ представили критерии профессионально-общественной аккредитации, разработанные ООО «Всероссийское педагогическое собрание». Участники пришли к

единому мнению, что обе аккредитации только в тандеме могут наиболее полно отразить уровень качества образования в образовательной организации. Итогом форума стало принятие резолюции и утверждение проекта «Стандарта качества педагогического образования. Требования студентов» [6; 7; 8].

В конце сентября 2015 года проект Стандарта, принятый за основу, был разослан в 34 вуза, реализующих программы педагогической направленности, для его обсуждения органами студенческого само-

управления и внесения собственных предложений. Проект стандарта получил одобрение на Всероссийском форуме будущих педагогов сельских школ 8–11 октября 2015 года в г. Орле, в Школе студенческого актива РГППУ 8 октября 2015 года и Школе Качества УрГПУ 12 ноября 2015 года г. Екатеринбург [9; 10].

Окончательное принятие Стандарта состоится в конце декабря 2015 года на итоговом заседании Комиссии по вопросам качества образования Совета Министерства образования и науки РФ по делам молодежи.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. URL: <http://government.ru/docs/18268/>.
2. Владимир Путин принял участие в пленарном заседании X съезда Российского союза ректоров. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/46892>.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>
5. Владимир Путин подписал перечень поручений по вопросам повышения качества высшего образования. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/21112>.
6. Документы комиссии по вопросам качества образования Совета Министерства образования и науки Российской Федерации по делам молодежи. URL: <http://www.kkomon.ru/docs>.
7. В Свердловской области стартовал Всероссийский педагогический форум «За качественное образование». URL: <http://www.oblgazeta.ru/pressreleases/12101/>
8. УрГПУ за качественное образование. URL: <http://uspu.ru/novosti/item/2303-za-kachestvennoe-obrazovanie.html>.
9. Стандарт как знак качества: в рамках Всероссийского педфорума был принят проект нового профильного стандарта качества педагога. URL: <http://uspu.ru/novosti/item/2396-standart-kak-znak-kachestva-v-ramkakh-vserossijskogo-pedforuma-byl-prinyat-proekt-novogo-profilnogo-standarta-kachestva-pedagoga.html>.
10. Взаимодействие вузов в рамках проекта «Качественное образование». URL: <http://www.uspu.ru/novosti/item/2452-vzaimodejstvie-vuzov-v-ramkakh-proekta-kachestvennoe-obrazovanie.html>.
11. Обучающиеся внесли новые предложения в Студенческий стандарт качества образования. URL: <http://www.uspu.ru/novosti/item/2512-obuchayushchiesya-vnesli-novye-predlozheniya-v-studencheskij-standart-kachestva-obrazovaniya.html>.

### REFERENCES

1. Ob utverzhdenii federal'noj celevoj programmy razvitija obrazovaniya na 2016–2020 gody. URL: <http://government.ru/docs/18268/>.
2. Vladimir Putin prinyal uchastie v plenarnom zasedanii X s#ezda Rossijskogo sojuza rektorov. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/46892>.
3. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974>
5. Vladimir Putin podpisal perechen' poruchenij po voprosam povyshenija kachestva vysshego obrazovaniya. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/21112>.
6. Dokumenty komissii po voprosam kachestva obrazovaniya Soveta Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii po delam molodezhi. URL: <http://www.kkomon.ru/docs>.
7. V Sverdlovskoj oblasti startoval Vserossijskij pedagogicheskij forum «Za kachestvennoe obrazovanie». URL: <http://www.oblgazeta.ru/pressreleases/12101/>
8. UrGPU za kachestvennoe obrazovanie. UR : <http://uspu.ru/novosti/item/2303-za-kachestvennoe-obrazovanie.html>.
9. Standart kak znak kachestva: v ramkah Vserossijskogo pedforuma byl prinjat proekt novogo profil'nogo standarta kachestva pedagoga. URL: <http://uspu.ru/novosti/item/2396-standart-kak-znak-kachestva-v-ramkakh-vserossijskogo-pedforuma-byl-prinyat-proekt-novogo-profilnogo-standarta-kachestva-pedagoga.html>.
10. Vzaimodejstvie vuzov v ramkah proekta «Kachestvennoe obrazovanie». URL: <http://www.uspu.ru/novosti/item/2452-vzaimodejstvie-vuzov-v-ramkakh-proekta-kachestvennoe-obrazovanie.html>.
11. Obuchajushchiesya vneshli novye predlozheniya v Studencheskij standart kachestva obrazovaniya. URL: <http://www.uspu.ru/novosti/item/2512-obuchayushchiesya-vnesli-novye-predlozheniya-v-studencheskij-standart-kachestva-obrazovaniya.html>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. А. Симонова.

# ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИСТОРИЧЕСКОМУ ПРОШЛОМУ – ОСНОВА ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО И ДУХОВНОГО ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.035.6  
ББК 4400.522

ГСНТИ 03.23.07

Код ВАК 07.00.09

## **Грибан Ирина Владимировна,**

кандидат исторических наук, директор музея истории УрГПУ, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: gribanirina@gmail.com.

## **Антропов Кирилл Александрович,**

магистрант исторического факультета УрГПУ, экскурсовод музея истории УрГПУ, командир студенческого поискового отряда «Стикс», Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: antropov.kirill2012@yandex.ru.

## **Бурова Алена Игоревна,**

специалист по воспитательной работе центра реализации студенческих проектов и программ УрГПУ, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Lyonchik\_7777@list.ru.

### **ИСКАТЬ И ПОМНИТЬ: ПОИСКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** историческая память, изучение истории Второй мировой войны, Великая Отечественная война, патриотическое воспитание, поисковая деятельность, поисковое движение России.

**АННОТАЦИЯ.** В 2015 году исполнилось 70 лет с момента окончания Второй мировой и Великой Отечественной войн. Масштабные мероприятия, посвященные этим юбилейным датам, актуализировали обращение историков, политиков, общественных деятелей к различным аспектам военной истории, и в первую очередь – к проблеме сохранения памяти о событиях прошлого. Одним из ключевых направлений в изучении истории войны, которому было уделено большое внимание руководства страны в юбилейном году, стало поисковое движение. К сожалению, и спустя 70 лет после окончания боевых действий на полях сражений Второй мировой, проблема поиска, установления судеб и увековечения памяти воинов, погибших при защите Отечества, по-прежнему актуальна для нашей страны: по данным Поискового движения России, сотни тысяч солдат числятся в списках «пропавших без вести».

Статья посвящена роли поисковой деятельности в патриотическом воспитании молодежи и формировании исторической памяти. Авторами проанализирован десятилетний опыт работы студенческого поискового отряда «Стикс», созданного в УрГПУ; охарактеризованы проблемы и перспективы развития поискового движения в современной России.

## **Griban Irina Vladimirovna,**

Candidate of History, Director of USPU History Museum, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Antropov Kirill Alexandrovich,**

Master's Degree Student of the Faculty of History, USPU History Museum Guide, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Burova Alyona Igorevna,**

Specialist of Center for Implementation of Students' Projects and Programs, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **IN SEARCH OF HISTORY: SEARCH ACTIVITY AS A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION OF THE YOUTH**

**KEYWORDS:** historical memory, study of the history of World War II, Great Patriotic War, patriotic education, search activity, search movement of Russia.

**ABSTRACT.** In 2015 we celebrated the 70<sup>th</sup> anniversary of the end of World War II and the Great Patriotic War. Large-scale events devoted to these anniversaries turned the attention of historians, politicians and public figures towards various aspects of the war history – and first of all, to the problem of preserving the memory of the past events. The search movement was one of the key directions in the war history study, which the government paid great attention to in the jubilee year. Unfortunately, 70 years after the end of hostilities on the battlefields of World War II, the problem of searching, establishing and perpetuating the memory of soldiers killed in defending the Motherland is still urgent for our country: according to the Russian Search Movement, hundreds of thousands of soldiers are on the "missing list".

The article focuses on the role of search activities in the youth patriotic education and historical memory formation. The authors have analyzed ten years' experience of the "Styx" student search team, formed in the USPU, and described the problems and prospects of the search movement development in modern Russia.

**В** формировании исторической памяти народов особая роль принадлежит войнам, поскольку именно они оказывают определяющее влияние на сохранение индивидуальных и коллективных воспоминаний. Война становится поворотным пунктом как в жизни отдельного индивида, так и всего общества, разделяя существование на «до войны» и «после войны». Она представляет собой своеобразный «шлюз воспоминаний», поскольку впоследствии все события оцениваются через ее призму.

В 2015 году исполнилось 70 лет с момента окончания Второй мировой и Великой Отечественной войн. Масштабные мероприятия, посвященные этим юбилейным датам, актуализировали обращение историков, политиков, общественных деятелей к различным аспектам военной истории, и в первую очередь – к проблеме сохранения памяти о событиях прошлого. Одним из ключевых направлений в изучении военной истории, которому было уделено большое внимание руководства страны в юбилейном году, стало поисковое движение.

Поисковое движение – это уникальный феномен, определяемый в современной литературе как «общественное движение граждан, добровольно и безвозмездно ведущих работу по обнаружению и захоронению не погребенных в годы Великой Отечественной войны останков павших воинов, установлению и увековечению их имен» [2, с. 12–13]. Поисковое движение как организованная деятельность зародилось в конце 1980-х годов на волне перестройки, когда общественность страны неожиданно обнаружила, что прошедших после окончания Великой Отечественной войны десятилетий не хватило не только на благоустройство воинских могил и кладбищ, но даже на захоронение останков советских воинов, которые остались лежать на полях бывших сражений. Согласно официальной статистике, многие из них числились пропавшими без вести. Поисковые отряды действовали и до 1988 года, но единая, патронируемая государством структура оформилась именно тогда – было принято решение о создании Всесоюзного координационного совета поисковых отрядов. На следующий год под Новгородом, в районе гибели 2-й Ударной Армии, прошла первая общесоюзная Вахта памяти [13].

В апреле 1989 года 1500 человек съехались в Мясной Бор. За 10 дней работы было поднято и перезахоронено 3400 человек, установлено 89 имен. Один из активных участников поискового движения В. Л. Щербаков пишет: «С тех пор каждый год поисковики поднимают из земли сотни, а ино-

гда и тысячи останков наших солдат и офицеров. Из позабытых всеми санитарных захоронений, сделанных там же, на поле боя, или вблизи медсанбата. Из наспех вырытых боевыми товарищами или местными жителями одиночных могил. Из обрушившихся под ударами мощных авиабомб окопов и блиндажей. Из раздавленных гусеницами танков и почти исчезнувших с лица земли за прошедшие десятилетия стрелковых ячеек. Или просто с едва прикрытых дерном и травой бывших полей сражений, где для наших дедов, отцов и братьев навсегда застыло время и где они до сих пор ведут свой последний бой...» [19].

Движение, оформившееся в 1988 году, не только смогло пережить непростые 1990-е годы, но и стало одним из важнейших факторов патриотического воспитания в условиях сложной и болезненной социально-политической трансформации российского общества. К сожалению, и спустя 70 лет после окончания боевых действий на полях сражений Второй мировой проблема поиска, установления судеб и увековечения памяти воинов, погибших при защите Отечества, по-прежнему актуальна для нашей страны: по данным Поискового движения России, сотни тысяч солдат числятся в списках «пропавших без вести» [9, с. 15].

В настоящее время для развития поисковой деятельности в России характерны следующие тенденции. Во-первых, безусловно, положительным фактором является повышение интереса государства к проблемам поискового движения. В последние годы Президент России В. В. Путин неоднократно встречался с представителями поисковых отрядов, высоко оценивая их деятельность и обещая им всестороннюю поддержку [15]. В октябре 2014 года на совещании у заместителя Председателя Правительства РФ Д. О. Рогозина было принято решение: «Считать поисковую работу одной из важнейших форм увековечения памяти погибших при защите Отечества, важным средством военно-патриотического воспитания молодежи» [9, с. 9].

Во-вторых, создание общероссийского общественного движения по увековечению памяти погибших при защите Отечества «Поисковое движение России» способствовало улучшению координации деятельности поисковиков, повышению качества методической подготовки бойцов поисковых отрядов, организации общенациональных «Вахт Памяти» [6; 8]. По инициативе поисковиков с 2014 года в календаре знаменательных дат России впервые официально появился День неизвестного солдата (3 декабря) [17; 20, с. 3–4].

В-третьих, в последние годы существенно улучшилось международное сотрудничество в сфере поисковой деятельности. В настоящее время Белоруссия, Россия и ФРГ на государственном уровне проводят работу по поиску останков павших воинов и уходу за мемориалами периода Второй мировой войны. Поисковые отряды есть в странах Балтии, в Украине, Казахстане [12].

Участие государства в развитии поискового движения позитивным образом сказалось и на финансировании поисковых отрядов, существенно расширились возможности для участия поисковиков в грантовых конкурсах.

Поисковая деятельность расширила свою географию: военно-археологические экспедиции проводятся не только на полях былых сражений Великой Отечественной, но и так называемых «малых войн» СССР (военный конфликт на озере Хасан, «забытая» советско-финская война 1939–1940 гг.).

К положительным моментам необходимо отнести и появление ученых, которые не только долгие годы своей жизни посвятили поисковому движению, но и защитили диссертации по истории, источникам и методам «Поиска» (С. И. Садовников, Е. Н. Боле, И. П. Цуканов и др.) [18].

Вместе с тем необходимо указать и на следующие проблемы, с которыми сталкиваются сегодня поисковики. Прежде всего, в современной исторической науке нет однозначной и общепринятой трактовки таких терминов, как «поисковое движение», «увековечение памяти», «поисковая деятельность», «военная археология» [5]. Вследствие этого, «поиск» и часто не совсем верно используемое в качестве его синонима название «военная археология» не являются общепринятыми в научной среде и употребляются в кавычках. Не является определенным и место военной археологии в системе научного знания. Несмотря на довольно большое количество публикаций, появившихся в последние несколько лет, на сегодняшний день нам не удалось выявить ни одного теоретического исследования, раскрывающего и обосновывающего сущность «поисковой деятельности» и «военной археологии» как самостоятельной научной дисциплины или отрасли исторической науки [2; 5; 10; 11]. Следствием этого является скептическое отношение многих археологов к поисковой деятельности. Е. Н. Боле справедливо пишет о том, что «достаточно часто приходится сталкиваться с непониманием в среде ученых, которые говорят, что “Поиск” – это не наука, это что угодно – увлечение, “тусовка по интересам”, клуб любителей, благородное, безусловно,

нужное дело, которое не имеет основы для фундаментальных исследований» [2; 15].

Еще одной проблемой является слабая связь поисковиков с академическими кругами. В основном поисковики – любители истории, энтузиасты. Профессиональные историки и археологи могли бы оказать существенную помощь поисковикам, вывести работу на совершенно новый уровень. Речь идет об активном внедрении в поисковую деятельность отдельных элементов наработкой отечественными археологами и многократно проверенной на практике методике проведения раскопок и обработки их результатов, а в особенности – обращения с обнаруженными в ходе них предметами, их консервации и реставрации. Многочисленные видеоролики в Интернете свидетельствуют о том, что часто поисковые работы проводятся с нарушениями техники безопасности, а обращение с самым ценным источником информации – смертным медальоном – далеко не всегда соответствует требованиям. Методические пособия по проведению поисковых работ выпускаются на региональном уровне ограниченными тиражами [16].

К проблемам развития поискового движения можно отнести и недостаточную информированность общества о результатах деятельности поисковиков. С 2009 года в нашей стране издается журнал «Военная археология», однако он выходит небольшим тиражом и доступен далеко не всем поисковым объединениям нашей страны. В последнее время поисковики стали активнее анализировать развитие движения, обобщать его результаты, публиковаться в печати, но такая литература, как правило, выходит небольшими тиражами и «оседает» в тех регионах, где издается.

Несмотря на обозначенные трудности, поисковое движение России продолжает развиваться. Его уникальность заключается в том, что в поисковую деятельность сегодня включены поисковики из 55 регионов России, большинство из которых – тыловые. Ежегодно в ходе военно-археологических экспедиций поднимаются останки сотен бойцов, имена которых в большинстве случаев установить очень сложно или вообще невозможно [3]. Однако поисковая деятельность направлена не только на увековечение памяти защитников Отечества, оставшихся на полях сражений, изучению военной истории и получение новых знаний о малоизвестных страницах прошлого, но и выполняет целый ряд других задач. Одной из важнейших является задача патриотического воспитания молодежи посредством вовлечения в поисковое движение. Поисковая деятельность занимает важное место в воспитательной работе мно-

гих средних и высших учебных заведениях. Е. Боле отмечает, что «80% членов отрядов, участников поисковых экспедиций – юноши и девушки в возрасте от 14-ти до 30-ти лет» [2, с. 13].

Конкретные результаты поисковой деятельности и ее роль в патриотическом воспитании молодежи наглядно демонстрирует работа студенческого поискового отряда «Стикс», созданного на базе исторического и географо-биологического факультетов УрГПУ в 2005 году. В течение 10-ти лет бойцы поискового отряда «Стикс» провели 9 военно-археологических экспедиций в Брянской, Московской, Ленинградской областях, Республике Карелия. В результате поисковой деятельности были найдены останки 141 красноармейца, медалионы – 14, установлены имена 7 человек. В экспедиции в разные годы побывали многие студенты нашего вуза, сменилось 4 состава отрядников. Некоторые бойцы отряда и после окончания университета продолжают заниматься поисковой деятельностью, либо участвуя в экспедициях отряда «Стикс», либо организуя деятельность школьных поисковых отрядов.

Отвечая на вопрос, почему они занимаются этим сложным и кропотливым делом, променяв летний отдых на море или на даче на экспедицию и жизнь в палатках, студенты отвечают так: «Каждый приходит в поисковое движение за чем-то своим: у кого-то войну прошли деды и прадеды, кто-то просто хочет знать о минувших событиях больше, чем написано в учебниках» [7].

Журналист А. Бабченко в одной из своих статей писал: «Человеку неволевавшему не объяснить войну, точно так же, как слепому не объяснить ощущение зеленого, а мужчине не дано понять, что значит выносить и родить ребенка. У них просто нет необходимых органов чувств. Войну нельзя рассказать или понять. Ее можно только пережить...» [1]. Студенты, участвующие в военно-археологических экспедициях по местам боев советско-финской и Великой Отечественной войн, по-новому видят те события. Поиск дает ощущение сопричастности к настоящей, еще такой живой и близкой, истории. Война перестает быть чем-то далеким и абстрактным. Один из активных бойцов отряда говорит: «Когда пришел в отряд в 2011-м, а в 2012-м побывал в первой своей экспедиции (общепринятое название «Вахта памяти») в районе Лейпясуо, где шли сражения советско-финской войны, идея поиска погибших бойцов захватила меня и со временем превратилась в смысл жизни. Теперь я даже гражданскую литературу читать не могу, а уж “зависать” в виртуальной реальности тем более. Непе-

редаваемое чувство, когда ты оказываешься там, где шли жестокие бои, гибли люди, и мои, по сути, ровесники думали лишь о том, чтобы немцы не прошли и патронов хватило!...» [7].

Помимо участия в военно-археологических экспедициях, получивших название «Вахта Памяти», отряд «Стикс» осуществляет и другие, не менее важные направления деятельности. Так, одним из основных направлений работы является архивный поиск. При активном участии бойцов СПО «Стикс» была собрана информация в фондах музея истории и архиве УрГПУ, уточненная при помощи электронных баз данных «Мемориал» и «Подвиг народа», и подготовлен сборник «Вспомним всех поименно...», посвященный студентам и педагогам нашего университета, погибшим в годы Великой Отечественной войны [4].

Не менее значимым направлением деятельности является оформление выставок по итогам экспедиций. Бойцами отряда созданы уникальные передвижные выставки находок «Память Земли» и «На той войне незначительной...». Участвуя в изучении найденных во время экспедиций материалов и в подготовке их к экспонированию, студенты не просто еще раз соприкасаются с артефактами – немymi свидетелями боев, но и получают уникальный опыт экспозиционно-выставочной работы, который особенно важен для бойцов отряда – студентов исторического факультета УрГПУ. По созданным выставкам бойцы отряда самостоятельно проводят экскурсии.

Бойцы отряда регулярно участвуют в подготовке и проведении встреч с ветеранами войны, тружениками тыла, представителями поколения «Детей войны»; ухаживают за памятниками и мемориальными комплексами Защитникам Отечества, расположенными на территории Екатеринбурга, сотрудничают с поисковыми организациями из других регионов страны и Поисковым движением России.

Одним из ключевых направлений деятельности бойцов СПО «Стикс» является реализация проектов гражданско-патриотической направленности (таких как «Другое детство: повседневная жизнь детей во время Великой Отечественной войны», «“Одна на всех Победа”»: цикл интерактивных занятий для воспитанников детских домов», «Путь к Победе: исторический турнир в формате квеста по ключевым событиям Великой Отечественной войны» и др.).

По инициативе бойцов отряда был создан исторический кино клуб «Двадцать пятый кадр», в рамках которого осуществляется просмотр и обсуждение фильмов гражданско-патриотической тематики.

Таким образом, поисковая деятельность сегодня является не только важнейшей задачей государственного значения, но и эффективным средством патриотического воспитания молодежи и изучения военной истории [10]. В отличие от других форм и методов воспитания, «Поиск» позволяет «прикоснуться к истории», «увидеть» события 70-летней давности глазами их участников, прочувствовать и пережить на эмоциональном уровне историю войны. Те, кто хотя бы однажды побывал в поисковой экспедиции, уже никогда не смогут равнодушно относиться к памяти о военном прошлом. Для большинства участников «Вахты Памяти» поиск становится делом жизни.

Прошлое имеет две составляющих: то, о чем люди стремятся помнить, передать грядущим поколениям, и прошлое, о котором стараются забыть или изменить его, приукрасить. Военное прошлое – не исключение. «Образ войны», т.е. комплекс представлений о ней, по мнению известного исследователя военно-исторической психоло-

гии Е. С. Сенявской, подразделяется на 3 типа. Первый – прогностический – формируется до начала событий. Второй – синхронный, складывается в сознании людей по мере приобретения реального опыта. Третий – ретроспективный образ войны, который является, с одной стороны, элементом памяти народа о прошлом, а с другой – предметом анализа, изменения, переосмысления для потомков [14, с. 48–52]. Пройдет еще несколько лет, и среди нас уже не останется тех, кто был свидетелем Второй мировой и Великой Отечественной войн. Какой тогда будет наша память об этих событиях? Какие фрагменты сохранятся и станут историческим наследием наших потомков? Во многом это сегодня зависит и от поисковиков, которые из года в год, несмотря на трудности, продолжают свою сложную работу по увековечению памяти погибших Защитников Отечества, снова и снова отправляясь в поисковые экспедиции, чтобы продолжать «войну с забвением», чтобы найти и помнить...

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабченко А. Маленькая победоносная война // Новый мир. 2009. № 1. URL: [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/2009/1/bab2.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2009/1/bab2.html) (дата обращения: 16.11.2015).
2. Боле Е. Н. Историческое значение поискового движения России // Военная археология. 2009. № 1. С. 12–21.
3. Война с забвением. Будни поисковых отрядов // URL: <http://pstgu.ru/news/smi/2014/05/12/52886/> (дата обращения: 16.11.2015).
4. Вспомним всех поименно... Екатеринбург, 2011. 82 с.
5. Забелина А. К дискуссии вокруг дефиниций «поисковое движение – поисковая работа» // Поисковый центр «Искатель». URL: <http://www.iskateltula.ru/stati/k-diskusi-vokrug-definicii-poiskovoe-dvizhenie-poiskovaja-rabota.html> (дата обращения: 16.11.2015).
6. Забелина А., Боле Е., Самосват Д. Российское военно-историческое общество и «Поисковое движение России» возрождают традицию общенациональных общественно-государственных «Вахт Памяти» // Военная археология. 2014. № 5. С. 29–32.
7. Мальгина Л. Для нас они – живые // Уральский рабочий. 8.05.2015. URL: <http://uralsky-rabochi.ru/society/14927/> (дата обращения: 16.11.2015).
8. Общероссийское общественное движение по увековечению памяти погибших при защите Отечества «Поисковое движение России». URL: <http://www.rf-poisk.ru/> (дата обращения: 16.11.2015).
9. Поисковое движение России. Информационный сборник. Ростов н/Д, 2014. 69 с.
10. Садовников Д. Поисковая деятельность как средство познания военной истории // Поисковый центр «Искатель». URL: [http://www.iskateltula.ru/poiskovaja-deyatelnost-kak-sredstvo-poznaniya-voenoi-istori.html#\\_ednref1](http://www.iskateltula.ru/poiskovaja-deyatelnost-kak-sredstvo-poznaniya-voenoi-istori.html#_ednref1) (дата обращения: 16.11.2015).
11. Садовников Д.В. «Военная археология»: от энтузиазма к науке. Значение криминалистики для формирования теоретико-методологических основ новой научной дисциплины // Военная археология. 2009. № 2. С. 18–25.
12. Садовников С. И. О результатах работы международной поисковой экспедиции в Польше // Военная археология. 2014. № 6. С. 7.
13. Семенов В. В. К истории поискового движения. URL: <https://www.proza.ru/2013/06/10/1478> (дата обращения: 17.11.2015).
14. Сенявская Е. С. Психология войны в XX веке: исторический опыт России. М., 1999. С. 48–52.
15. Смирнов Д. Путин – поисковикам: Вы возвращаете Родине имена павших бойцов // Комсомольская правда. 6.04.2015. URL: <http://www.kp.ru/daily/26363.5/3245018/> (дата обращения: 17.11.2015).
16. Увековечение памяти павших при защите Отечества в годы Великой Отечественной войны : методические рекомендации. Екатеринбург : ООО «Издательство УМЦ УПИ», 2011. 216 с.
17. Федеральный закон от 4 ноября 2014 г. № 340-ФЗ «О внесении изменений в статью 1.1 Федерального закона «О днях воинской славы и памятных датах России» // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/70781670/> (дата обращения: 16.11.2015).
18. Цуканов И. П. История поискового движения в России в конце XX – начале XXI века: на материалах Курской области : дис. ... на соискание ученой степени канд. ист. наук. Курск, 2007. 237 с.
19. Щербаков В. Л. Поисковое движение России – проблемы на ровном месте // Независимое военное обозрение. 01.10.2014. URL: <http://nvo.ng.ru/> (дата обращения: 16.11.2015).
20. Яворская В. День Неизвестного солдата // Военная археология. 2015. № 1. С. 3–4.

1. Babchenko A. Malen'kaja pobedonosnaja vojna // Novyj mir. 2009. № 1. URL: [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/2009/1/bab2.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2009/1/bab2.html) (data obrashhenija: 16.11.2015).
2. Bole E. N. Istoricheskoe znachenie poiskovogo dvizhenija Rossii // Voennaja arheologija. 2009. № 1. S. 12–21.
3. Vojna s zabveniem. Budni poiskovyh otrjadov // URL: <http://pstgu.ru/news/smi/2014/05/12/52886/> (data obrashhenija: 16.11.2015).
4. Vspomnim vseh poimanno... Ekaterinburg, 2011. 82 s.
5. Zabelina A. K diskussii vokrug definicij «poiskovoe dvizhenie – poiskovaja rabota» // Poiskovyj centr «Iskatel'». URL: <http://www.iskateltula.ru/stati/k-diskusi-vokrug-definicii-poiskovoe-dvizhenie-poiskovaja-rabota.html> (data obrashhenija: 16.11.2015).
6. Zabelina A., Bole E., Samosvat D. Rossijskoe voenno-istoricheskoe obshhestvo i «Poiskovoe dvizhenie Rossii» vozrozhdajut tradiciju obshhenacional'nyh obshhestvenno-gosudarstvennyh «Vaht Pamjati» // Voennaja arheologija. 2014. № 5. S. 29–32.
7. Mal'gina L. Dlja nas oni – zhivye // Ural'skij rabochij. 8.05.2015. URL: <http://uralsky-rabochi.ru/society/14927/> (data obrashhenija: 16.11.2015).
8. Obshherossijskoe obshhestvennoe dvizhenie po uvekovečeniju pamjati pogibshih pri zashhite Otechestva «Poiskovoe dvizhenie Rossii». URL: <http://www.rf-poisk.ru/> (data obrashhenija: 16.11.2015).
9. Poiskovoe dvizhenie Rossii. Informacionnyj sbornik. Rostov n/D, 2014. 69 s.
10. Sadovnikov D. Poiskovaja dejatel'nost' kak sredstvo poznanija voennoj istorii // Poiskovyj centr «Iskatel'». URL: [http://www.iskateltula.ru/poiskovaja-dejatel'nost-kak-sredstvo-poznanija-voenoi-istori.html#\\_ednref1](http://www.iskateltula.ru/poiskovaja-dejatel'nost-kak-sredstvo-poznanija-voenoi-istori.html#_ednref1) (data obrashhenija: 16.11.2015).
11. Sadovnikov D.V. «Voennaja arheologija»: ot jentuziazma k nauke. Znachenie kriminalistiki dlja formirovanija teoretiko-metodologicheskix osnov novej nauchnoj discipliny // Voennaja arheologija. 2009. № 2. S. 18–25.
12. Sadovnikov S. I. O rezul'tatah raboty mezhdunarodnoj poiskovoj jekspedicii v Pol'she // Voennaja arheologija. 2014. № 6. S. 7.
13. Semenov V. V. K istorii poiskovogo dvizhenija. URL: <https://www.proza.ru/2013/06/10/1478> (data obrashhenija: 17.11.2015).
14. Senjavskaja E. S. Psihologija vojny v HH veke: istoricheskij opyt Rossii. M., 1999. S. 48–52.
15. Smirnov D. Putin – poiskovikam: Vy vozvrashhaete Rodine imena pavshih bojcov // Komsomol'skaja pravda. 6.04.2015. URL: <http://www.kp.ru/daily/26363.5/3245018/> (data obrashhenija: 17.11.2015).
16. Uvekovečenje pamjati pavshih pri zashhite Otechestva v gody Velikoj Otechestvennoj vojny : metodicheskie rekomendacii. Ekaterinburg : OOO «Izdatel'stvo UMC UPI», 2011. 216 s.
17. Federal'nyj zakon ot 4 nojabrja 2014 g. № 340-FZ «O vnesenii izmenenij v stat'ju 1.1 Federal'nogo zakona «O dnjah voinskoj slavy i pamjatnyh datah Rossii» // Garant. URL: <http://base.garant.ru/70781670/> (data obrashhenija: 16.11.2015).
18. Cukanov I. P. Istorija poiskovogo dvizhenija v Rossii v konce XX – nachale XXI veka: na materialah Kurskoj oblasti : dis. ... na soiskanie uchenoj stepeni kand. ist. nauk. Kursk, 2007. 237 s.
19. Shherbakov V. L. Poiskovoe dvizhenie Rossii – problemy na rovnom meste // Nezavisimoe voennoe obozrenie. 01.10.2014. URL: <http://nvo.ng.ru/> (data obrashhenija: 16.11.2015).
20. Javorskaja V. Den' Neizvestnogo soldata // Voennaja arheologija. 2015. № 1. S. 3–4.

Статью рекомендует канд. ист. наук И. А. Попп.



## ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ВУЗЕ

УДК 37.035.6:37.034  
ББК 4400.522+4400.521

ГСНТИ 14.35.05

Код ВАК 13.00.01

### Клименко Иван Михайлович,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики обучения истории исторического факультета, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Klimentko@uspu.ru.

### МЕЖДУНАРОДНЫЙ ФОРУМ ПАТРИОТОВ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** система духовно-нравственного воспитания, синергетический эффект, социальные теории, признаки системы, проблеморазрешающая система, закон необходимого разнообразия, преимущества полисубъектности.

**АННОТАЦИЯ.** Статья, посвященная проблемам формирования системы духовно-нравственного воспитания, описывает международную научно-практическую конференцию «Формирование ценностного отношения к прошлому – основа гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания». Актуальность подобной тематики диктуется факторами глобализирующегося мира, усиливающейся дезинтеграции обществ, в том числе и российского, по этнонациональному, конфессиональному, межпоколенному, субкультурному и другим основаниям. Характеризуется активно развивающаяся в Свердловской области система патриотического воспитания. Отмечается положительная роль мероприятий по возрождению комплекса «Готов к труду и обороне», открытия кадетских учебных заведений и военно-патриотических клубов, деятельности краеведческих музеев. В докладе И. С. Огановской говорилось о важности ценностного отношения к истории: ценностное отношение к историческому прошлому влечет за собой и ценностное отношение к Отечеству в целом, но это возможно, если изучение отечественной истории начинается с раннего возраста как в системе общего, так и дополнительного образования, а также если в семье все ее члены занимаются восстановлением истории рода. Об актуальных проблемах патриотического воспитания позволяют судить темы секционных заседаний конференции: мировоззренческие, историко-культурные и психолого-педагогические аспекты гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания; взаимодействие семьи и школы; роль историко-обществоведческого образования в осмыслении исторического прошлого России; консолидация усилий общественных, религиозных организаций, учреждений дополнительного образования и культуры; актуализация традиций кадетского и казачьего воспитания.

### Klimentko Ivan Mikhailovitch,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Theory and Methods of Teaching History Faculty of History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### INTERNATIONAL FORUM OF PATRIOTS

**KEYWORDS:** system of spiritual and moral education, synergistic effect, social theories, typical features of a system, system that solves the problem, law of requisite variety, benefits of polysubject structure.

**ABSTRACT.** The article focuses on the problems of formation of the system of spiritual and moral education and describes the international scientific-practical conference “Formation of Value-based Attitude to the Past – a Basis of Civil Patriotic, Spiritual and Moral Education” The urgency of the topics is determined by the factors of the globalizing world, growing disintegration of societies, including the Russian one, on the ethno-national, confessional, inter-generation, sub-cultural and other principles. The reports characterize the system patriotic education which is being actively developed in Sverdlovsk Region. The speakers note the positive role of various mass events aimed at the restoration of the complex “Ready to Work and Defense”, establishment of cadet education institutions and military-patriotic clubs and activity of local history museums. The report of I.S. Oganovskaya deals with the importance of value-based attitude to history: value-based attitude to the past leads to value-oriented attitude to the Motherland in general; and this is possible only when the study of the Russian history begins in early childhood both in the system of general and additional education, and if all members of the family take part in the reconstruction of the family history. The topics of sectional reports mark the urgent problems of patriotic education: worldview, historical-cultural and psycho-pedagogical aspects of civil-patriotic and spiritual and moral education; cooperation between family and school; the role of historical-sociological education in understanding the historical past of Russia; consolidation of social, religious organizations, institutions of additional education and culture; actualization of the traditions of cadet and Kazak education.

**В** начале октября 2015 года в г. Екатеринбурге состоялась международная научно-практическая конференция, участниками которой стали представители Республики Беларусь, Республики Казахстан, Киргизской Республики,

7 субъектов РФ, более 40 субъектов Свердловской области.

Проведение международной научно-практической конференции «Формирование ценностного отношения к прошлому – основа гражданско-патриотического и ду-

ховно-нравственного воспитания» обусловлено актуальностью заявленной темы в условиях глобализирующегося мира, усиливающейся дезинтеграции обществ, в том числе и российского, по этнонациональному, конфессиональному, межпоколенному, субкультурному и другим основаниям. В докладе Заместителя Председателя Правительства Свердловской области В. И. Романова отмечалось: «Сегодня, в условиях радикальных изменений в социально-экономической, политической жизни российского общества, мы являемся свидетелями попыток некоторой девальвации патриотизма. Необходимо также признать, что определенной части современной российской молодежи свойственны растерянность, пессимизм, размытость патриотических ценностей» [9, с. 5].

Искаженное понимание патриотизма некоторой частью молодежи также обусловлено целенаправленным формированием «западной идеологической машиной» негативного отношения к России и умышленной, открытой фальсификацией истории развития нашей страны. Можно констатировать тот факт, что возникла обостренная необходимость в совершенствовании патриотического воспитания граждан и полноценном его возвращении в образовательный процесс, поскольку именно сейчас идея патриотизма может и должна быть тем стержнем, вокруг которого формируются готовность и способность граждан к активным действиям во имя Отечества [Там же].

Конференция проходила в течение трех дней: 6–8 октября 2015 года. В ходе пленарного заседания, состоявшегося 7 октября в здании Правительства Свердловской области, перед участниками форума выступили представители областной государственной власти, зарубежные гости из Беларуси и Кыргызстана, ученые и общественные деятели.

Все ораторы отметили сложную внешнеполитическую и экономическую ситуацию, в которой сегодня находится Россия и страны СНГ, что не может не отражаться на требованиях к подходам воспитания.

Председатель Законодательного Собрания Свердловской области Л. В. Бабушкина, подчеркнув актуальность конференции, акцентировала внимание на том, что патриотическое воспитание не может быть односторонним: «Любовь к Родине формируется в контексте общей образованности общества, формирования национальной идеи, где одна из главных ролей принадлежит педагогу». Можно сожалеть о потерянном времени, о поколении потребителей, выпущенных за последние десятилетия из стен школы, когда из образовательных учреждений был вынесен воспитательный процесс, а можно и нужно идти дальше.

Министр общего и профессионального образования Свердловской области Ю. И. Биктуганов, говоря о теории и практике в сфере патриотического воспитания, отметил такие постулаты, как знание истории, занятия краеведением и опору на национальные традиции.

На пленарном заседании, выступили с докладами Заместитель Председателя Правительства Свердловской области Романов Владимир Иванович, председатель ассоциации преподавателей права Свердловской области, доцент СУНЦ УрФУ, кандидат исторических наук Огоновская Изабелла Станиславовна, директор Федерального центра детско-юношеского туризма и краеведения Министерства образования и науки Российской Федерации, кандидат педагогических наук Бостанджогло Михаил Михайлович, главный специалист управления социальной, воспитательной и идеологической работы Министерства образования Республики Беларусь Онурович Елена Михайловна, директор Республиканского учебно-методического центра эстетического воспитания «Балажан» Республики Кыргызстан Мусина Дария Сапарбековна, заведующий кафедрой теории и методики обучения истории УрГПУ, кандидат педагогических наук Клименко Иван Михайлович, заведующий кафедрой культурологии УрГПУ, доктор культурологи Мурзина Ирина Яковлевна, председатель Свердловской региональной общественной детской организации «Каравелла», кандидат педагогических наук Крапивина Лариса Александровна.

В докладе В. И. Романова был приведен анализ эффективности системы патриотического воспитания, сложившейся в Свердловской области, продемонстрированы очевидные успехи в формировании у молодежи гражданских и духовно-нравственных качеств. В год 70-летия Победы советского народа в Великой Отечественной войне молодежь активно участвовала в массовых патриотических акциях «У Победы наши лица», «Бессмертный полк» и других, в традиционных тематических мероприятиях в образовательных организациях, встречах с ветеранами, в торжественно-траурных церемониях.

Было отмечено, что новым импульсом в совершенствовании системы и самого процесса воспитания патриотизма стала «Стратегия патриотического воспитания граждан в Свердловской области до 2020 года», впервые в истории региона утвержденная Постановлением Правительства Свердловской области. Она реализуется в рамках комплексной программы «Патриотическое воспитание граждан в Свердловской области на 2014–2020 годы». Несмотря на отсутствие Федерального закона о патриотическом воспитании, осуще-

ствляется подготовка проекта областного Закона «Об организации патриотического воспитания граждан в Свердловской области».

Обеспечивается регулярное проведение заседаний областного Координационного совета по патриотическому воспитанию граждан.

В системе образования Свердловской области сохранен достаточный ресурс для развития патриотического воспитания. В 1075 общеобразовательных учреждениях созданы внеклассные воспитательные объединения школьников, в том числе патриотической направленности. В каждом втором учреждении дополнительного образования (а таких учреждений в Свердловской области 221) реализуются образовательные программы патриотического содержания, такие как комплексная программа «Каменный пояс», межведомственная программа «Родники», краеведческий форум «Мы – Уральцы». В муниципальных образованиях реализуются социально-педагогические проекты «Юные тагильчане», «Будущее Титановой долины», «Я – ирбитчанин» и другие. Воспитательная работа осуществляется во взаимодействии с общественными организациями и социальными партнерами.

Возрождается, прежде всего в образовательных организациях, движение по сдаче норм физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне».

Большим подспорьем в практической работе по воспитанию патриотизма стал изданный в 2014 году информационно-методический сборник «Опыт организации патриотического воспитания населения в муниципальных образованиях в Свердловской области». Сборник подготовлен к изданию Ассоциацией «Совет муниципальных образований Свердловской области» при участии Регионального центра патриотического воспитания.

В области функционируют 7 кадетских образовательных организаций, 177 кадетских классов и 19 кадетских клубов. В образовательных организациях общего и профессионального образования созданы 13 центров военно-патриотического воспитания и допризывной подготовки молодежи, 582 сертифицированных музея.

Вносят большой вклад в воспитание патриотизма, оказывают значительное влияние на формирование положительной мотивации юношей к военной службе традиционные мероприятия, проводимые на территории области каждый год в феврале–марте, в соответствии с указом Губернатора Свердловской области от 11 марта 1997 года «О ежегодном проведении в Свердловской области месячника защитников Отечества».

Как результат – неуклонно снижается количество молодых граждан, уклоняющихся от призыва на военную службу. В 2014 году из образовательных организаций на территории Свердловской области в учебные заведения Министерства обороны России поступило 225 выпускников, в этом году – почти в два раза больше [9, с. 6–10].

В качестве вывода В. И. Романов подчеркнул, что Свердловская область имеет серьезный потенциал дальнейшего развития и совершенствования системы патриотического воспитания граждан, которая содержит сформированный образ «опорного края державы», промышленного и образовательного центра, культивирующийся и укоренившийся в общественном сознании граждан.

И. С. Огановская представила доклад «Ценностное отношение к Отечеству как результат познания, понимания и объяснения его исторического прошлого» [12, с. 30–37]. Для определения понятия «ценность» ею был использован «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова, где понятие «ценность» определяется как явление, предмет, имеющий то или иное значение, важный, существенный в каком-нибудь отношении, а также пояснение следующего рода: признавая ценность кого-чего-нибудь, беречь, относиться с должным вниманием, уважением к кому-чему-нибудь [10].

Приведено также мнение Д. С. Лихачева, утверждавшего, что «история приучает ценить современность, как результат тысячелетних усилий, подвигов, а иногда и мученичества наших предков», что она «показывает, сколько ошибок было совершено в прошлом... воспитывает чувство ответственности перед будущим» [5].

Широкий анализ мнений приведенных в докладе отечественных и зарубежных ученых суммирован в пяти позициях: 1) без глубокого знания истории, без осмысления событий прошлого разобраться в сложном и меняющемся мире трудно и даже невозможно; 2) историческое забвение, беспамятство ведет к гибели государств и народов; 3) отношение к собственному историческому прошлому, доминирующее в обществе, определяет его представление о себе и задачах дальнейшего развития; 4) главное в истории – люди и их действия, от которых зависит исход битв, реформ, судьбы участников исторического процесса; 5) на основе анализа причин тех или иных исторических событий история учит извлекать уроки из прошлого и не повторять ошибок.

Главным в исследуемой проблеме И. С. Огановская считает поиск ответа на вопрос: как, каким образом можно добиться того, чтобы молодое поколение нашей

страны уважительно относилось к историческому прошлому Отечества, гражданами которого они являются.

Первая позиция связана с организацией образовательного процесса.

Во-первых, необходимо вернуть в учебные планы систематический преподавательский курс истории (в виде курсов «Рассказы по родной истории», «Введение в историю» и др.).

Во-вторых, следует вернуться к трехуровневому историческому образованию: всеобщая история, национальная история, национально-региональный компонент (прежде всего – краеведение). То, что в настоящее время последний названный компонент в образовательных учреждениях значительно сократился, заметно снизило и воспитательный потенциал исторического курса в целом.

В-третьих, крайне желательно, чтобы изучение истории происходило не только на уроках, но и вне их (музеи, выставки, экскурсии по городу и т.д.). Как писал российский философ В. В. Розанов, воспитывает человека «человека не школьный урок, не учебник, не классный учитель, но всегда и только жизнь».

Вторая позиция связана с содержанием курса отечественной истории.

Во-первых, почтительное отношение к Отчеству начинается с уважительного отношения к предкам, славой которых, как писал А.С. Пушкин, «гордиться... не только можно, но и должно; не уважать оной есть постыдное малодушие». В преподавании истории нельзя отказываться от сюжетов, позволяющих испытать чувство гордости за Россию в целом.

Вместе с тем «гордиться славой предков» совсем не означает, что из учебников истории должны быть изъяты «бесславные» страницы (века крепостного права, период сталинских репрессий, скрытые войны периода «холодной войны» и т.д.). Эти страницы должны быть преподнесены так, чтобы обучающиеся понимали, вследствие чего такая страница в истории их Отечества была. Н. М. Карамзин писал об этом так: «Историк... не должен, руководимый пристрастием, исказить факты, преувеличивать счастье или умалять в своем изложении бедствия; он должен быть прежде всего правдив; но может, даже должен все неприятное, все позорное в истории своего народа передавать с грустью, а о том, что приносит честь, о победах, о цветущем состоянии, говорить с радостью и энтузиазмом».

Во-вторых, для глубинного постижения сути событий, явлений, процессов необходимо переходить от истории фактов к истории, объясняющей, как и почему возникло

настоящее. К примеру, П. Я. Чаадаев считал, что незнание истории «вызывается совсем не незнанием фактов, а недостатком их осмысления и ошибками в рассуждении».

В-третьих, в курсе истории и школьных учебниках должно быть больше позитива: от истории войн, конфликтов, противостояний необходимо перейти к истории взаимодействия, сотрудничества стран, народов.

В-пятых, для понимания процессов прошлого необходимо научиться видеть противоречия определенных исторических эпох и событий.

В-шестых, необходимо отказываться от позиции судьи в оценках событий и деятельности людей, устраивать так называемые «суды истории», ведь потомки отличаются от предков настолько, что никогда не смогут в полной мере их понять. Так, Д. И. Иловайский придерживался мнения, что учитель должен описывать исторические события, но не давать «приговоров о лицах и учреждениях времен минувших».

В-седьмых, обучающиеся должны понять и то, что ценностное отношение к Отечеству – это и готовность к его защите. В одном из своих выступлений А. А. Карамурза приводит такой пример: в последний год своей жизни Т. Н. Грановский возвращался в Москву из своего имения и встретил по дороге ополчение из Нижнего Новгорода, идущее на Крымскую войну. В его составе были офицеры, которые учились на историческом факультете Московского университета. Они, конечно, узнали Грановского и сказали ему: «Знаете, Тимофей Николаевич, все, кто учился у Вас и слушал Ваши знаменитые либеральные курсы по истории Европы, они все сейчас добровольцами пошли на войну. А те, кто еще тогда «валял дурака», жевал эту жвачку «самодержавие-православие-народность», то есть учились не у Вас, а у С. С. Уварова, – вот те сейчас... вместо себя посылают других рекрутов, своих крепостных...» [3, с. 99–104].

Подводя итоги всему вышеизложенному, И. С. Огановская делает следующий вывод: ценностное отношение к историческому прошлому влечет за собой и ценностное отношение к Отечеству в целом, но это возможно, если изучение отечественной истории начинается с раннего возраста как в системе общего, так и дополнительного образования; если в семье все ее члены занимаются восстановлением истории рода; если в курсе истории уделяется внимание событиям, принесшим славу предкам, и самим предкам, оставившим достойный след в истории; если учебники представляют исторический путь страны со всеми его победами и поражениями и позволяют обучающимся размышлять над причинами таковых, давать

нравственную оценку деяниям предков; если обучающиеся «научаются» видеть противоречия прошлого и настоящего; если они выступают не в роли судей, а в роли соучастников события; если осмысление прошлого происходит при помощи исторических источников, дискуссий, живого общения с представителями недавнего, но все-таки исторического прошлого [8, с. 30–37].

В докладе заведующего кафедрой отечественной истории и теории и методики обучения истории УрГПУ И. М. Клименко «Синергетический эффект системы духовно-нравственного воспитания» рассмотрены методологические проблемы процесса завершения формирования системы духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания граждан в Свердловской области.

Автор отмечает, что любое социальное явление достигнуто только при наличии каждого признака, и если хотя бы одного признака отсутствует, то и явление только складывается, развивается. Это утверждение полностью применимо к системе воспитания.

Безусловно, совместные усилия многочисленных субъектов воспитания создают предпосылки для завершения формирования системы. Однако, признак синергетичности, как самый ценный результат развития системы воспитания, пока определяется не в полной мере. Автор предполагает, что не хватает именно теории, научно-обоснованных рекомендаций, построенных на строгом мониторинге и на ясных методиках взаимодействия, и рассматривает общие признаки системы.

Первый признак – целостность системы. Это означает, что в некотором существенном аспекте «сила» или «ценность» связей элементов внутри системы выше, чем сила или ценность связей элементов системы с элементами внешних систем или среды.

Второй признак – синергичность, то есть появление у системы свойств, не присущих элементам системы; принципиальная несводимость свойств системы к сумме свойств составляющих ее компонентов. Возможности системы превосходят сумму возможностей составляющих ее частей; общая производительность или функциональность системы лучше, чем у простой суммы элементов.

Третий признак – иерархичность. Каждый элемент системы может рассматриваться как система; сама система также может рассматриваться как элемент некоторой надсистемы (суперсистемы).

В докладе указано, что достигнутым является пока только третий из признаков. «По поводу первого признака мы видим, что целостность системы далеко не достигнута. Можно рассмотреть это на примере

семьи как обязательного элемента воспитания. Ценность взаимосвязей семьи с остальными элементами воспитательной системы для абстрактной средней семьи совершенно неочевидна. Большую ценность для нее имеют гораздо более прагматичные структуры. Даже внутри самих организаций, занимающихся воспитанием, мы зачастую видим не только недобросовестную конкуренцию, стремление «перетянуть одеяло на себя» но и прямое противодействие. Например, проводя областные мероприятия, наш факультет зачастую встречал отсутствие отклика со стороны городских организаций.

Что касается признака синергичности, то это – самый конечный и самый ценный результат построения системы. Как только будут достигнуты два остальных признака, появится и синергетический эффект. Мы получим ощутимый прирост нравственных человеческих качеств у наших воспитанников, который будет проявляться на всех направлениях воспитания» [4, с. 23–29].

Теория систем знает закон Уильяма Эшби, закон необходимого разнообразия, который гласит, что при создании проблеморазрешающей системы необходимо, чтобы эта система имела большее разнообразие, чем разнообразие решаемой проблемы, или была способна создать такое разнообразие. Иначе говоря, система должна обладать возможностью изменять свое состояние в ответ на возможный вызов среды. В противном случае такая система не сможет отвечать задачам управления, выдвигаемым внешней средой, и будет малоэффективной. Отсутствие или недостаточность разнообразия могут свидетельствовать о нарушении целостности подсистем, составляющих данную систему [2].

В докладе отмечается, что методологические подходы к формированию системы духовно-нравственного воспитания в России остались практически неизменными с конца XX века. Рассмотрены возможные направления модернизации в сфере теории. В частности, автор считает необходимым внимательнее приглядеться к теории структуры Энтони Гидденса. Гидденс полагает, что люди наделены стремлением к определенной степени стабильности в социальной жизни. У них есть потребность в том, что он называет «онтологической безопасностью или уверенностью в том, что природа и социальный мир останутся такими, какие они есть» Он предполагает, что это может быть связано с естественной заботой о физическом сохранении тела. По Гидденсу, существование общего знания и потребность в онтологической безопасности способствует производству предписанных об-

разцов в социальной жизни. Образцы поведения повторяются, и таким образом структуры общества, социальная система и институты воспроизводятся.

Однако в этом процессе заключена всегда присутствующая возможность того, что общество может меняться. Наиболее активные социальные субъекты не должны вести себя так, как это делают другие, не обязательно они должны всегда и во всем действовать сообразно своим прежним установкам. Люди постоянно думают, что они делают, и оценивают, достигаются ли их цели. Если они не достигаются, индивиды могут начать вести себя иначе. Образцы взаимодействия при этом могут меняться, а с ними и социальная структура. По мнению И. М. Клименко, Э. Гидденс пытается преодолеть ограниченность фрейдомарксизма, бихевиоризма и деятельностных теорий путем их конвергенции. Социальная практика не создается индивидами, а лишь постоянно воспроизводится ими, то есть она имеет характер преемственности, упорядоченности. Что исключительно важно для понимания сущности воспроизводства социального поведения [1].

Кроме этого в теории структуризации уделяется значительное внимание роли власти как инструмента, способного тормозить или, наоборот, активизировать деятельность субъектов и через них изменять социальные взаимоотношения. Он объясняет это тем, что все социальные действия так или иначе связаны с властными отношениями. Для отечественной практики влияние власти на социальные отношения еще менее опосредованно, чем, скажем, в Европе [4, с. 23–29].

С докладом «Особенности патриотического воспитания детей во внешкольном дополнительном образовании» выступила директор Республиканского учебно-методического центра эстетического воспитания «Балажан» Республики Кыргызстан Д. С. Мусина. В докладе были раскрыты особенности патриотического, гражданско-воспитания детей в современных условиях во внешкольном дополнительном образовании в Кыргызстане. Приведены элементы экспериментальной программы по патриотическому воспитанию детей в РУМЦЭВ «Балажан», в частности, в подготовке и проведении концертов, выставок, различных праздников [7, с. 17–22].

Профессор И. Я. Мурзина представила доклад «Казачье образование: традиции и современность». Под казачьей педагогикой сегодня понимают обобщенный практический опыт воспитания и обучения детей на основе устоявшейся системы ценностей, в которой ключевое место занимают тради-

ции культуры, характер бытового уклада, специфика социальных связей и отношений, влияющих на становление личности.

За последние двадцать лет в нашей стране появились казачьи классы и школы, различные клубы и центры, занимающиеся возрождением традиций казачества и приобщением к ним всех желающих, прежде всего молодежи. Чтобы идти вперед, нужно обобщить имеющийся опыт, увидеть, что интереснее и значимого сделано. В настоящее время казачий компонент рассматривается как основа образования – воспитание крепких духом людей, готовых трудиться во благо своей страны.

И. Я. Мурзина подчеркнула, что задачами кадетского образования были и остаются подготовка человека, обладающего выраженными лидерскими качествами, самостоятельного, образованного, с выраженной гражданской позицией, на каком бы то ни было государственном или общественном поприще готового брать на себя ответственность за свою собственную судьбу, свой край, свою страну.

Один из создателей воспитательной системы в кадетских корпусах Российской империи, начальник штаба военно-учебных заведений Я. И. Ростовцев утверждал: «Цель воспитания кадета обозначена ясно, отчетливо, в высшей степени религиозно, нравственно и патриотически. Военно-учебному заведению поставлено в обязанность готовить не чисто ученого, не собственно светского человека, а честного и образованного члена семейства и государства, верного подданного и офицера, постигающего сознательно науки, соответствующие прямым обязанностям будущего своего назначения» [6, с. 29–32].

Одним из методов и форм патриотического воспитания является краеведческий туризм и создание школьных музеев. Этим темам был посвящен доклад директора Федерального центра детско-юношеского туризма и краеведения Министерства образования и науки РФ, кандидата педагогических наук М. М. Бостанджогло.

Живой интерес вызвал доклад «Подросток в центре информационной войны» председателя Свердловской региональной общественной детской организации «Каравелла» Л. А. Крапивиной.

О том, как противостоят современным вызовам, направленным на разрушение исторических связей, рассказали главный специалист управления социальной, воспитательной и идеологической работы Министерства образования Республики Беларусь Е. М. Онуфрович и директор Республиканского учебно-методического центра эстетического воспитания «Балажан» Республики Кыргызстан Д. С. Мусина. Интересно отме-

тить, что если в Беларуси акцент делается на краеведческий туризм, акции, связанные с памятью о Великой Отечественной войне, то в Кыргызстане – на народные, национальные традиции, что опять же обусловлено исторически. Оба докладчика говорили на русском языке и отмечали ценность общих исторических и культурных традиций того времени, когда мы жили «все вместе», и которые сегодня внешние силы хотят разорвать.

Во второй половине дня 7 октября участники конференции приняли участие в работе открытых площадок. На выбор было предложено семь вариантов: Музей военной техники «Боевая слава Урала»: экскурсия для гостей конференции; МАОУ лицей № 110 им. Л. К. Гришиной: открытый урок в 9-ом классе; Центр истории Свердловской области: брифинг «Дискуссионные вопросы истории Второй Мировой войны»; Свердловский областной краеведческий музей: экспозиция «Урал – фронту»; Свердловская региональная общественная детская организация «Каравелла»: «Принципы, содержание и формы деятельности разновозрастного общественного объединения»; Кадетская школа-интернат «Екатеринбургский кадетский корпус»: «Опыт патриотического воспитания в Екатеринбургском кадетском корпусе»; МАОУ СОШ № 167: «Школа – территория толерантности» (из опыта работы городского опорного центра).

Работа секций конференции была продолжена 8 октября. В Уральском государственном педагогическом университете была организована работа следующих секций:

Секция 1. «Мировоззренческие, историко-культурные и психолого-педагогические аспекты гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания». Модераторы секции: профессор, доктор философских наук Л. М. Андрюхина, заведующий кафедрой прав человека, заместитель декана юридического факультета Гуманитарного университета, доктор политических наук С. И. Глушкова, профессор кафедры эстетического образования УрГПУ, кандидат педагогических наук С. Т. Погорелов.

Секция 2. «Семья и школа: общность задач в гражданско-патриотическом воспитании детей и молодежи». Модераторы секции: декан исторического факультета УрГПУ, кандидат исторических наук И. Л. Бахтина, профессор кафедры отечественной истории и теории и методики обучения истории УрГПУ М. В. Попов, заведующая отделом психолого-педагогического сопровождения ГАОУ СО «Дворец молодежи» Н. А. Штырц.

Секция 3. «Роль историко-обществоведческого образования в осмыслении исто-

рического прошлого России». Модераторы секции: главный научный сотрудник института истории и археологии УрО РАН, доктор исторических наук, профессор Е. Г. Неклюдов, доцент кафедры истории России УрГПУ, кандидат исторических наук Т. Г. Мосунова, доцент кафедры гуманитарного образования СУНЦ УрФУ, председатель Ассоциации преподавателей права Свердловской области, кандидат исторических наук И. С. Огоновская.

Секция 4. «Консолидация усилий общественных, религиозных организаций, учреждений дополнительного образования и культуры в развитии ценностных ориентиров детей и молодежи». Модераторы секции: заведующий кафедрой отечественной истории и теории и методики обучения истории УрГПУ, кандидат педагогических наук И. М. Клименко, председатель Свердловской региональной общественной детской организации «Каравелла», кандидат педагогических наук Л. А. Крапивина, заведующий кафедрой истории Миссионерского института при Ново-Тихвинском женском монастыре, председатель Уральского отделения Археографической комиссии РАН, доктор исторических наук А. Г. Мосин.

Секция 5. «Актуализация традиций кадетского и казачьего воспитания в современном образовании». Модераторы секции: заведующая кафедрой культурологии УрГПУ, доктор культурологи, профессор И. Я. Мурзина, директор кадетской школы-интерната «Екатеринбургский кадетский корпус», заслуженный учитель РФ В. А. Кутырев, заместитель директора кадетской школы-интерната «Екатеринбургский кадетский корпус», заслуженный учитель РФ А. Г. Казанцев.

Секция 7. «Восток и Запад: традиции и новации в образовании». Модераторы секции: заведующий кафедрой всеобщей истории УрГПУ, доктор исторических наук, профессор В. Н. Земцов, заведующий кафедрой востоковедения факультета международных отношений УрФУ, доктор исторических наук, профессор В. А. Кузьмин, доцент кафедры всеобщей истории УрГПУ А. А. Постникова.

Заседание секции 6 «Современные технологии медиаобразования как средство трансляции и пропаганды ценностей истории, культуры и гражданского общества» состоялось во Дворце молодежи. Модераторы секции: начальник центра медиаобразования ЦДОД «Дворец молодежи» И. И. Росинская, профессор РГППУ, доктор культурологи А. С. Франц, ведущая телекомпании ОТВ А. Анисимова.

В завершение участники приняли резолюцию конференции. Органам государственной и местной власти, образовательным

организациям, общественным объединениям, педагогам всех уровней образования были предложены конкретные меры по совершенствованию гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания. Об их актуальности может свидетельствовать хотя бы такой пример, всего лишь через три недели после завершения конференции было реализовано одно из ее предложений: президент РФ Владимир Путин подписал указ о создании Общероссийской общественно-государственной организации «Российское движение школьников».

На завершающем пленарном заседании участники смогли принять участие в старте общегородского фотоквеста «Вклад Урала в Великую Победу» в рамках ежегодного международного фестиваля любителей истории «День Грифона».

По материалам международной научно-практической конференции в УрГПУ был выпущен сборник научных и учебно-методических трудов под редакцией профессора М. В. Попова *Формирование ценностного отношения к историческому прошлому – основа гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания*.

В сборнике представлены материалы, в которых рассматриваются мировоззренческие, историко-культурные и психолого-педагогические аспекты гражданско-пат-

риотического и духовно-нравственного воспитания, определены место и роль семьи и школы в гражданско-патриотическом воспитании детей и молодежи в современных условиях. В публикациях обозначены целевые ориентиры исторического образования в современной России, показаны основные направления деятельности системы гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания, в том числе религиозного, казачьего, кадетского образования. Представлен опыт использования современных технологий медиаобразования как средства трансляций и пропаганды ценностей истории, культуры и гражданского общества.

За три дня работы конференции в ней приняли участие 980 ученых, государственных служащих, педагогов, практиков-активистов различных организаций патриотической направленности, студентов и учащихся. Участники форума отметили высокий уровень организации, насыщенную и напряженную творческую работу, атмосферу исключительного взаимоуважения и взаимопонимания, демократизм и компетентность модераторов, высокую практическую значимость принятых решений. Конференция способствовала расширению взаимосвязей субъектов духовно-нравственного воспитания и наметила новые перспективы сотрудничества.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гидденс Э. Социология. М. : УРСС, 2005. 642 с.
2. Жилин Д. М. Теория систем. М. : УРСС, 2004.
3. Кара-Мурза А. А. Русские либералы: забытые имена // Историческое знание как фактор развития. Под ред. Г. М. Михалевой, В. Л. Шейниса. М. : РОДП «ЯБЛОКО», 2014. С. 99–104.
4. Клименко И. М. Синергетический эффект системы духовно-нравственного воспитания // Формирование ценностного отношения к историческому прошлому – основа гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания : сборник научных и учебно-методических трудов по материалам международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2015. С. 23–29.
5. Лихачев Д. С. Раздумья о России. СПб. : Logos, 2001. 668 с.
6. Милованова Л. В. «Истинная же смелость... в том, что долг человеку предписывает». Создание и развитие воспитательной системы в кадетских образовательных учреждениях // Военно-исторический журнал. 2013. № 2. С. 29–32.
7. Мусина Д. С. Особенности патриотического воспитания детей во внешкольном дополнительном образовании // Формирование ценностного отношения к историческому прошлому – основа гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания : сборник научных и учебно-методических трудов по материалам международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2015. С. 17–22.
8. Огановская И. С. Ценностное отношение к Отечеству как результат познания, понимания и объяснения его исторического прошлого // Формирование ценностного отношения к историческому прошлому – основа гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания : сборник научных и учебно-методических трудов по материалам международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2015. С. 30–37.
9. Романов В. И. Формирование системы патриотического воспитания в Свердловской области // Формирование ценностного отношения к историческому прошлому – основа гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания : сборник научных и учебно-методических трудов по материалам международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2015. С. 5.
10. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. В четырех томах. Том IV. С – Ящурный. М. : Государственное издательство государственных и национальных словарей. 1940. 1040 с.
11. Формирование ценностного отношения к историческому прошлому – основа гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания : сборник научных и учебно-методических трудов по материалам международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2015. С. 30–37.



## REFERENCES

1. Giddens Je. Sociologija. M. : URSS, 2005. 642 s.
2. Zhilin D. M. Teorija sistem. M. : URSS, 2004.
3. Kara-Murza. Russkie liberaly: zabytye imena // Istoricheskoe znanie kak faktor razvitiya. Pod red. G. M. Mihalevoj, V. L. Shejnisa. M. : RODP «JaBLOKO», 2014. S. 99–104.
4. Klimenko I. M. Sinergeticheskij jeffekt sistemy duhovno-nravstvennogo vospitaniya // Formirovanie cennostnogo otnosheniya k istoricheskomu proshlomu – osnova grazhdansko-patrioticheskogo i duhovno-nravstvennogo vospitaniya : sbornik nauchnyh i uchebno-metodicheskikh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ekaterinburg, 2015. S. 23–29.
5. Lihachev D. S. Razdum'ja o Rossii. SPb. : Logos, 2001. 668 s.
6. Milovanova L. V. «Istinnaja zhe smelost'... v tom, chto dolg cheloveku predpisyvaet». Sozdanie i razvitie vospitatel'noj sistemy v kadetskikh obrazovatel'nyh uchrezhdenijah // Voenno-istoricheskij zhurnal. 2013. № 2. S. 29–32.
7. Musina D. S. Osobennosti patrioticheskogo vospitaniya detej vo vneshkol'nom doplnitel'nom obrozavanii // Formirovanie cennostnogo otnosheniya k istoricheskomu proshlomu – osnova grazhdansko-patrioticheskogo i duhovno-nravstvennogo vospitaniya : sbornik nauchnyh i uchebno-metodicheskikh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ekaterinburg, 2015. S. 17–22.
8. Oganovskaja I. S. Cennostnoe otnoshenie k Otechestvu kak rezul'tat poznaniya, ponimaniya i ob#jasneniya ego istoricheskogo proshlogo // Formirovanie cennostnogo otnosheniya k istoricheskomu proshlomu – osnova grazhdansko-patrioticheskogo i duhovno-nravstvennogo vospitaniya : sbornik nauchnyh i uchebno-metodicheskikh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ekaterinburg, 2015. S. 30–37.
9. Romanov V. I. Formirovanie sistemy patrioticheskogo vospitaniya v Sverdlovskoj oblasti // Formirovanie cennostnogo otnosheniya k istoricheskomu proshlomu – osnova grazhdansko-patrioticheskogo i duhovno-nravstvennogo vospitaniya : sbornik nauchnyh i uchebno-metodicheskikh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ekaterinburg, 2015. S. 5.
10. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka / Pod red. D. N. Ushakova. V chetyreh tomah. Tom IV. S – Jashhurnyj. M. : Gosudarstvennoe izdatel'stvo gosudarstvennyh i nacional'nyh slovarej. 1940. 1040 s.
11. Formirovanie cennostnogo otnosheniya k istoricheskomu proshlomu – osnova grazhdansko-patrioticheskogo i duhovno-nravstvennogo vospitaniya : sbornik nauchnyh i uchebno-metodicheskikh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ekaterinburg, 2015. S. 30–37.

Статью рекомендует канд. филос. наук, доц. Л. И. Забара.

**Попп Иван Александрович,**

кандидат исторических наук, директор центра реализации студенческих проектов и программ УрГПУ, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 227; e-mail: uralstud@e1.ru.

**Шахнович Илья Семенович,**

старший преподаватель кафедры технологий социальной работы, заведующий сектором студенческих проектов центра реализации студенческих проектов и программ УрГПУ, Уральский государственный педагогический университет, 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 227; e-mail: uralstud@e1.ru.

**ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ  
(НА ПРИМЕРЕ ВСЕРОССИЙСКОГО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «ЖИВАЯ ИСТОРИЯ»)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** патриотизм, патриотическое воспитание, проект, проектный подход, технологии проектной деятельности, молодежь, гражданин, история.

**АННОТАЦИЯ.** В статье описываются необходимость и значимость целенаправленного патриотического воспитания, рассматривается использование в патриотическом воспитании молодежи проектного подхода, обеспечивающего инновационный аспект патриотического воспитания, обосновывается конструктивно-созидательная роль патриотизма в жизни общества, передается сущность проектного подхода и проектной деятельности. Кроме того, в статье приведены примеры всероссийских патриотических проектов. Особое внимание уделено проекту «Живая история», в котором представлены типовая структура (мотив – проблема – цель – задачи – методы и способы – план – действия – результат – рефлексия), этапы реализации и технологическая цепочка применения проектного подхода (проблема – поиск – проектирование – продукт – презентация). Описаны содержание проекта (создание видеофильмов об участии уральцев в ключевых событиях Великой Отечественной войны, создание инновационного ресурсного сайта и проведение в онлайн-режиме всероссийских патриотических конкурсов, формирование печатных и электронных изданий с методическими рекомендациями для педагогов и организаторов воспитательной работы, создание фильмов, проведение видеопрезентаций, проведение семинаров, круглых столов, конференций в онлайн-режиме для подготовки организаторов патриотического воспитания молодежи в образовательных организациях страны) и его достижения.

**Popp Ivan Aleksandrovich,**

Candidate of History, Assistant Lecturer of Department of Advertising and Public Relations; Director of Center for Implementation of Students' Projects and Programs, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Shakhnovich Il'ya Semenovich,**

Senior Lecturer of Department of Social Work Technologies, Head of the Sector of Students' Projects of the Center for Implementation of Students' Projects and Programs, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PROJECT APPROACH IN PATRIOTIC EDUCATION OF THE YOUTH  
(ON THE EXAMPLE OF THE PATRIOTIC PROJECT "LIVING HISTORY")**

**KEYWORDS:** patriotism, living history, patriotic education, student's project, project approach, technologies of project activity, youth, citizen, history of Russia, Great Patriotic War.

**ABSTRACT.** The article describes the need and the importance of purposeful patriotic education, considers the use of the project approach in patriotic education, substantiates the constructive and creative role of patriotism in the life of society and discloses the essence of project activity. Besides, the article provides the examples of implementation of all-Russian patriotic projects. Special attention is paid to the innovative student's project "Living History" which follows a standard structure (motive – problem – purpose – tasks – methods and ways – plan – actions – result – reflection) and stages of realization and a technological chain of application of the project approach (problem – search – design – product – presentation). The article also describes the content of the project (creation of video films about the participation of the Urals residents in key events of the Great Patriotic War, creation of an innovative resource site and conduct of on-line All-Russian patriotic competitions, publication of on-line and printed materials with methods recommendations for teachers and organizers of educational work, creation of films, producing of video presentations, conduct of on-line seminars, round tables and conferences for training organizers of patriotic education of the youth in the educational organizations of the country) and its achievements.

От того, как мы воспитаем молодежь, зависит то, сможет ли Россия сберечь и приумножить саму себя. Сможет ли она быть современной, перспективной, эффективно развивающейся, но в то же время сможет ли не растерять себя как нацию, не утратить свою самобытность в очень непростой современной обстановке... Мы должны строить свое будущее на прочном фундаменте. И такой фундамент – это патриотизм. Это уважение к своей истории и традициям, духовным ценностям наших народов, нашей тысячелетней культуре и уникальному опыту сосуществования сотен народов и языков на территории России. Это ответственность за свою страну и ее будущее.

*В. В. Путин*

Патриотизм является важнейшей ценностью, одной из основ духовно-нравственного единства общества. Патриотическое воспитание всегда было одной из приоритетных задач государства. Необходимость (и значимость) целенаправленного патриотического воспитания обоснована целым рядом причин: разобщенность российского общества, отсутствие общепризнанной национальной идеи, многочисленность и разнонаправленность детских и молодежных объединений (а зачастую – и конкуренцией между ними, которая не приносит пользы ни самим объединениям, ни их членам, ни России), заорганизованность и формальный подход при проведении различных детских и молодежных программ и т.д.

Для изменения ситуации в российском обществе, улучшения морально-нравственной обстановки необходима реализация программ патриотического воспитания, предназначенных, в первую очередь, для работы с детьми и молодежью, причем их реализация должна основываться на научных и, по возможности, инновационных подходах. Проектный подход является одним из наиболее эффективных, он сочетает как традиционные, так и инновационные элементы, оказывает формирующее воздействие на представителей подрастающего поколения, что позволяет с успехом использовать этот подход в патриотическом воспитании молодежи, т.к. патриотизм конструктивен, созидателен по своей сущности, на что указывали и известные исторические личности.

Любовь к родине – не отвлеченное понятие, но реальная душевная сила, требующая организации, развития и культуры (А. Н. Толстой) [11].

В человеке порядочном патриотизм есть не что иное, как желание трудиться на пользу своей страны, и происходит не от чего другого, как от желания делать добро, – сколько возможно больше и сколько возможно лучше (Н. А. Добролюбов) [1].

Любовь к отечеству заключается, прежде всего, в глубоком, страстном желании

ему добра и просвещения, в готовности нести ему на алтарь достояние и саму жизнь; в горячем сочувствии ко всему хорошему в нем и в благородном негодовании против того, что замедляет путь к совершенствованию... (Н. А. Некрасов) [7].

Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями (К. Д. Ушинский) [12].

«Патриотическое воспитание, являясь составной частью общего воспитательного процесса, представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти и общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [5].

Использование проектного подхода обеспечивает инновационный аспект патриотическому воспитанию молодежи, поскольку объединяет деятельность исследовательскую и прогностическую, деятельность информационно-образовательную и социально-преобразующую.

Сегодня проектный подход стал для молодежи, особенно для молодежных и детских общественных объединений, привычным, применяемым – в силу своей универсальности – в самых различных областях деятельности. «Он состоит в том, что вначале импульс для проекта дает актуальная общественная проблема, которая затем поддерживается конкретной молодежной инициативой, концентрируется и целевым образом проектируется. Целостное проектирование представляет собой достаточно технологизированный процесс – от определения ожидаемой эффективности до разработки и обоснования временных, финансовых, организационных, кадровых условий и механизмов» [10].

«Проектирование – это конструирование индивидом, группой или организацией действия, направленного на достижение социально значимой цели и локализованного по месту, времени и ресурсам» [6]. Характеристиками проектного подхода являются: объективность и обоснованность; информированность и подготовленность участников; целостность; последовательность.

Ключевым элементом проектного подхода выступает проект, под которым понимается система сформулированных в его рамках целей, создаваемых или модернизируемых для их реализации физических объектов, технологических процессов; технической и организационной документации для них, материальных, финансовых, трудовых и иных ресурсов, а также управленческих решений и мероприятий по их выполнению [13]. Здесь, с одной стороны, речь идет о том, что придумывается и планируется, то есть предполагаемое изменение, а, с другой стороны, о текстовом и визуальном оформлении этого плана.

Реализация проектного подхода в патриотическом воспитании ярко представлена во всероссийских проектах патриотической направленности, например, «Мы – граждане России» (разработанный и реализуемый Российским Союзом Молодежи), «Страницы России» (организаторы; Федеральное агентство по делам национальностей и электронная библиотека «MyBook»), «Живая история. 70 лет Великой Победы!» (организатор: Уральский государственный педагогический университет) [2] и др. Большинство из представленных проектов носят информационный характер и ограничены по времени либо по возможности массового вовлечения в проект представителей разных регионов Российской Федерации.

Представленные проблемы успешно решаются в рамках инновационного сетевого всероссийского студенческого патриотического проекта «Живая история», который включает в себя:

- создание видеофильмов об участии уральцев в ключевых событиях Великой Отечественной войны и презентация этих фильмов в образовательных организациях страны) [3];

- создание инновационный ресурсного сайта в сети Интернет «живаяистория-ургу.рф», где в режиме online проводятся всероссийские патриотические конкурсы по различной тематике с возможностями массового вовлечения молодежи через размещение, выбор и обсуждение лучших работ, причем каждый участник может на сайте проекта в автоматическом режиме получить сертификат [4];

- формирование печатных и электронных изданий с методическими рекомендациями для педагогов и организаторов воспитательной работы (по итогам конкурсов);

- создание фильмов, проведение видеопрезентаций лучших работ;

- проведение семинаров, круглых столов, конференций в режиме on-line для подготовки организаторов патриотического воспитания молодежи в образовательных организациях страны;

- создание методической копилки для организаторов патриотического воспитания с возможностью получения сертификатов публикаций после модерации опубликованных методических разработок.

Проект предусматривает возможность участия в нем людей самых разных возрастных категорий – от дошкольников до ветеранов.

Инновационность проекта «Живая история» выгодно отличает его от многих других, использующих ставшими уже обыденными формы патриотического воспитания. Не случайно за короткий срок снято 5 документальных фильмов по истории Великой Отечественной войны на основе воспоминаний ветеранов-уральцев, а на сайт менее чем за два месяца поступило более 900 конкурсных работ.

Достижения проекта:

- Проект «Живая история» – лауреат конвейера молодежных проектов «Утро-2013» (номинация «Развитие молодежного патриотизма»).

- Проект «Живая история» – Победитель конкурса на получение субсидии Министерства физической культуры, спорта и молодежной политики Свердловской области среди некоммерческих организаций, на реализацию мероприятий по патриотическому воспитанию молодежи в 2014 году и в 2015 году.

- Проект «Живая история. 70 лет Великой Победы» – номинант конкурса на соискание региональной премии «Гражданская инициатива» в номинации «Память», 2014 год.

- Проект «Живая история» занял третье место в грантовом конкурсе «Конвейер молодежных проектов» в рамках Всероссийского молодежного образовательного форума «Итуруп», 2015 год.

- Проект «Живая история. 70 лет Великой Победы!» занял II место в рамках конвейера проектов форума молодежи Уральского федерального округа «УТРО 2015».

- Всероссийский патриотический проект «Живая история» – победитель конкурса «Живая история: от поколения к поколению».

• Всероссийский проект «Живая история» был поддержан Министерством образования и науки Российской Федерации в рамках программы реализации деятельности студенческих объединений УрГПУ 2015–2016 годы.

Проект «Живая история» задуман как долгосрочный гражданско-патриотический проект, его реализация будет продолжаться многие годы, что позволяет соответствовать с государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» продолжать совершенствование системы патриотического воспитания и сохранить ключевые события истории России в памяти новых поколений [2].

На примере проекта «Живая история» можно проследить все этапы реализации проектного подхода в патриотическом воспитании молодежи. Организация проектной деятельности имеет в своей основе типовую структуру (мотив – проблема – цель – задачи – методы и способы – план – действия – результат – рефлексия) [13], а также технологическую цепочку:

Проблема – определение проблемы проекта, отбор необходимых источников информации, календарного плана подготовки и реализации проекта; выбор формы участия в проекте – индивидуальной или групповой. Например, при реализации проекта «Живая история» были выявлены недостаточный интерес к традиционным формам патриотического воспитания и недостаточная осведомленность молодых людей о конкретных событиях Великой Отечественной войны.

Поиск – поиск информации, при реализации проекта «Живая история» использовались не только музейные и архивные источники, но и – в первую очередь – воспоминания уральцев – ветеранов Великой Отечественной войны.

Проектирование – анализ и исследовательская деятельность, творческая переработка информации. На этом этапе текущие результаты проекта фиксировались в различных формах (сборники конкурсных работ, фото- и видеосъемка, компьютерная обработка данных и создание видеofilмов).

Продукт – продуктом проекта «Живая история» стали 5 документальных видеofilмов: «Сталинград: ты весь – победа жизни!», «Подвигу лежит дорога в вечность: боевой путь в воспоминаниях ветеранов Уральского Добровольческого танкового корпуса», «1943: Уральцы на Огненной дуге», «Операция “Багратион” в воспоминаниях уральцев», – посвященных 70-летию победы в Сталинградской, Курской битвах, народному подвигу по формированию Уральского Добровольческого танкового корпуса и освобождению республики Беларусь. В ноябре 2015 года состоится презентация нового фильма «1945. Спасибо за Победу», посвященного освобождению Европы и Победе в Великой Отечественной войне. В настоящее время видеосюжеты проекта «Живая история» становятся более качественными и презентабельными.

Презентация – проект «Живая история» представлен на многих региональных, межрегиональных и всероссийских форумах, и конкурсах. На сегодняшний день во всех популярных в России социальных сетях («ВКонтакте», «Одноклассники», «Facebook») создана группа проекта «Живая история».

Использование проектного подхода, технологии проектной деятельности позволяет воспитывать у молодых людей коммуникабельность, морально-нравственные качества, формировать навыки интеллектуальной и информационной работы, желание и умения позитивного воздействия на окружающих.

В ходе работы над проектом молодежь на собственном опыте убеждается в том, что проект – это деятельность по поиску возможностей решения интересных проблем, сформулированных самими молодыми людьми в виде цели и задач, а полученный результат этой деятельности – определенный ими же способ решения проблемы – носит прикладной характер, имеет важное практическое значение и, что крайне значимо, интересен и важен для них самих.

Молодежь, участвуя в проектной деятельности, получает от этого позитивные эмоции, которое становится стимулом для последующей деятельности, а патриотическая направленность проектной работы обеспечивает становление молодых людей как граждан своего Отечества.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Белинский В. Г., Герцен А. И., Чернышевский Н. Г., Добролюбов Н. А. Педагогическое наследие / Сост. А. Ф. Смирнов. М.: Педагогика, 1988. 384 с.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011 – 2015 годы». URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/199483/paragraph/8280:1>.
3. Грибан И. В., Попп И. А. Не потерять связь поколений: проект «Живая история. 70 лет Великой Победы» // Педагогическое образование в России. 2015. № 8.
4. Живая история. Всероссийский проект. URL: <http://живаяистория-ургпу.рф.html>.
5. Концепция патриотического воспитания. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901867597>.

6. Луков В. А. Социальное проектирование. М. : Изд-во МГУ : Флинта, 2007. 240 с.
7. Некрасов Н. А. «Заметки о журналах за сентябрь 1855 года» / Н. А. Некрасов. Полное собрание сочинений и писем в пятнадцати томах. Том 11. Книга вторая. Критика. Публицистика (1847–1869). Л. : Наука, 1990.
8. Сайт Российского Союза Молодежи. URL: <http://www.ruy.ru>.
9. Сайт электронной библиотеки «MyBook». URL: <http://russia.mybook.ru>.
10. Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года. URL: [http://www.fadm.gov.ru/upload/iblock/2e4/140319\\_Project%20of%20Strategy.pdf](http://www.fadm.gov.ru/upload/iblock/2e4/140319_Project%20of%20Strategy.pdf).
11. Толстой А. Н. Собрание сочинений в 10 томах. 1958–1961 М. : Художественная литература. Т. 10.
12. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1974.
13. Федоскина О. В. Воспитательные возможности технологии проектно-исследовательской деятельности. URL: <http://w.school2100.ru/upload/iblock/df4/df4dd5f33aa86de09f23cb68d49f7976.pdf>.

#### REFERENCES

1. Belinskij V. G., Gercen A. I., Chernyshevskij N. G., Dobroljubov N. A. Pedagogicheskoe nasledie / Sost. A. F. Smirnov. М. : Pedagogika, 1988. 384 s.
2. Gosudarstvennaja programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2011 – 2015 gody». URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/199483/paragraph/8280:1>.
3. Griban I. V., Popp I. A. Ne poterjat' svjaz' pokolenij: proekt «Zhivaja istorija. 70 let Velikoj Pobedy» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 8.
4. Zhivaja istorija. Vserossijskij proekt. URL: <http://zhivajaistorija-urgpu.rf.html>.
5. Konceptija patrioticheskogo vospitanija. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901867597>.
6. Lukov V. A. Social'noe proektirovanie. М. : Izd-vo MGU : Flinta, 2007. 240 s.
7. Nekrasov N. A. «Zametki o zhurnalah za sentjabr' 1855 goda» / N. A. Nekrasov. Polnoe sobranie sochinenij i pisem v pjatnadcati tomah. Tom 11. Kniga vtoraja. Kritika. Publicistika (1847–1869). L. : Nauka, 1990.
8. Sajt Rossijskogo Sojuza Molodezhi. URL: <http://www.ruy.ru>.
9. Sajt jelektronnoj biblioteki «MyBook». URL: <http://russia.mybook.ru>.
10. Strategija razvitija molodezhi Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda. URL: [http://www.fadm.gov.ru/upload/iblock/2e4/140319\\_Project%20of%20Strategy.pdf](http://www.fadm.gov.ru/upload/iblock/2e4/140319_Project%20of%20Strategy.pdf).
11. Tolstoj A. N. Sobranie sochinenij v 10 tomah. 1958–1961 М. : Hudozhestvennaja literatura. Т. 10.
12. Ushinskij K. D. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija: V 2 t. М., 1974.
13. Fedoskina O. V. Vospitatel'nye vozmozhnosti tehnologii proektno-issledovatel'skoj dejatel'nosti. URL: <http://w.school2100.ru/upload/iblock/df4/df4dd5f33aa86de09f23cb68d49f7976.pdf>.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. В. А. Серeda.

УДК 37.035.6-057.875:378.637(470.5)  
ББК 4448.005.22

ГСНТИ 14.35.01

ВАК 13.00.02

**Серда Владислав Антонович,**

кандидат педагогических наук, проректор по социальной и воспитательной работе, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sereda@uspu.ru.

**Боровиков Сергей Юрьевич,**

начальник управления воспитательной работы, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: borovikov-uspu@mail.ru.

**Попп Иван Александрович,**

кандидат исторических наук, директор центра реализации студенческих проектов и программ, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: popp82@mail.ru.

**Белюсова Светлана Степановна,**

специалист по молодежной политике, аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: evredika\_89@mail.ru.

**УРГПУ – ЛИДЕР В РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ  
В СФЕРЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** УрГПУ, патриотическое воспитание, живая история, молодежные проекты и форумы.

**АННОТАЦИЯ.** В УрГПУ создана система гражданско-патриотического воспитания, проводится не менее 300 мероприятий и 10 продолжающихся патриотических молодежных проектов. Консолидация накопленного опыта и перманентное развитие инноваций в патриотическом воспитании подрастающего поколения позволяют университету не только сохранять традиции, но и создавать сетевые массовые патриотические проекты и программы, способные задействовать молодежь всей Российской Федерации от Калининграда до Курильска. Вузу присвоен статус опорной инновационной площадки по теме «Гражданско-патриотическое воспитание студенческой молодежи». Работа инновационной площадки ведется в трех направлениях: 1) педагогическое направление – проведение непосредственной работы с учащимися образовательных организаций России по гражданско-патриотическому воспитанию; повышение активности профессорско-преподавательского состава в организации и проведении мероприятий патриотического характера; 2) организационное направление – внедрение и усовершенствование системы работы с обучающимися по гражданско-патриотическому воспитанию; 3) методическое направление – создание методических рекомендаций по организации в образовательных организациях системы гражданско-патриотического воспитания учащейся молодежи России, проведение круглых столов, конференций, форумов и других мероприятий по патриотическому воспитанию. В 2014 году УрГПУ стал победителем Всероссийского конкурса программ развития деятельности студенческих объединений Министерства образования и науки РФ в номинации «Патриотизм и толерантность». Студенческий поисковый отряд УрГПУ «Стикс» входит в состав Ассоциации поисковых отрядов Свердловской области «Возвращение».

**Sereda Vladislav Antonovich,**

Candidate of Pedagogy, Deputy Rector for Social and Educational Work, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Borovikov Sergey Yur'evich,**

Head of Department for Educational Work, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Popp Ivan Aleksandrovich,**

Candidate of History, Assistant Lecturer of Department of Advertising and Public Relations; Director of Center for Implementation of Students' Projects and Programs, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Belousova Svetlana Stepanovna,**

Post-graduate Student, Specialist in Youth Policy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**USPU – LEADER IN IMPLEMENTATION OF THE MAIN LINES OF STATE POLICY  
IN THE SPHERE OF PATRIOTIC EDUCATION**

**KEYWORDS:** USPU, patriotic education, living history, youth projects and forums.

**ABSTRACT.** A system of civil and patriotic education has been created at USPU; not less than 300 events and 10 ongoing patriotic youth projects have been carried out. Consolidation of experience and permanent innovation in the patriotic education and upbringing of the younger generation allows the University not only to preserve the tradition, but also to create a massive network of patriotic projects that can engage the youth throughout the Russian Federation from Kaliningrad to Kurilsk. The University was granted the status of the basic innovative launch pad on the topic “Civil-patriotic Education of Students”. The work of the launch pad is carried out along three lines: 1) pedagogical line – conduct of work with students of Russian education institutions in civil-patriotic education; intensification of faculty activity in organization and conduct of events of patriotic character; 2) organization line – implementation and improvement of the system of work with students in the field of civil-patriotic education; 3) methods line – creation of methods

recommendation on organization in educational institutions of the system of civil-patriotic education of Russian students, conduct of round-table discussions, conferences, forums and other events in patriotic education. In 2014 USPU became winner of the All-Russian contest of programs of development of activity of student unions of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation in the nomination "Patriotism and Tolerance". The student search team of USPU "Stix" is a member of the Association of Search Teams of Sverdlovsk Region "Vozvrashchenie (Return)".

**М**одернизация общества выдвигает новые требования к качеству образования в современной России и требует введение инновационных методов и технологий в образовательный процесс. Инновации в образовании, направленные на новые технологии и качество образования, сегодня активно внедряются во всем мире. Вызвана эта необходимость многими факторами и, прежде всего, воспитанием социально-ответственной молодежи, осознающей свою гражданскую ответственность за будущее нашей страны.

В таких условиях возрастает роль вуза как центра формирования гражданственности, патриотизма, нравственности, культуры выпускников и развития позитивных качеств личности через систему воспитательной работы, поиск инновационных подходов в ее организации.

В условиях необходимости усиления воспитательной работы по вопросам духовного состояния молодежи и ключевым аспектам нравственного и патриотического воспитания Президентом РФ и губернатором Свердловской области обращено особое внимание на сохранение героических традиций старшего поколения, патриотического воспитания молодежи на примерах массового героизма и мужества в годы Великой Отечественной войны.

В программе развития УрГПУ работа по патриотическому воспитанию выделена в качестве одного из приоритетных направлений образовательной деятельности, создана многоуровневая система патриотического воспитания, которая использует инновационные подходы в реализации вузовских, региональных, всероссийских и международных сетевых проектов и мероприятий. Создан Совет по гражданско-патриотическому воспитанию и принята программа «Гражданско-патриотического воспитания в Уральском государственном педагогическом университете».

На базе УрГПУ активно действуют: музей памяти воинво-интернационалистов «Шурави», музей истории УрГПУ, студенческий поисковый отряд «Стикс», студенческий отряд спасателей, дискуссионный клуб патриотической направленности «Точка зрения», разработаны критерии и показатели результативности патриотического воспитания, утверждены план и программа, посвященные 70-летию Победы в Великой Отече-

ственной войне. Научно-методическим советом по развитию воспитательной деятельности УМО по направлениям педагогического образования вузу присвоен статус «Опорная инновационная площадка» по теме: «Гражданско-патриотическое воспитание студенческой молодежи» для распространения накопленного опыта в образовательные организации страны.

Работа опорной инновационной площадки ведется в трех направлениях:

1. Педагогическое направление – проведение непосредственной работы с учащимися образовательных организаций России по гражданско-патриотическому воспитанию; повышение активности профессорско-преподавательского состава в организации и проведении мероприятий патриотического характера. Ожидаемым результатом в этом направлении станет повышение уровня патриотизма и гражданской ответственности у молодежи, возрастет количество реализуемых социально значимых проектов, которые направлены на развитие социальной среды в г. Екатеринбурге, УрФО и России в целом.

2. Организационное направление – внедрение и усовершенствование системы работы с обучающимися по гражданско-патриотическому воспитанию. Ожидаемым результатом в этом направлении станет повышение студенческой инициативы при проведении мероприятий гражданско-патриотической направленности, увеличение количества обучающихся, задействованных в федеральных проектах и форумах.

3. Методическое направление – создание методических рекомендаций по организации в образовательных организациях системы гражданско-патриотического воспитания учащейся молодежи России, проведение круглых столов, конференций, форумов и других мероприятий по патриотическому воспитанию.

В 2014 году УрГПУ стал победителем Всероссийского конкурса программ развития деятельности студенческих объединений Министерства образования и науки РФ в номинации «Патриотизм и толерантность». В рамках гранта на реализацию студенческих проектов было выделено 3 млн рублей. Кроме того, ряд вузовских проектов, реализующихся на уровне региона, стали лауреатами конвейеров молодежных проектов окружных и всероссийских форумов



«Утро – 2013», «Селигер – 2014», «Евразия – 2014», «Евразия – 2015», «Утро – 2015», «Таврида – 2015», «Территория смыслов», «Итуруп», победителями конкурса на получение субсидии Министерства физической культуры, спорта и молодежной политики Свердловской области среди некоммерческих организаций. По итогам 2014 г. в УрГПУ проведено 321 мероприятие патриотической направленности, возросло количество обучающихся, посетивших окружные и федеральные форумы (форумы «Утро – 2014» – 60 студентов, «Евразия – 2014» – 35 человек, «Селигер – 2014» – 67 обучающихся, что составляет более 3% от общего числа студентов вуза очной формы обучения), привлечены стратегические партнеры в лице Министерства общего и профессионального образования, Министерства физической культуры, спорта и молодежной политики и Министерства социальной политики Свердловской области, Федерального агентства по делам молодежи, ветеранских общественных организаций с общим софинансированием программы за счет грантовой поддержки в 700 000 рублей. На 52% (с 1501 человек – в 2013 г. до 2280 человек – в 2014 г.) увеличилось количество обучающихся, задействованных в реализации проектов и программ патриотического воспитания.

В 2015 году вуз также вошел в число победителей Всероссийского конкурса программ развития студенческих объединений по направлению «Патриотическое воспитание». Большинство проектов направлено на реализацию мероприятий по празднованию 70-летия Победы в Великой Отечественной войне, что позволяет задействовать более 15000 человек разных возрастных группы населения Свердловской области, создать «связь поколений» (проведено 54 мероприятия вузовского, регионального, федерального уровней с охватом 4600 обучающихся вуза, 8000 учащихся средних и высших образовательных организаций региона и страны, 3000 человек старших возрастных групп).

Разработаны проекты «Живая история. 70 лет Великой Победы!» (создание видеofilmов об участии уральцев в обеспечении Победы в годы Великой Отечественной войны и их презентация в образовательных организациях) [1, с. 112–117]. Сегодня проект развивается: создан инновационный интернет-ресурс «живаяистория-ургпу.рф», где в режиме online проводятся всероссийские патриотические конкурсы по различной тематике с возможностями массового вовлечения детей и молодежи через размещение, выбор и обсуждение лучших работ. Каждый участник может на сайте проекта в автоматическом режиме получить сертификат. По итогам конкурсов будут формиро-

ваться печатные и электронные издания с методическими рекомендациями для педагогов и организаторов воспитательной работы. Дальнейшее развитие проекта предусматривает создание фильмов, проведение видеопрезентаций лучших работ, семинаров, круглых столов, конференций в режиме online для подготовки организаторов патриотического воспитания молодежи в образовательных организациях страны [2].

Проект «У Победы наши лица» (проведение выставок портретов участников ВОВ и их правнуков), Иллюстрированная книга «Дети – Ветеранам» (сборник работ областных конкурсов детских, молодежных рисунков и эссе) [3], «На той войне незначимой» (проведение поисковых экспедиций силами университетского отряда «Стикс»), «Дети войны» (увековечение памяти о детях войны через сбор материалов и издание сборника биографий и мемуаров), «Одна на всех победа» (цикл интерактивных занятий для обучающихся), Областной межвузовский фестиваль патриотической песни «...России сможем послужить», «Льжный пробег памяти Героя Советского Союза Ю. Исламова», «Программа поддержки ветеранов» и др.

В ноябре 2014 года на территории УрГПУ был открыт мемориал, посвященный подвигу тружеников тыла, фронтовых бригад, детей Великой Отечественной войны [4].

Одним из значимых событий является проведение цикла мероприятий Месячника защитников Отечества. Ключевыми мероприятиями Месячника ежегодно становятся: уроки мужества и часы кураторов, посвященные Дню памяти о россиянах, исполнявших служебный долг за пределами Отечества (15 февраля), Дню воинской славы России – Дню снятия блокады Ленинграда (27 февраля), Дню разгрома советскими войсками немецко-фашистских войск в Сталинградской битве (2 февраля); День защитника Отечества (23 февраля) в учебных подразделениях; Конкурс творческих работ в жанре эссе «Связь поколений»; Конкурс детских рисунков «Сыны Отечества»; Демонстрация выставок в музее «Шурави» (фотовыставка «Мемориал “Черный тюльпан”. История», комплексная выставка «Героическая трагедия», комплексная выставка «История войны в Афганистане в фалеристике и нумизматике»); проведение Дня донора в помощь военнослужащим и инвалидам, находящимся на излечении в госпиталях. Всего в рамках Месячника защитников Отечества было организовано более 80 мероприятий.

28 января 2015 года в актовом зале состоялось открытие Месячника защитников Отечества в рамках 85-летнего юбилея УрГПУ, где были представлены выставки

лучших детских и молодежных творческих работ и рисунков уральских художников – тружеников тыла, презентации студенческих проектов и программ, награждены победители трех областных конкурсов (детских рисунков «Дети – ветеранам», молодежных творческих работ в жанре письма «Сыны Отечества», видеороликов по мотивам книг о Великой Отечественной войне «Лучший буктрейлер»), которые проходили в конце 2014 года на базе вуза. В конкурсах приняли участие свыше 700 человек из разных городов Свердловской области [5].

13 апреля 2015 года Губернатор Свердловской области Е. В. Куйвашев вручил Уральскому государственному педагогическому университету в лице ректора А. А. Симоновой благодарственное письмо и почетный знак за многолетний труд, направленный на увековечение памяти погибших при защите Отечества и гражданско-патриотическое воспитание молодежи [6].

Студенческий поисковый отряд УрГПУ «Стикс» входит в состав Ассоциации поисковых отрядов Свердловской области «Возвращение». С 2005 года найдены и перезахоронены около 160 бойцов Красной Армии в местах боев советско-финской и Великой Отечественной войны, установлены имена 16 защитников Отечества. Ряд бойцов СПО «Стикс» награжден медалями Министерства обороны РФ «За отличие в поисковом движении» различных степеней [7].

26 апреля 2015 года в Окружном доме офицеров состоялся городской этап федеральной патриотической акции «Марш Знамени Победы». От Уральского государственного педагогического университета право сфотографироваться рядом с точной копией Знамени Победы получили более 30-ти работников и обучающихся.

6 мая 2015 года в Уральском государственном педагогическом университете состоялся торжественный прием ветеранов ректором УрГПУ, посвященный Дню Победы в Великой Отечественной войне. В рамках мероприятия девяти сотрудникам, проработавшим в вузе более 25-ти лет, были присвоены почетные звания «Ветеран УрГПУ». Каждый из них внес значительный вклад в развитие университета. Одновременно в Научной библиотеке УрГПУ была организована интерактивная площадка Всероссийской акции «Письмо Победы». Работники и обучающиеся могли написать письмо благодарности ветерану Великой Отечественной войны, которое в дальнейшем было размещено на сайте акции. Всего в акции приняло участие 87 обучающихся и работников УрГПУ, которые высказали слова благодарности более 70-ти ветеранам.

7 мая 2015 года в парке Уральского государственного педагогического университета у мемориала в честь подвига тружеников тыла, фронтовых бригад, детей Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. состоялся митинг, посвященный 70-летней годовщине Победы в Великой Отечественной войне. В это же время на Лесном кладбище г. Екатеринбурга студенты и сотрудники УрГПУ в рамках проекта «Помним, гордимся, храним» провели субботник по благоустройству могил ветеранов Великой Отечественной войны. Данная акция проводится с 2010 года и стала традиционной для вуза.

8 мая 2015 года свыше 100 студентов УрГПУ, куда входили и представители студенческих общественных объединений традиционно приняли участие в городской торжественной церемонии возложения цветов к памятнику маршалу Советского Союза Г. К. Жукову. Торжественные мероприятия продолжились открытием Губернатором Свердловской области музея Победы в Окружном доме офицеров. Работники и обучающиеся УрГПУ стали одними из первых посетителей открывшейся экспозиции. Вечером стартовала общегородская акция «Огонь Памяти». Уральский государственный педагогический университет традиционно участвует в данной акции: в колонне прошло более 200 студентов, которые представляли различные общественные объединения.

9 мая 2015 года работники УрГПУ в составе колонны Орджоникидзевого района приняли участие в торжественно-траурной церемонии «Свет Вечного огня», посвященной 70-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов, и возложили цветы к мемориалу. На площади 1905 года бойцы СПО «Стикс» участвовали в параде, посвященном семидесятой годовщине Победы в Великой Отечественной войне в составе колонны техники военных лет. Более 500 обучающихся и работников университета прошли в колонне всероссийской акции «Бессмертный полк» в г. Екатеринбурге, а представители студенческого поискового отряда «Стикс» впервые приняли участие в акции «Бессмертный полк» на Красной площади в Москве.

9 мая на торжественном приеме в резиденции губернатора Свердловской области Уральский государственный педагогический университет в лице ректора А. А. Симоновой был награжден памятной медалью РФ «70 лет Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов» и дипломом за подписью президента РФ В. В. Путина. Университет отмечен Российским организационным комитетом «Победа» за активное участие в патриотическом воспитании граждан и решении социально-экономических

проблем ветеранов Великой Отечественной войны [8].

Таким образом, в УрГПУ создана система гражданско-патриотического воспитания, проводится не менее 300 мероприятий и 10-ти продолжающихся патриотических молодежных проектов. Консолидация накопленного опыта и перманентное разви-

тие инноваций в патриотическом воспитании подрастающего поколения позволяет университету не только сохранять традиции, но и создавать сетевые массовые патриотические проекты и программы, способные задействовать молодежь всей Российской Федерации от Калининграда до Курильска.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Грибан И. В., Попп И. А. Не потерять связь поколений: проект «Живая история. 70 лет Великой Победы» // Педагогическое образование в России. 2015. № 8.
2. Живая история. Всероссийский проект. URL: <http://живаяистория-ургпу.рф.html>.
3. Книга Дети – Ветеранам: 70-летию Победы в Великой Отечественной войне посвящается. Екатеринбург, 2015. 196 с.
4. В парке УрГПУ откроется памятник детям, трудившимся в годы войны. URL: <http://www.uspu.ru/novosti/item/1396-v-parke-urgpu-otkroetsya-pamyatnik-detyam-trudivshimsya-v-gody-voyny.html>.
5. В УрГПУ был дан старт месячнику защитников Отечества. URL: <http://www.uspu.ru/novosti/item/1693-v-urgpu-byl-dan-start-mesyachniku-zashchitnikov-otechestva.html>.
6. Губернатор вручил УрГПУ благодарственное письмо и почетный знак за патриотическое воспитание молодежи. URL: <http://f-campus.ru/gubernator-vruchil-urgpu-blagodarstvennoe-pismo-i-pochetnyj-znak-za-patrioticheskoe-vospitanie-molodezhi.html>.
7. Достижения УрГПУ в воспитательной работе в 2014–2015 учебном году. URL: <http://student.uspu.ru/nashidostigenia/88-2015/586-dostizhenija-urgpu-v-vospitatelnoj-rabote-v-2014-2015-uchebnom-godu>.
8. Вручение памятных наборов и медалей «70 лет Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов». URL: <http://museumvdv.ru/news/vruchenie-pamyatnykh-naborov-i-medaley-70-let-pobedy-v-velikoy-otechestvennoy-voyne-1941-1945-godov.html>.

#### REFERENCES

1. Griban I. V., Popp I. A. Ne poterjat' svjaz' pokolenij: proekt «Zhivaja istorija. 70 let Velikoj Pobedy» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 8.
2. Zhivaja istorija. Vserossijskij proekt. URL: <http://zhivajaistorija-urgpu.rf.html>.
3. Kniga Deti – Veteranam: 70-letiju Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne posvjashhaetsja. Ekaterinburg, 2015. 196 s.
4. V parke UrGPU otkroetsja pamjatnik detjam, trudivshimsja v gody vojny. URL: <http://www.uspu.ru/novosti/item/1396-v-parke-urgpu-otkroetsya-pamyatnik-detyam-trudivshimsya-v-gody-voyny.html>.
5. V UrGPU byl dan start mesjachniku zashhitnikov Otechestva. URL: <http://www.uspu.ru/novosti/item/1693-v-urgpu-byl-dan-start-mesyachniku-zashchitnikov-otechestva.html>.
6. Gubernator vruchil UrGPU blagodarstvennoe pis'mo i pochetnyj znak za patrioticheskoe vospitanie molodezhi. URL: <http://f-campus.ru/gubernator-vruchil-urgpu-blagodarstvennoe-pismo-i-pochetnyj-znak-za-patrioticheskoe-vospitanie-molodezhi.html>.
7. Dostizhenija UrGPU v vospitatel'noj rabote v 2014–2015 uchebnom godu. URL: <http://student.uspu.ru/nashidostigenia/88-2015/586-dostizhenija-urgpu-v-vospitatelnoj-rabote-v-2014-2015-uchebnom-godu>.
8. Vruchenie pamjatnyh naborov i medalej «70 let Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne 1941–1945 godov» URL: <http://museumvdv.ru/news/vruchenie-pamyatnykh-naborov-i-medaley-70-let-pobedy-v-velikoy-otechestvennoy-voyne-1941-1945-godov.html>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. А. Симонова.

**Серда Владислав Антонович,**

кандидат педагогических наук, проректор по социальной и воспитательной работе, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sereda@uspu.ru.

**Ибатуллина Анастасия Владимировна,**

аспирант кафедры общей психологии института психологии, заведующий сектором организационно-методической работы центра реализации студенческих проектов и программ, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 227; e-mail: jozefina-oro@rambler.ru.

**Стародумова Марина Игоревна,**

магистрантка 1 курса исторического факультета, специалист по воспитательной работе центра реализации студенческих проектов и программ, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 227; e-mail: starodumova2011@yandex.ru.

**ИЛЛЮСТРИРОВАННАЯ КНИГА СТИХОВ «ДЕТИ – ВЕТЕРАНАМ»  
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** книга, патриотическое воспитание, педагогическая технология, младший школьный возраст.

**АННОТАЦИЯ.** В статье обосновывается необходимость и значимость воспитания патриотизма в младшем школьном возрасте. Авторами рассматривается структура иллюстрированной книги стихов «Дети – ветеранам», созданной в Уральском государственном педагогическом университете в целях формирования представлений об истории Великой Отечественной войны у младших школьников. Выделяются два фактора, обеспечивающих формирование объективного образа войны, базирующиеся на специфике подбора творческих работ поэтов-фронтовиков, представителей послевоенного времени и современников, а также особенностях техники исполнения иллюстраций детьми разного возраста. Кроме того, статья содержит технологию работы с книгой как дополнительным материалом в образовательных организациях, дает методические рекомендации по ее использованию в разных предметных областях. Младший школьный возраст сензитивен для развития нравственных чувств. Однако необходимо учитывать социально-экономическое развитие общества и пр., сообразно этому изменять и обновлять методы воспитания. При работе с иллюстрированной книгой стихов «Дети – ветеранам» стоит учитывать календарный аспект, логично работать с материалами в течение 9 учебных месяцев. Книгу «Дети – ветеранам» можно применять в качестве дополнительной литературы на уроках «Литературное чтение», «Изобразительное искусство», «Окружающий мир» в разделе «Человек и общество» для расширения кругозора школьников по разным предметам.

**Sereda Vladislav Antonovich,**

Candidate of Pedagogy, Deputy Rector for Social and Educational Work, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Ibatullina Anastasiya Vladimirovna,**

Post-graduate Student of Department of General Psychology, Institute of Psychology, Head of the Sector of Organization and Methods of the Center for Implementation of Students' Projects and Programs, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Starodumova Marina Igorevna,**

First Year Master's Degree Student, Faculty of History, Specialist in Education of the Center for Implementation of Students' Projects and Programs, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**ILLUSTRATED BOOK OF POEMS "FROM CHILDREN – TO VETERANS"  
AS A TECHNOLOGY OF EDUCATION OF PATRIOTISM AT PRIMARY SCHOOL AGE**

**KEYWORDS:** book, patriotic education, educational technology, primary school age.

**ABSTRACT.** The article explains the importance of teaching children patriotism at primary school. The authors consider the structure of the illustrated book of poems, "From Children – To Veterans", created in the Ural State Pedagogical University to bring the history of the Great Patriotic War to primary school children. There are two factors to ensure the formation of an objective image of the war, based on the specifics of the selection of creative works of poets, soldiers, representatives of the post-war period and contemporaries, as well as specifics of the technique of illustrations by children of different ages. In addition, the article provides the technology of work with a book as additional material in educational institutions and gives methods recommendations for its use in different areas. Junior school age is sensitive to the development of moral feelings. Nevertheless, it is necessary to take into account the socio-economic development of society and other factors and according to all this change and alter the methods of education. While working with the illustrated book of poems "From Children – To Veterans" it is worthwhile to distribute the material for the whole period of 9 months of the school year. The book "From Children – To Veterans" may be used as additional material at the lessons "Literary Reading", "Figurative Arts", "Environment" in the section "Man and Society" to broaden the scope of vision of schoolchildren in different subjects.

На протяжении веков книга как продукт социальной и культурной деятельности человечества сопровождает накопление, хранение и передачу исторического опыта от поколения к поколению. Если изначально книга служила инструментом тиражирования знаний, то в современном мире она является многогранным объектом социальных представлений различных слоев общества [3].

В сфере педагогики печатные источники являются важной составляющей воспитания и развития обучающихся. Особенную актуальность это приобретает в патриотическом контексте, ведь книга как «рассказчик» позволяет проникнуться историческими событиями, ценными для каждого человека. Патриотическому воспитанию в науке отводится значительное место, так, исследователи рассматривали его цели и задачи (В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов, А. Н. Радищев, Н. Г. Чернышевский, А. И. Герцен, К. Д. Ушинский и др.), отмечали особенности развития патриотических качеств обучающихся различных ступеней образования (В. А. Середя, Н. А. Левина, Н. А. Ивашкина, А. Е. Мешков и пр.) [2; 5; 6], подчеркивали его актуальность и непреходящее значение для теории и практики педагогики. Важно отметить, что в зависимости от социального-экономического развития общества, политических и идеологических установок государственного строя страны изменяются цели, задачи, а также содержание, формы и методы развития [6].

Вслед за Л. И. Бажович, В. С. Мухиной, Д. И. Фельдштейном мы отмечаем, что патриотическим воспитанием детей важно заниматься с особым вниманием в младшем школьном возрасте, который характеризуется повышенной восприимчивостью к воспитательным воздействиям и активным формированием основы дальнейшего развития ребенка как личности и гражданина. Все это обусловлено такими возрастными особенностями младших школьников, как доверчивость, подражательность, высокая познавательная активность и эмоциональность [4]. Возникают большие возможности для развития у детей чувства патриотизма, любви и преданности к своей Родине из-за интенсивного формирования моральных чувств ребенка [4]. Исходя из этого, мы можем заключить, что нужно подбирать такие технологии для обучения, которые бы не просто заинтересовали школьника, но и способствовали многогранному развитию его личности.

В Уральском государственном педагогическом университете была создана иллюстрированная книга стихов «Дети – ветера-

нам», которая представляет собой сборник поэзии российских, в том числе уральских авторов, сопровождаемой детскими рисунками [1]. Ее целью является формирование представлений об истории Великой Отечественной войны у младших школьников, поэтому включенные в нее работы, непосредственно отражают данную тематику.

Объективность образа войны обеспечивается несколькими факторами: во-первых, используются труды поэтов как непосредственно участвовавших в боевых действиях, так и являющихся представителями послевоенного времени и получавших информацию от родственников или из литературы, кинематографа и т.д. (как современные школьники); во-вторых, стихи не только о военных действиях, но и об элементах мирной жизни: дружбе, любви, отдыхе и пр. Так, в книге использованы работы поэтов-фронтовиков – А. Твардовского, Ю. Друниной, М. Джалили, Е. Аграновича, М. Львова; наших современников – А. Сальникова, Ф. Щербининой, Г. Савельевой; членов клубного творческого объединения «Петроглиф» – Н. Никитиной, З. Кизер, Е. Лобанова; в том числе школьников – Я. Черепанова и др.

Разное представление о событиях военных лет аккумулируется в рисунках детей разных возрастных категорий (от 4 до 17 лет), выполненных акварелью, гуашью, пастелью, цветными и простыми карандашами, тушью и др., подчеркивается принадлежностью ребенка к образовательной организации (лицей, общеобразовательные и художественные школы, детские дома), а также усиливается географией участников (г. Алапаевск, г. Артемовский, г. Асбест, г. Березовский, г. Богданович, г. Екатеринбург, г. Реж, г. Ревда, г. Сухой Лог, г. Туринск, с. Косулино и др.).

Созданная книга является объединением смыслового содержания поэзии и эмоциональной окраски рисунков, что позволяет называть последние иллюстрациями. Данный аспект дает возможность педагогам непосредственно влиять на образность, чувственность, красочность, непосредственность представлений школьников, что в образовательной сфере послужит базой в следующих направлениях воспитания: мотивации учеников к изучению истории Великой Отечественной войны, развития ценностного отношения к своей Родине, формировании уважения и почтения к ветеранам.

Авторами предполагается использование данного продукта как педагогической технологии в любой образовательной организации. Для эффективного внедрения в образовательный процесс необходимо учитывать следующие особенности.

Обучение младших школьников рассчитано на 9 месяцев, что позволяет применять книгу в качестве дополнительного материала на уроках в течение всего учебного года, т.к. она имеет 9 тематических глав со своим контекстом: глава «Важен каждый» является удачной для знакомства с книгой, отражает значимость боевого братства; главу «Железный конь на службе Родины» можно приурочить к Дню защитника Отечества; в рамках празднования Международного женского дня целесообразно изучать главу «Женщины и война»; глава «Победа как символ памяти» изучается в мае, что позволяет связать ее с Днем Победы.

Книгу «Дети – ветеранам» можно применять в качестве дополнительной литературы на уроках «Литературное чтение», «Изобразительное искусство», «Окружающий мир» в разделе «Человек и общество» для расширения кругозора школьников по разным предметам.

В рамках изучения исторических тем «Окружающего мира» книгу можно рассматривать как наглядное пособие при коллективном способе обучения или, например, в виде карточек-заданий (Игра «Обмен карточками»), распечатав необходимые страницы. В команде сверстники должны составить хронологию исторических событий. На уроках «Изобразительного искусства» анализируется текст стихотворения и создаются картины военных действий. В «Литературном чтении» опубликованный материал используется как образец и стимул для написания детских стихов, мини-сочинений на военную тематику, что нацелено на развитие компетенций логичного и последовательного изложения мыслей в письменной форме.

Первое занятие с книгой должно обязательно начинаться со свободного изучения страниц, чтения отдельных стихов и просмотра рисунков. Учитель также может предложить вопросно-ответную форму работы с книгой, спрашивая о Великой Отечественной войне, воевавших родственниках, о понравившихся стихах и рисунках и т.д.

Работа с книгой учитывает календарный аспект, что позволяет эффективно использовать эту педагогическую технологию

во внеучебной деятельности по одному из направлений: написание стихотворения по мотивам рисунка; создание детской иллюстрации на известное стихотворение; подбор картинки к известному стихотворению (удобно при использовании электронного варианта книги) и пр. Представленные варианты не ограничиваются вышеописанными пунктами, педагог может спроектировать собственный воспитательный алгоритм.

Итоги работы с книгой могут быть отражены в тематических праздниках, классных часах, при организации конкурсов патриотической направленности (конкурс чтецов, рисунков, коллажей и пр.), при издании индивидуальной книги стихов или рисунков для ветеранов, написании серии эссе или рисунков на военную тематику. Благодаря познавательной активности и эмоциональности школьников происходит активное развитие их мышления и творческих компетенций.

Таким образом, младший школьный возраст сензитивен для развития нравственных чувств. Однако необходимо учитывать социально-экономическое развитие общества и пр., сообразно этому изменять и обновлять методы воспитания. При работе с иллюстрированной книгой стихов «Дети – ветеранам» стоит учитывать календарный аспект, логично работать с материалами в течение 9 учебных месяцев. Плавность использования педагогической технологии позволяет повысить эффективность педагогического воздействия. К тому же, изучая данную книгу в общеобразовательной школе, можно расширить кругозор и повысить интерес учащихся к изучаемым предметам.

В настоящее время книга издана тиражом более 300 экземпляров, электронный макет для мобильного использования данных материалов можно будет найти на сайте Уральского государственного педагогического университета. Создание книги «Дети – ветеранам» поддержали Губернатор Свердловской области Е. В. Куйвашев, ректор Уральского государственного педагогического университета А. А. Симонова. Книга тиражирована при поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках программы развития деятельности студенческих объединений УрГПУ на 2015 год.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дети – ветеранам: 70-летию Победы в Великой Отечественной войне посвящается : изд. 2-е, перераб. и дополн. Екатеринбург : УрГПУ, 2015. 196 с.
2. Ивашкина Н. А. Патриотическое воспитание младших школьников на традициях народной педагогики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2008.
3. Кошко К. Н. Историческая ретроспектива становления книги как социокультурного феномена // Вестник ДГТУ. Приложение. 2008. С. 107–115.
4. Левина Н. А. Типологические особенности развития патриотизма у младших школьников : дис. ... канд. псих. наук. Тамбов, 2004.
5. Мешков А. Е. Гражданско-патриотическое воспитание учащихся на традиционных ценностях отечественной культуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.

6. Серeda В. А. Патриотическое воспитание студентов педагогических вузов во внеучебной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007.

#### REFERENCES

1. Deti – veteranam: 70-letiju Pobedy v Velikoj Otechestvennoj Vojne posvjashhaetsja : izd. 2-e, pererab. i dopoln. Ekaterinburg : UrGPU, 2015. 196 s.
2. Ivashkina N. A. Patrioticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov na tradicijah narodnoj pedagogiki : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moskva, 2008.
3. Koshko K. N. Istoricheskaja retrospektiva stanovlenija knigi kak sociokul'turnogo fenomena // Vestnik DGTU. Prilozhenie. 2008. S. 107–115.
4. Levina N. A. Tipologicheskie osobennosti razvitija patriotizma u mladshih shkol'nikov : dis. ... kand. psih. nauk. Tambov, 2004.
5. Meshkov A. E. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie uchashhihsja na tradicionnyh cennostjah otechestvennoj kul'tury : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2011.
6. Sereda V. A. Patrioticheskoe vospitanie studentov pedagogicheskikh vuzov vo vneuchebnoj dejatel'nosti : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2007.

Статью рекомендует канд. ист. наук И. А. Попп.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ВФСК ГТО В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 796.015.865  
ББК 4511.3

ГРНТИ 77.03.05

Код ВАК 13.00.04

### Аристов Лев Сергеевич,

аспирант кафедры теории и социологии управления, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Уральский институт управления; 620142, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 66; e-mail: aristovo8@mail.ru.

### ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП В ПРОЦЕССЕ ВНЕДРЕНИЯ КОМПЛЕКСА ГТО

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** комплекс «Готов к труду и обороне» – ГТО; массовый спорт; социальные группы; физическая культура и спорт; центры тестирования ГТО.

**АННОТАЦИЯ.** В 2014 году запущен процесс по возрождению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). В данной работе осуществлена попытка рассмотреть проблемы группового взаимодействия, которые могут стать препятствием для успешного внедрения современного комплекса ГТО. В качестве предмета работы выбраны механизмы взаимодействия социальных групп комплекса ГТО в Российской Федерации. Для проведения работы использован метод изучения нормативно-правовых актов, а также теоретические методы синтеза, сравнения и обобщения уже имеющегося опыта внедрения комплекса ГТО в стране.

Выделены четыре крупные социальные группы комплекса ГТО: 1) обеспечивающие внедрение комплекса ГТО; 2) осуществляющие подготовку к выполнению нормативов комплекса ГТО; 3) обеспечивающие прием нормативов комплекса ГТО у населения и 4) выполняющие нормативы комплекса ГТО. В результате проведенного исследования отмечено, что для обеспечения внедрения комплекса ГТО создаются нормативные, организационные, финансовые и информационные условия. Все четыре выделенные социальные группы полноценно включены в систему комплекса ГТО, а эффективность работы данной системы с 2017 года будет определяться количеством граждан Российской Федерации, систематически занимающихся физической культурой и спортом, а также количеством граждан, способных выполнить нормативы современного комплекса ГТО. Достижение данных показателей зависит от правильно выбранных механизмов взаимодействия между органами государственной власти, органами местного самоуправления, общественными и иными организациями по координации внедрения современного комплекса ГТО.

### Aristov Lev Sergeevich,

Post-graduate Student of Department of Theory and Sociology of Management, Urals Institute – Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Ekaterinburg, Russia.

### INTERACTION OF SOCIAL GROUPS IN THE PROCESS OF IMPLEMENTATION OF THE GTO COMPLEX

**KEYWORDS:** “Ready to Work and Defense” (GTO) complex; mass sport; social groups; physical culture and sport; GTO testing centers.

**ABSTRACT.** The All-Russian Sports Complex “Ready to Work and Defense” (GTO) was brought back to life in 2014. The given article attempts at analyzing the problems of group interaction which could hamper successful implementation of the modern GTO complex. The object of the study is the mechanisms of interaction between social groups within the GTO complex in the Russian Federation. The method of study of normative-legislative acts and the theoretical methods of synthesis, comparison and generalization of the experience of implementation of the GTO complex in the country have been used by the author.

The author singles out four numerous social groups of the GTO complex: 1) those ensuring the implementation of the GTO complex; 2) those providing training for passing the qualifications of the GTO complex; 3) those organizing the process of passing the qualifications of the GTO complex by the population and 4) those executing the qualifications of the GTO complex. As a result of the undertaken study it is noted that normative, organizational, financial and informational conditions are being created for the realization of implementation of the GTO complex. All four distinguished social groups are equally included in the system of the GTO complex and the effectiveness of functioning of the system will be defined beginning with 2017 by the number of citizens of the Russian Federation systematically going in for physical training and sports and by the number of people capable of passing the standard tests of the modern GTO complex. The achievement of these results depends on the correct choice of the mechanisms of interaction between the organs of state power, local administration and social and other organizations in the coordination of the implementation of the modern GTO complex.

5 октября 2015 года в Федеральный закон от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», а также в ряд отдель-

ных законодательных актов Российской Федерации были внесены изменения, затрагивающие вопросы регулирования внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного



комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) [20].

Данные меры позволили нормативно урегулировать процесс возрождения комплекса ГТО в Российской Федерации, который официально был запущен 24 марта 2014 г. Президентом Российской Федерации В. В. Путиным [19].

Комплекс ГТО определяется как программная и нормативная основа системы физического воспитания населения, устанавливающая государственные требования к уровню его физической подготовленности [9, ст. 2, п. 2.1]. Комплекс базируется на принципах [14, разд. I, ч. 4]:

- добровольности и доступности;
- оздоровительной и личностно ориентированной направленности;
- обязательности медицинского контроля;
- учета региональных особенностей и национальных традиций.

Основная цель комплекса ГТО – повышение эффективности использования возможностей физической культуры и спорта в укреплении здоровья, гармоничном и всестороннем развитии личности, воспитании патриотизма и обеспечение преемственности в осуществлении физического воспитания населения [14, разд. II, ч. 5].

Комплекс ГТО призван решать одну из главных задач массового спорта – способствовать увеличению числа граждан, систематически занимающихся физической культурой и спортом в Российской Федерации [14, разд. II, ч. 6].

Поэтапное внедрение комплекса ГТО отнесено к одной из задач подпрограммы «Развитие физической культуры и массового спорта» государственной программы Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта» (утв. постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 № 302) [12].

Ожидается, что доля граждан Российской Федерации, способных выполнить нормативы комплекса ГТО (в общей численности населения, принявшего участие в сдаче нормативов), к 2020 г. вырастет с 20 до 40% [12].

Соответственно перед обществом поставлены серьезные задачи. Комплекс ГТО должен стать одной из базовых составляющих системы российского массового спорта и способствовать увеличению количества физически здоровых граждан.

В этом исследовании будет осуществлена попытка установить, от каких социальных групп зависит успешное внедрение комплекса ГТО в Российской Федерации, каким должен быть механизм взаимодействия между ними, а также какие проблемы

могут стать препятствием для достижения поставленных целей.

Начиная с 2014 г. в Российской Федерации утвержден ряд нормативно-правовых актов, обеспечивающих поэтапное внедрение комплекса ГТО [1]:

- положение о комплексе ГТО, образец знака отличия комплекса ГТО и удостоверения к нему;
- план мероприятий по поэтапному внедрению комплекса ГТО;
- государственные нормативы комплекса ГТО для всех 11 возрастных групп;
- порядок создания центров тестирования;
- порядок организации и проведения тестирования населения в рамках комплекса ГТО, порядок награждения граждан знаками отличия.

Разработаны различные методические рекомендации по подготовке граждан к выполнению нормативов комплекса ГТО, по организации и проведению тестирования. Предусмотрены меры поощрения для лиц, чья деятельность связана с организацией и выполнением нормативов комплекса ГТО [2].

В процессе внедрения комплекса ГТО принимают участие представители различных социальных групп. Под социальной группой будем понимать совокупность индивидов, характеризующуюся общими интересами, установками и ориентациями, нормативной регламентацией совместной деятельности в рамках определенного пространственно-временного континуума [6, с. 289].

В российской системе комплекса ГТО можно выделить четыре крупные социальные группы.

1. Лица, обеспечивающие внедрение комплекса ГТО. Сюда можно отнести Президента Российской Федерации, сотрудников органов государственной власти и местного самоуправления, научных работников, представителей федерального и региональных операторов внедрения комплекса ГТО и других лиц, принимающих участие в разработке нормативно-правовых актов, требований, рекомендаций, различного рода механизмов, связанных с комплексом ГТО; осуществляющих исполнение всех необходимых мер по поэтапному внедрению комплекса ГТО, а также контролирующих данный процесс.

2. Лица, осуществляющие подготовку к выполнению нормативов комплекса ГТО. Сюда относятся работники физической культуры, педагогические работники, тренеры, фитнес-инструкторы и другие лица, которые способны научить правильному выполнению упражнений и в процессе взаимодействия с личностью сформировать у нее естественную потребность в физических нагрузках. При этом нормативы комплекса ГТО становятся

оценкой той физической формы, в которой находится их подопечный.

Для подготовки граждан к выполнению нормативов комплекса ГТО по месту их жительства, работы и обучения планируется создание физкультурно-спортивных клубов, в связи с чем также внесены соответствующие изменения в Федеральный закон № 329 [20].

3. Лица, обеспечивающие прием нормативов комплекса ГТО у населения. Наряду с физкультурно-спортивными клубами предусмотрено создание центров тестирования комплекса ГТО, цель деятельности которых заключается в проведении тестирования по нормативам испытаний (тестов) комплекса ГТО [11, ст. 31.2, ч. 1]. Соответственно планируется, что данная социальная группа будет осуществлять свои функции на базе центров тестирования комплекса ГТО. Центры тестирования представляют лиц, выполнивших нормативы испытаний (тестов) комплекса ГТО, к награждению соответствующим знаком отличия [11, ст. 31.2, ч. 5].

4. Лица, выполняющие нормативы комплекса ГТО. Структура современного комплекса ГТО включает 11 ступеней и возрастные группы от 6 до 70 лет и старше [14, разд. III, ч. 7]. Данная социальная группа является очень разнородной, делится на множество подгрупп, не имеет общей организационной структуры, но у всех включаемых в эту группу есть один существенный признак: они обладают естественной или искусственно созданной (что намного хуже) потребностью в выполнении нормативов комплекса ГТО как способа определения своего физического и интеллектуального развития.

Нельзя не отметить тот факт, что современный комплекс ГТО включает в себя не только физическую составляющую, но и интеллектуальную. Для получения знака отличия комплекса ГТО необходимо выполнить требования к оценке уровня знаний и умений в области физической культуры и спорта [16, разд. I, ч. 5].

Далее рассмотрим, как с 2014 г. на практике осуществлялось взаимодействие выделенных групп в процессе внедрения комплекса ГТО.

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации № 172, координацию деятельности федеральных органов исполнительной власти и органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации по реализации мероприятий по поэтапному внедрению комплекса ГТО осуществляет Министерство спорта Российской Федерации [10, п. 5]. В Министерстве на базе Департамента развития физической культуры и массового

спорта функционирует отдел Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО [3]. Соответственно, к социальной группе лиц, обеспечивающей внедрение комплекса ГТО, в первую очередь стоит отнести работников вышеуказанного отдела, а также других сотрудников Министерства, в чьи полномочия входит решение вопросов, связанных с внедрением ГТО.

Организационной формой взаимодействия по управлению процессом внедрения комплекса ГТО на федеральном уровне является Координационная комиссия по введению и реализации комплекса ГТО [8].

Координационная комиссия является совещательным органом при Министерстве спорта Российской Федерации, образованным в целях обеспечения взаимодействия федеральных органов государственной власти, общественных объединений, научных и других организаций при рассмотрении вопросов, связанных с введением в действие в Российской Федерации комплекса ГТО [15, п. 1].

В субъектах Российской Федерации в соответствии с Указом № 172 определены органы исполнительной власти, ответственные за поэтапное внедрение комплекса ГТО. По большей части данные органы власти осуществляют управление в сфере физической культуры и спорта.

Таким образом, на федеральном и региональном уровне определены государственные работники, ответственные за реализацию внедрения комплекса ГТО. Взаимодействуют они в рамках системы «власти и подчинения», обеспечивая подготовку и принятие нормативных актов, планирование конкретных мер по внедрению комплекса ГТО и их исполнение, реализацию освоения средств, предусмотренных в федеральном и региональных бюджетах.

На муниципальном уровне в рамках внедрения комплекса ГТО должны быть решены вопросы материально-технического и кадрового обеспечения. Необходимо обеспечить население условиями для занятий физической культурой и возможностью для подготовки к выполнению испытаний тех видов, которые предусмотрены нормативами комплекса ГТО. Также необходимо информировать граждан об условиях предоставления услуг спортивных сооружений, о возможности участия в мероприятиях комплекса ГТО.

В соответствии с планом мероприятий по поэтапному внедрению комплекса ГТО, с 2014 по 2015 г. внедрение комплекса ГТО осуществляется среди обучающихся образовательных организаций [13]. Соответственно, структуры системы образования, в том числе и курирующие их деятельность органы власти, включены в систему комплекса ГТО.

В этой связи внутри первой социальной группы (лица, обеспечивающие внедрение комплекса ГТО) можно рассмотреть взаимодействия между представителями сферы физической культуры и спорта и представителями сферы образования. Как показала практика, данное взаимодействие не всегда можно назвать успешным.

Так, во всех муниципальных образованиях Свердловской области определены органы (или лица), ответственные за внедрение комплекса ГТО на уровне муниципалитета. С 15 по 25 мая 2015 г. на территории всей страны проводилась Единая декада ГТО, в рамках которой обучающиеся общеобразовательных организаций в возрасте от 11 до 15 лет имели возможность выполнить нормативы комплекса ГТО с последующим получением знака отличия (золотого, серебряного или бронзового) [5]. Из 25 000 школьников Свердловской области лишь 3 000 приняли участие в Единой декаде ГТО. Они представляли 57 муниципальных образований региона (60%) [7]. Очевидно, не все ответственные за внедрение комплекса ГТО на муниципальном уровне смогли обеспечить реализацию права обучающихся на выполнение нормативов ГТО. Одной из основных проблем сами представители муниципальной власти называют несогласованность действий между представителями сферы образования и сферы физической культуры и спорта.

Стоит отметить, что внедрение комплекса ГТО в первую очередь среди обучающихся видится осознанным выбором в связи с большей организованностью и готовностью системы образования к приему нормативов комплекса ГТО. Она обеспечена специалистами, инфраструктурой и системностью, что позволяет уже в ближайшем будущем предоставить возможность обучающимся получить знаки отличия современного комплекса ГТО.

Работники сферы образования также являются теми лицами, которые осуществляют подготовку к выполнению нормативов комплекса ГТО, и, соответственно, относятся ко второй социальной группе, выделенной в данном исследовании. Педагогические работники взаимодействуют с обучающимися дошкольных учреждений, образовательных организаций, студентами сузов и вузов и имеют возможность через комплекс ГТО развить у них естественную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом. На сегодняшнем этапе внедрения комплекса ГТО именно на педагогов ложится основная ответственность за формирование правильного представления у молодого поколения о комплексе ГТО, его основных принципах и возможностях.

Основной проблемой педагогов при подготовке к выполнению нормативов является несоблюдение ими всех принципов современного комплекса ГТО, особенно принципа добровольности. Педагоги начинают не формировать естественную потребность в сдаче нормативов с целью оценки физических возможностей, а по старой советской привычке стремятся обеспечить увеличение количественных показателей сдающих через меры принуждения. Это, безусловно, идет во вред физическому воспитанию населения, на решение проблем которого и нацелен комплекс ГТО.

С 2017 г. внедрение комплекса ГТО будет осуществляться повсеместно среди всех категорий населения Российской Федерации [13]. 3 года (с 2014 по 2017 г.) отведено ответственным за внедрение комплекса ГТО на решение вопросов, связанных с организацией процесса по привлечению к выполнению нормативов тех лиц, которые не относятся к категории обучающихся и соответственно не находятся в структурированной системе физической подготовки. С этой целью как раз и предусматривается создание физкультурно-спортивных клубов, которые будут осуществлять подготовку населения к выполнению нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО, а также участвовать в организации работы по развитию физической культуры и спорта среди различных категорий граждан и групп населения [11, ст. 31.3, ч. 1].

Однако на сегодняшний день единой системы по работе с лицами трудоспособного возраста, а также со всеми, кто не относится к обучающимся, не выстроено. Предоставлять возможности по физической подготовке за счет организации в современных экономических реалиях способны в основном крупные промышленные предприятия, которые сохранили в своей структуре отделения или лиц, ответственных за физкультурно-массовую работу. Развитие системы клубов по месту работы, а особенно по месту жительства, видится как перспективный и эффективный механизм по массовому вовлечению населения в спортивную деятельность, однако для этого необходимо проделать достаточно большой объем работы по созданию данных организаций и обеспечению их деятельности.

Оказать содействие в процессе подготовки к выполнению нормативов комплекса ГТО могут работники системы фитнес-клубов (центров). Уже сегодня в этих организациях реализуются программы по подготовке к ГТО, однако в силу слабого контроля над этой сферой и отсутствия взаимодействия с органами власти данные программы не всегда соответствуют общероссийским, нормативно установ-

ленным требованиям комплекса ГТО. В связи с этим возникает необходимость обучения фитнес-инструкторов и тренеров основным принципам подготовки и выполнения нормативов современного комплекса ГТО, прохождения ими курсов повышения квалификации. Фитнес-индустрия обладает большим потенциалом в плане развития массового спорта, в связи с чем ответственным за внедрение комплекса ГТО нельзя этим не воспользоваться.

Как уже отмечалось ранее, выполнение нормативов ГТО осуществляется на базе специально создаваемых для этого центров тестирования. Важно отметить, что правом по оценке выполнения нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО могут наделяться образовательные организации [11, ст. 31.2, ч. 3]. Данной нормы не было изначально в законодательстве, однако в ходе организационно-экспериментального этапа внедрения комплекса ГТО необходимость привлечения ресурсов системы образования к приему нормативов стала очевидной. В муниципальных образованиях, которые не обладают отдельным ресурсом для приема у населения нормативов, именно образовательные организации становятся органом, обеспечивающим реализацию внедрения комплекса ГТО среди всех категорий граждан. В этой связи снова возникает необходимость урегулирования отношений между представителями системы образования и системы физической культуры и спорта с целью их эффективного взаимодействия по приему нормативов и представлению граждан к награждению знаками отличия комплекса ГТО.

Особое значение имеют вопросы организации судейства в центрах тестирования для правильной и квалифицированной оценки выполнения гражданами нормативов комплекса ГТО. Нормативно не установлены требования к судьям, осуществляющим прием нормативов комплекса ГТО. Так, при проведении Единой декады ГТО положением было установлено, что к судейству допускаются лица, имеющие судейскую категорию по видам спорта, входящим в комплекс ГТО [18]. Также допускается схема приема нормативов, при которой к судейству допускаются лица, имеющие образование в области физической культуры и спорта и стаж работы в данной отрасли.

Нерешенный вопрос по организации судейства может в будущем создать проблемы при взаимодействии между лицами, осуществляющими подготовку к выполнению нормативов, принимающими судьями и самими сдающими нормативы. В этой связи видится необходимым предусмотреть в порядке организации и проведения тестирования населения по комплексу ГТО воз-

можность допуска к судейству лиц, имеющих образование в области физической культуры и спорта, прошедших курсы повышения квалификации по программам, разработанным в соответствии с действующими нормативно-правовыми актами и методическими рекомендациями, регламентирующими деятельность по внедрению комплекса ГТО [3].

Наконец, перейдем к рассмотрению четвертой социальной группы, выделенной в данном исследовании. Все граждане, желающие выполнить нормативы комплекса ГТО с последующим присвоением знака отличия, должны быть зарегистрированы в Автоматизированной информационной системе ГТО через сайт «www.gto.ru» или центр тестирования путем заполнения специализированной анкеты с установленным перечнем персональных данных. Заполнение анкеты позволяет гражданину стать участником комплекса ГТО, о чем он получает соответствующее письмо на указанный адрес электронной почты. Участие в комплексе ГТО сопровождается присвоением гражданину уникального идентификационного номера [8].

Стоит отметить, что изначально регистрация граждан в информационной системе планировалась исключительно через сайт в сети Интернет, однако в связи с отсутствием во многих муниципальных образованиях технических возможностей, а также из-за недостаточного уровня компьютерной грамотности граждан было принято решение предоставить возможность подавать заявку через центры тестирования [8].

Также дополнительный контроль со стороны сотрудников центров тестирования за регистрацией граждан в системе комплекса ГТО необходим с целью правильного заполнения персональных данных участника. Так, в ходе проведения Единой декады ГТО, которая являлась первой серьезной проверкой для автоматизированной информационной системы ГТО и для механизма выдачи знаков отличия, были выявлены многочисленные нарушения при общении персональных данных участниками тестирования.

Определенные трудности для желающих выполнить нормативы ГТО создает необходимость прохождения медицинского контроля и получения допуска к прохождению тестирования. С этой целью разработано методическое пособие «Организация медицинского сопровождения выполнения нормативов комплекса ГТО» [17]. Несмотря на достаточную проработанность данного вопроса, прохождение медицинского контроля все же вызывает определенные трудности, особенно у лиц, которые не являются обучающимися в образовательных органи-

зациях. Идеальным вариантом видится прохождение обследования для медицинского допуска непосредственно в центрах тестирования, что сократит в первую очередь время и сделает процедуру более доступной, однако возникает необходимость привлечения дополнительных финансовых ресурсов, что в условиях нынешней экономической ситуации не представляется возможным.

Граждане, обладающие идентификационным номером, получившие медицинский допуск, выполнившие нормативы и показавшие результаты, соответствующие бронзовому, серебряному или золотому знаку отличия, представляются Центром тестирования к награждению.

Подводя итоги проведенному исследованию, стоит отметить, что для обеспечения

внедрения комплекса ГТО создаются нормативные, организационные, финансовые и информационные условия. Все четыре выделенные социальные группы полноценно включены в систему комплекса ГТО, а эффективность работы данной системы с 2017 г. будет определяться количеством граждан Российской Федерации, систематически занимающихся физической культурой и спортом, а также количеством граждан, способных выполнить нормативы современного комплекса ГТО. Достижение данных показателей зависит от правильно выбранных механизмов взаимодействия между органами государственной власти, органами местного самоуправления, общественными и иными организациями по координации внедрения современного комплекса ГТО.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО). Документы: нормативно-правовые акты Правительства Российской Федерации, приказы федеральных органов исполнительной власти. URL: <http://gto.ru/> (дата обращения: 04.11.2015).
2. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО). Документы: методические рекомендации. URL: <http://gto.ru/> (дата обращения: 04.11.2015).
3. «Главное, где надо победить, – соревнование с самим собой» // Областная газета. 2015. № 68 (7634) от 17 апр. URL: <http://www.oblgazeta.ru/sport/22946/> (дата обращения: 04.11.2015).
4. Департамент развития физической культуры и массового спорта Министерства спорта Российской Федерации. URL: <http://www.minsport.gov.ru/ministry/structure/departamenty-ministe/1477/> (дата обращения: 04.11.2015).
5. Единая декада ГТО. URL: <http://www.minsport.gov.ru/press-centre/announcements/26718/> (дата обращения: 04.11.2015).
6. Зборовский Г. Е. Общая социология : учеб. 3-е изд., испр. и доп. М. : Гардарики, 2004.
7. Итоги проведения Единой декады ГТО на 23 июня 2015 года. URL: <http://depsport.gov35.ru/news/itogi-edinoj-dekady-gto> (дата обращения: 04.11.2015).
8. Методическое пособие по подготовке граждан, в том числе по самостоятельной подготовке граждан и по подготовке лиц, подлежащих призыву на военную службу, к выполнению нормативов и требований Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) для физкультурно-спортивных работников и организаторов тестовых мероприятий : (утв. министром спорта Российской Федерации В. Л. Мутко 01.12.2014). URL: [http://gto.ru/files/docs/04\\_guidelines/01.pdf](http://gto.ru/files/docs/04_guidelines/01.pdf) (дата обращения: 04.11.2015).
9. О внесении изменений в Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации : Федеральный закон от 05.10.2015 № 274-ФЗ // Консультант Плюс : справочно-правовая система.
10. О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО) : Указ Президента Российской Федерации от 24.03.2014 № 172 // Консультант Плюс : справочно-правовая система.
11. О физической культуре и спорте в Российской Федерации : Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ // Консультант Плюс : справочно-правовая система.
12. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта» : постановление Правительства РФ от 15.04.2014 N 302 // Консультант Плюс : справочно-правовая система.
13. Об утверждении плана мероприятий по поэтапному внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) : распоряжение Правительства Российской Федерации от 30.06.2014 № 1165-р // Консультант Плюс : справочно-правовая система.
14. Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО) : постановление Правительства Российской Федерации от 11.06.2014 № 540 // Консультант Плюс : справочно-правовая система.
15. Об утверждении Положения о Координационной комиссии Министерства спорта Российской Федерации по введению и реализации Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) : приказ Министерства спорта Российской Федерации от 03.06.2014 № 436 // Консультант Плюс : справочно-правовая система.
16. Об утверждении Порядка награждения граждан Российской Федерации знаком отличия Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) и присвоения им спортивных разрядов : приказ М-ва спорта Российской Федерации от 18.02.2015 № 144 // Консультант Плюс : справочно-правовая система.
17. Организация медицинского сопровождения выполнения нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» : метод. пособие для медицинских работников. URL: [http://gto.ru/files/docs/04\\_guidelines/06.pdf](http://gto.ru/files/docs/04_guidelines/06.pdf) (дата обращения: 04.11.2015).

18. Положение о Фестивале Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) среди обучающихся образовательных организаций, посвященном 70-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов. URL: <http://www.minsport.gov.ru/sport/physical-culture/41/23357/> (дата обращения: 04.11.2015).

19. Президент Российской Федерации Владимир Путин подписал Указ о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО). URL: <http://www.minsport.gov.ru/press-centre/news/6144/> (дата обращения: 04.11.2015).

20. Президентом Российской Федерации подписан Федеральный закон от 5.10.2015 № 274-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “О физической культуре и спорте в Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации». URL: <http://www.minsport.gov.ru/press-centre/news/27596/> (дата обращения: 04.11.2015).

## REFERENCES

1. Vserossiyskiy fizkul'turno-sportivnyy kompleks «Gotov k trudu i oborone» (GTO). Dokumenty: normativno-pravovye akty Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii, prikazy federal'nykh organov ispolnitel'noy vlasti. URL: <http://gto.ru/> (data obrashcheniya: 04.11.2015).

2. Vserossiyskiy fizkul'turno-sportivnyy kompleks «Gotov k trudu i oborone» (GTO). Dokumenty: metodicheskie rekomendatsii. URL: <http://gto.ru/> (data obrashcheniya: 04.11.2015).

3. «Glavnoe, gde nado pobedit', – sorevnovanie s samim soboy» // Oblastnaya gazeta. 2015. № 68 (7634) ot 17 apr. URL: <http://www.oblgazeta.ru/sport/22946/> (data obrashcheniya: 04.11.2015).

4. Departament razvitiya fizicheskoy kul'tury i massovogo sporta Ministerstva sporta Rossiyskoy Federatsii. URL: <http://www.minsport.gov.ru/ministry/structure/departamenty-ministe/1477/> (data obrashcheniya: 04.11.2015).

5. Edinaya dekada GTO. URL: <http://www.minsport.gov.ru/press-centre/announcements/26718/> (data obrashcheniya: 04.11.2015).

6. Zborovskiy G. E. Obshchaya sotsiologiya : ucheb. 3-e izd., ispr. i dop. M. : Gardariki, 2004.

7. Itogi provedeniya Edinoy dekady GTO na 23 iyunya 2015 goda. URL: <http://depsport.gov35.ru/news/itogi-edinoy-dekady-gto> (data obrashcheniya: 04.11.2015).

8. Metodicheskoe posobie po podgotovke grazhdan, v tom chisle po samostoyatel'noy podgotovke grazhdan i po podgotovke lits, podlezhashchikh prizyvu na voennuyu sluzhbu, k vypolneniyu normativov i trebovaniy Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» (GTO) dlya fizkul'turno-sportivnykh rabotnikov i organizatorov testovykh meropriyatiy : (utv. ministrom sporta Rossiyskoy Federatsii V. L. Mutko 01.12.2014). URL: [http://gto.ru/files/docs/04\\_guidelines/01.pdf](http://gto.ru/files/docs/04_guidelines/01.pdf) (data obrashcheniya: 04.11.2015).

9. vnesenii izmeneniy v Federal'nyy zakon «O fizicheskoy kul'ture i sporte v Rossiyskoy Federatsii» i ot del'nye zakonodatel'nye akty Rossiyskoy Federatsii : Federal'nyy zakon ot 05.10.2015 № 274-FZ // Konsul'tant Plyus : spravochno-pravovaya sistema.

10. Vserossiyskom fizkul'turno-sportivnom komplekse «Gotov k trudu i oborone» (GTO) : Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 24.03.2014 № 172 // Konsul'tant Plyus : spravochno-pravovaya sistema.

11. fizicheskoy kul'ture i sporte v Rossiyskoy Federatsii : Federal'nyy zakon ot 04.12.2007 № 329-FZ // Konsul'tant Plyus : spravochno-pravovaya sistema.

12. Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy Rossiyskoy Federatsii «Razvitie fizicheskoy kul'tury i sporta» : postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15.04.2014 N 302 // Konsul'tant Plyus : spravochno-pravovaya sistema.

13. Ob utverzhdenii plana meropriyatiy po poetapnomu vnedreniyu Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» (GTO) : rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 30.06.2014 № 1165-r // Konsul'tant Plyus : spravochno-pravovaya sistema.

14. Ob utverzhdenii Polozheniya o Vserossiyskom fizkul'turno-sportivnom komplekse «Gotov k trudu i oborone» (GTO) : postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 11.06.2014 № 540 // Konsul'tant Plyus : spravochno-pravovaya sistema.

15. Ob utverzhdenii Polozheniya o Koordinatsionnoy komissii Ministerstva sporta Rossiyskoy Federatsii po vvedeniyu i realizatsii Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» (GTO) : prikaz Ministerstva sporta Rossiyskoy Federatsii ot 03.06.2014 № 436 // Konsul'tant Plyus : spravochno-pravovaya sistema.

16. Ob utverzhdenii Poryadka nagrazhdeniya grazhdan Rossiyskoy Federatsii znakom otlichiya Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» (GTO) i prisvoeniya im sportivnykh razryadov : prikaz M-va sporta Rossiyskoy Federatsii ot 18.02.2015 № 144 // Konsul'tant Plyus : spravochno-pravovaya sistema.

17. Organizatsiya meditsinskogo soprovozhdeniya vypolneniya normativov Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» : metod. posobie dlya meditsinskikh rabotnikov. URL: [http://gto.ru/files/docs/04\\_guidelines/06.pdf](http://gto.ru/files/docs/04_guidelines/06.pdf) (data obrashcheniya: 04.11.2015).

18. Polozhenie o Festivale Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» (GTO) sredi obuchayushchikhsya obrazovatel'nykh organizatsiy, posvyashchennom 70-y godovshchine Pobedy v Velikoy Otechestvennoy voyne 1941–1945 godov. URL: <http://www.minsport.gov.ru/sport/physical-culture/41/23357/> (data obrashcheniya: 04.11.2015).

19. Prezident Rossiyskoy Federatsii Vladimir Putin podpisal Ukaz o Vserossiyskom fizkul'turno-sportivnom komplekse «Gotov k trudu i oborone» (GTO). URL: <http://www.minsport.gov.ru/press-centre/news/6144/> (data obrashcheniya: 04.11.2015).

20. Prezidentom Rossiyskoy Federatsii podpisan Federal'nyy zakon ot 5.10.2015 № 274-FZ «O vnesenii izmeneniy v Federal'nyy zakon “O fizicheskoy kul'ture i sporte v Rossiyskoy Federatsii” i ot del'nye zakonodatel'nye akty Rossiyskoy Federatsii». URL: <http://www.minsport.gov.ru/press-centre/news/27596/> (data obrashcheniya: 04.11.2015).

УДК 796.015.865  
ББК 4511.3

ГРНТИ 77.03.05

Код ВАК 13.00.04

### **Ваганова Ирина Юрьевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры физического воспитания; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 259; e-mail: [vaganova@uspu.ru](mailto:vaganova@uspu.ru).

### **Коляскина Татьяна Юрьевна,**

консультант отдела Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО Департамента развития физической культуры и массового спорта Министерства спорта Российской Федерации; 105064, г. Москва, ул. Казакова, д. 18; e-mail: [Kolyaskina@minsport.gov.ru](mailto:Kolyaskina@minsport.gov.ru).

### **Разумова Александра Викторовна,**

специалист по учебно-методической работе Института физической культуры; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 259; e-mail: [ifk@uspu.ru](mailto:ifk@uspu.ru).

## **ФОРМЫ ПРОДВИЖЕНИЯ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ» (АНАЛИЗ ПРЕДЛОЖЕННЫХ ПРОЕКТОВ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** ВФСК ГТО; фестиваль ВФСК ГТО; продвижение; проект; образовательная программа.

**АННОТАЦИЯ.** Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) был возрожден в 2014 году. Одним из вопросов, связанных с его внедрением, является вопрос об организации продвижения ВФСК ГТО, реализации информационной политики. Одной из форм, позволяющих вовлечь в данный процесс представителей широких слоев населения, является проведение фестивалей Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), которые должны не только включать спортивную составляющую (выполнение норм ВФСК ГТО), но и способствовать повышению уровня знаний населения о ВФСК ГТО, способах и методах ведения здорового образа жизни, а также включать ВФСК ГТО в иные формы деятельности, в частности, способствовать развитию творческих способностей. В статье рассматривается образовательная программа первого фестиваля Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) среди обучающихся образовательных организаций, посвященного 70-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов, прошедшего в Белгороде в августе 2015 года, которая была подготовлена командой Института физической культуры Уральского государственного педагогического университета. В частности, авторы обращаются к анализу проектов продвижения ВФСК ГТО, которые были подготовлены и представлены на конкурс участниками Фестиваля в рамках «Школы юного посла ГТО».

### **Vaganova Irina Yur'evna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Kolyaskina Tat'yana Yur'evna,**

Consultant of Division of the All-Russian Sports Complex GTO of Department for the Development of Physical Culture and Mass Sport of the Ministry of Sport of the Russian Federation, Ekaterinburg, Russia.

### **Razumova Aleksandra Viktorovna,**

Academic Work and Methods Specialist, Institute of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **FORMS OF PROMOTION OF THE ALL-RUSSIAN SPORTS COMPLEX "READY TO WORK AND DEFENSE" (ANALYSIS OF PROJECTS)**

**KEYWORDS:** ARSC GTO; ARSC GTO festival; promotion; project; education program.

**ABSTRACT.** The All-Russian Sports Complex "Ready to Work and Defense" (GTO) was brought back to life in 2014. The problem of organization of promotion of the ARSC GTO and realization of its information policy is a most vital question of its implementation. One of the forms of attraction of broad popular masses to the given process consists in conducting festivals of the All-Russian Sports Complex "Ready to Work and Defense" (GTO) which would include not only the sports component (passing the qualifications of the ARSC GTO), but also facilitate the growing knowledge of the population about the ARSC GTO, ways and methods of healthy lifestyle and include the ARSC GTO in other forms of activity, and, in particular, contribute to the development of creative abilities. The article dwells on the educational program of the first festival of the All-Russian Sports Complex "Ready to Work and Defense" (GTO) among students of education institutions dedicated to the 70th anniversary of the Victory in the Great Patriotic War of 1941-1945. The festival was held in Belgorod in August 2015. The program of the festival was worked out by a team of authors from the Institute of Physical Education of the Ural State Pedagogical University. The authors of the article analyze the projects of promotion of the ARSC GTO which have been prepared and presented for the contest by the members of the festival in the framework of the "School of the Young GTO Ambassador".

**Ц**елью возрождения Всероссийского физкультурно-спортивного ком-

плекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) (далее – ВФСК ГТО), в соответствии с Указом

Президента, является «совершенствование государственной политики в области физической культуры и спорта, создание эффективной системы физического воспитания, направленной на развитие человеческого потенциала и укрепление здоровья населения» [15]. Процесс внедрения ВФСК ГТО предполагает комплекс мероприятий, направленных на модернизацию системы физического воспитания широких слоев населения, совершенствование материально-технической базы, организацию информационного сопровождения, включающего не только продвижение ВФСК ГТО, но и повышение уровня компетентности населения в области физической культуры и спорта, ведении здорового образа жизни. При этом большое значение в данном подходе имеет умелое сочетание духа соревновательности (в том числе и с самим собой), заложенного наличием утвержденных государственных требований [9], и мотивации к ведению здорового образа жизни вне зависимости от уровня спортивных достижений. Это находит отражение, например, в рассмотрении вопроса о вовлечении в ВФСК ГТО лиц с ограниченными возможностями здоровья [2; 5; 12]. Важным элементом в процессе продвижения ВФСК ГТО является использование его воспитательного потенциала, в частности патриотического и духовно-нравственного [1].

Одним из проблемных вопросов в процессе внедрения ВФСК ГТО является поиск эффективных путей его продвижения. Это определяется в первую очередь характером целевой аудитории: ВФСК ГТО ориентирован на всё население страны. Разница в возрастных, социальных, национально-региональных, культурных характеристиках аудитории требует использования разнообразных форм продвижения. Поиск новых средств и методов пропаганды ВФСК ГТО привел, в частности, к созданию программы «Послы ГТО» [8]. В качестве послов привлекаются известные спортсмены, ведущие политические и общественные деятели, деятели культуры и искусства, представители СМИ и другие работники сферы физической культуры. Их участие не только повышает статус проекта и привлекает к нему дополнительное внимание, но и способствует созданию мотивации, формированию ценностного отношения к физической культуре и здоровому образу жизни.

В качестве эффективного средства продвижения многими исследователями в области PR (Б. Шмитт, Б. Н. Никифоров, Я. И. Киселева, Г. Л. Тульчинский и др.) рассматриваются специальные мероприятия, под которыми понимаются мероприя-

тия, проводимые для привлечения внимания общественности к объекту продвижения (фирме, товару, услуге, проекту и т. п.) и формирования его позитивного имиджа. В рамках продвижения ВФСК ГТО одной из используемых форм специальных мероприятий является фестиваль. Подобные мероприятия не только способствуют продвижению ВФСК ГТО, но и выполняют ряд дополнительных функций. Фестиваль ВФСК ГТО включает в себя несколько направлений: спортивное, образовательное, культурное. Целью фестиваля является не только выполнение участниками нормативов ВФСК ГТО, но и повышение уровня знаний в области физической культуры и спорта, развитие творческого потенциала, формирование мотивации к ведению здорового образа жизни и др. Мероприятие может проводиться как на базе отдельной организации, так и с привлечением участников со всей страны.

В августе 2015 г. в Белгороде прошел Первый фестиваль Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) среди обучающихся образовательных организаций, посвященный 70-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. В нем приняли участие около 600 человек из 75 регионов Российской Федерации, которые прошли отбор в рамках муниципальных и областных этапов. Программа Фестиваля включала в себя спортивную часть, связанную с приемом нормативов, образовательную, организатором которой являлся Институт физической культуры Уральского государственного педагогического университета, и творческую, включающую в себя вокальный конкурс «Нам дороги эти позабыть нельзя...». Кроме того, для школьников организовали такие мероприятия, как зарядку с чемпионом, которую проводили известные спортсмены-белгородцы, встречу с послами ГТО – Тарасом Хтеем и Александром Карелиным, которая, по словам некоторых участников, произвела на них большое впечатление и подарила множество положительных эмоций. Нужно отметить, что участие во всех конкурсах образовательной и творческой части было добровольным, а их посещаемость высокой, что говорит о желании школьников проявлять себя в различных сферах.

Образовательная программа Фестиваля была представлена двумя направлениями.

#### • **Лаборатория комплекса ГТО.**

Целью данного направления было приобретение участниками фестиваля знаний об истории комплекса ГТО, его целях, задачах, содержании. В этой части были проведены такие мероприятия, как интеллектуальная



игра «Перезагрузка», викторина, которая включала в себя вопросы, связанные с теорией и историей физической культуры и спорта, их отражением в культуре; квест-игра «Марш. Старт!», включающая комплекс заданий, связанных с ВФСК ГТО; военно-спортивная игра «Рубеж», направленная на формирование знаний и умений по оказанию первой медицинской помощи, самообороне, а также туристских навыков.

● **Школа юного посла ГТО.** Функция посла ГТО состоит в популяризации «здорового образа жизни среди различных возрастных групп населения РФ, продвижении ВФСК ГТО как части общероссийской спортивной культуры и формулы национального здоровья» [8]. Участникам Фестиваля предстояло попробовать себя в новом качестве. Эта часть программы включала в себя:

- **социальное проектирование** – теоретические и практические занятия по основам продвижения комплекса, написанию статей для СМИ, а также конкурс на лучший проект по продвижению комплекса ГТО среди сверстников. Участники познакомились с такими направлениями проектирования, как создание специальных мероприятий (школьная викторина или конкурс на тему ГТО, школьный праздник, спортивные соревнования, в том числе региональные спортивные игры, квест-игра, флешмоб, мастер-класс с чемпионом), создание информационных материалов (видеороликов, баннеров, плакатов), разработка образа человека, выполняющего нормативы ГТО;
- **конкурс на лучшего юного спортивного журналиста Фестиваля** – школьники приняли участие в работе пресс-центра Фестиваля, подготовленные материалы (статьи, заметки, фотоотчеты) размещались на странице официальной группы Фестиваля в социальной сети «ВКонтакте» [4]. Предварительно были проведены занятия, на которых школьники познакомились с основными правилами подготовки материала к публикации.

Согласно Положению о Фестивале, участники заранее разрабатывали проекты, направленные на продвижение ВФСК ГТО среди сверстников, а затем конкурсная комиссия отбирала из представленных проектов лучшие. Также в конкурсе участвовали и проекты, созданные непосредственно на Фестивале.

Всего в процессе работы Школы юного посла ГТО участниками было представлено

около 400 проектов по продвижению комплекса ГТО, среди которых были подготовленные школьниками и самостоятельно, и совместно с педагогами. Команды регионов могли принимать участие в нескольких направлениях работы Школы (самыми активными участниками были команды Краснодарского края, Тамбовской, Ленинградской, Челябинской и Московской областей, Республики Татарстан), однако были и такие, кто не принимал участия в конкурсной части образовательной программы (например, команды Чеченской Республики, Республики Дагестан, Мурманской области, Забайкальского края).

В рамках данной статьи мы обратимся к рассмотрению проектов продвижения ВФСК ГТО, предложенных участниками Фестиваля.

По основной цели все предложенные проекты можно условно разделить на 4 группы.

#### **1. Проекты, связанные с подготовкой и выполнением норм ВФСК ГТО:**

- информационная презентация о том, как правильно выполнять нормативы ГТО (Брянская область);
- спортивные смены в детских лагерях (Кемеровская обл.);
- учебно-тренировочные занятия по подготовке к сдаче нормативов ГТО, разминки, физкультминутки, подвижные игры для малышей, совместные занятия для школьников по дисциплине «ГТО» (Кемеровская обл., Тамбовская обл. Ульяновская обл., Архангельская обл.);
- проведение непосредственно спортивных мероприятий – сдача нормативов, «Веселые старты», спортивные игры, фестивали ГТО, «Зарницы», «Рождественские игры», товарищеские встречи по игровым видам спорта (Кемеровская обл., Пензенская обл., Свердловская обл., Ростовская обл., Рязанская обл., Челябинская обл., Архангельская обл., Респ. Татарстан);
- массовые спортивные акции в поддержку ГТО, всероссийские конкурсы, общегородская зарядка, зарядка с чемпионом, «Спартакиада допризывной и призывной молодежи» (Свердловская обл., Рязанская обл., Ульяновская обл., Респ. Татарстан), забег «Олимпийская миля» (Рязанская обл.), соревнования во дворах, хоккей в валенках (Челябинская обл.).

#### **2. Обучающие (просветительские) проекты:**

- исследование уровня знаний о ГТО у школьников и их родителей (Свердловская обл.);
- теоретические занятия, классные часы, беседы, родительские собрания, в том числе с использованием презентаций (Кемеровская обл., Вологодская обл., Красноярский край, Кировская обл., Псковская обл., Свердловская обл., Ростовская обл., Орловская обл., Санкт-Петербург);
- интеллектуальные игры, викторины, тестирование, предназначенные для проверки знаний школьников об истории, нормативах ГТО, спортивно-информационный марафон «Я – знаю! Я – смогу!» (Респ. Татарстан, Кировская обл., Респ. Адыгея, Республика Северная Осетия – Алания, Московская обл.);
- круглые столы для учителей, тренеров по ГТО (Кемеровская обл.);
- буклеты, брошюры, листовки о ЗОЖ, физической культуре, спорте, ГТО (Кемеровская обл., Свердловская обл., Тамбовская обл.);
- экскурсия в музей спорта (Кемеровская обл.).

### **3. Проекты, направленные на повышение уровня мотивации к ведению здорового образа жизни и регулярным занятиям физической культурой:**

- использование для продвижения социальных сетей, хеш-тегов с аббревиатурой ГТО и символики ГТО (Кемеровская обл., Свердловская обл., Тамбовская обл., Ульяновская обл.);
- конкурс рисунков на темы «ГТО», «Спорт», «Физическая культура», «ЗОЖ» (Свердловская обл., Рязанская обл., Респ. Татарстан);
- видеоролики, фоторолики – фотографии, отражающие процесс подготовки школьников к выполнению нормативов ГТО или процесс сдачи нормативов, смонтированные в фоторолик с музыкальным сопровождением с последующей демонстрацией в школах (Вологодская область, Тамбовская обл.);
- коллективное посещение спортивных соревнований, проходящих в городе (Свердловская обл.);
- информационные стенды о ГТО, стенгазеты, плакаты, в том числе с фото и кратким описанием школьников, достигших высоких результатов в процессе выполнения нормативов ГТО («На них надо равняться») (Кировская обл., Архангельская обл., Московская обл.);

- встречи с чемпионами, людьми, в советское время выполнявшими на знаки отличия нормативы ГТО (Архангельская обл.);
- социальные акции («Письмо памяти» (Рязанская обл.), помощь бывшим участникам комплекса ГТО (Челябинская обл.), «Здоровым быть модно» (Респ. Татарстан));
- показательные выступления юных спортсменов, мастер-классы с чемпионами (Рязанская обл., Респ. Татарстан);
- фит-баттл, квест-проект, флешмоб, фестиваль для детей с ограниченными возможностями (Респ. Татарстан);
- сочинение стихотворений о ГТО (переделка старых стихов), использование кричалок о ГТО при проведении различных мероприятий (Тюменская обл., Респ. Калмыкия).

### **4. Организационные проекты, направленные на оптимизацию процесса внедрения:**

- создание информационной базы с данными об участниках, особо отличившихся при прохождении испытаний практической и теоретической части ВФСК ГТО (Кемеровская обл.);
- создание веб-сайта или единого портала ГТО (Свердловская обл., Краснодарский край);
- сотрудничество органов муниципальной и областной власти со СМИ с целью создания репортажей или информационных передач о ГТО (Свердловская обл.);
- привлечение волонтеров и агитбригад к процессу внедрения Комплекса, к помощи в проведении мероприятий ВФСК ГТО (Пензенская обл., Тамбовская обл., Архангельская обл.);
- анализ полученных результатов, динамики развития физических качеств школьников, количества людей, участвующих в ВФСК ГТО в той или иной форме (Кемеровская обл., Тамбовская обл.).

Предложенные проекты ориентированы на продвижение ВФСК ГТО в рамках традиционных подходов и характеризуются разной степенью проработанности: от намеченной идеи до разработки положения, образца. Некоторые из данных проектов уже были реализованы в регионах, либо их реализация была намечена на начало второго этапа внедрения ВФСК ГТО, когда в процесс внедрения будут вовлечены образовательные организации всех субъектов РФ.

Из представленных проектов нам особо хотелось бы выделить четыре, отличающиеся

ся нестандартным подходом в выборе формы и позволяющие реализовать потенциал ВФСК ГТО не только как нормативной основы системы физического воспитания, но и как воспитательной системы.

**Книжка-мальшка** – данный проект, предложенный командой Вологодской области, ориентирован на дошкольников и младших школьников (I–II ступени ВФСК ГТО), тех, кто еще не выполнял нормативы и впервые знакомится с ВФСК ГТО. Воспитание ценностного отношения к здоровому образу жизни, потребности и привычки регулярно заниматься физической культурой должно начинаться с раннего возраста, ведь ценности, сформированные в детстве, остаются с человеком на всю жизнь и служат базой для его дальнейшего развития. Данный проект разработан с учетом возрастных особенностей целевой аудитории: стихотворная форма лучше воспринимается дошкольниками и младшими школьниками, к тому же ритмическая организация текста способствует лучшему его запоминанию. Текст, представленный в проекте, представляет собой переделку стихотворения В. В. Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо?».

Вопросом, с которым ребенок обращается к отцу, является вопрос «Что такое ГТО?» («Кроха сын к отцу пришел, / и спросила кроха: / «Что такое ГТО – / хорошо или плохо?»). Ответ отца содержит информацию о комплексе ГТО, о нормативах, предусмотренных для I–II ступеней. Книжка оформлена с использованием прецедентных образов – талисманов Олимпиады-2014 (медведя, зайца, барса): именно они демонстрируют выполнение нормативов.

Тем самым авторам проекта удалось включить ВФСК ГТО в широкий культурно-исторический контекст, установить ассоциативные связи с русской культурой (в частности, с творчеством В. В. Маяковского) и историей российского спорта (Олимпиада-2014 стала первой зимней Олимпиадой, прошедшей в России, к тому же Россия стала победителем в медальном зачете).

**Video-challenge** – данный проект, предложенный Александром Тереховым (Омская область), ориентирован в первую очередь на молодежную среду и предлагает использование популярной в социальных сетях формы эстафеты-вызова: один участник успешно выполняет какое-либо действие, например, один из нормативов ГТО, а затем бросает вызов (challenge), записывает этот момент на видео, выкладывает в Интернет, таким образом передает эстафету следующим участникам – одному или нескольким. В современном мире социальные сети – это не просто средство общения лю-

дей, но и средство массовой коммуникации, обладающее следующей спецификой: в социальных сетях создается эффект живого общения, интерактивности, каждый пользователь имеет возможность задать вопрос и получить на него ответ, стираются статусные границы (это касается в первую очередь публичных людей: в социальных сетях они приоткрывают завесу над частной жизнью, за счет чего у пользователей возникает ощущение близости, причастности к кругу общения знаменитости, а публичный человек воспринимается таким же, как все, находящимся на одном уровне с прочими пользователями).

Согласно статистическим данным, в России порядка 60% населения являются пользователями Интернета, при этом почти у всех из них есть аккаунты в социальных сетях. При этом среднее время, проводимое россиянином в социальных сетях, составляет 2 ч 6 мин в сутки [17]. В молодежной среде подключение к Интернету составляет 100%. Это позволяет рассматривать социальные сети в целом и данный проект в частности как одно из эффективных средств для продвижения ВФСК ГТО.

Отдельного внимания заслуживают проекты по продвижению ВФСК ГТО, основанные на **национальных традициях народов России**. На Фестивале было представлено два подобных проекта: «Охотничьи забавы» (Республика Коми), «Национальные якутские игры» (Республика Саха (Якутия)). Первый из проектов ориентирован на актуализацию охотничьих традиций народа коми: авторы разрабатывают игровую программу выполнения норм ВФСК ГТО, в которой каждому виду испытаний соответствует определенный этап, имеющий метафорическое название, устанавливающее аналогии с миром природы (например, этап «Быстрый олень» – бег на 60 м, этап «Хитрая белка» – подтягивание в висающем положении на высокой перекладине, этап «Охота рыси» – сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу). Второй проект предлагает использование традиционных якутских игр в рамках продвижения ВФСК ГТО. Представленная на конкурсе презентация содержит описание народных игр: масс-рестлинг, хапсагай (борьба), национальные прыжки (кылыы, ыстанга, куобах), хабылык (лучинки-палочки), хаамыска (кубики). Данный проект ориентирован на использование предусмотренной Положением о ВФСК ГТО возможности включения в перечень испытаний национальных видов спорта либо видов спорта, наиболее популярных в том или ином регионе. Обращение к культурным традициям, их возрождение в регионах будет способствовать

духовно-нравственному воспитанию населения (не только обучающихся), осознанию ими национальной идентичности, обращению к культурным и национальным корням. А это является одним из факторов воспитания патриотизма, что входит в задачи ВФСК ГТО.

Проект «**Построим Здравograd**» команды г. Рыбинска Ярославской области связан с разработкой системы мероприятий, направленных на знакомство обучающихся образовательной организации 6–10 лет с ВФСК ГТО, с подготовкой к выполнению и выполнением норм ВФСК ГТО. При разработке проекта авторами используется игровой метод (знакомство с ВФСК ГТО как путешествие в сказочный город Здравograd,

населенный героями популярного мультфильма «Смешарики»), соревновательный метод (каждый участник проекта получает свой паспорт участника, в котором отмечаются его успехи, в конце учебного года подводятся итоги и определяются победители как в индивидуальном зачете, так и среди классов).

Подводя итог, хотелось бы отметить, что продвижение ВФСК ГТО, на наш взгляд, должно быть связано не только с развитием физических качеств населения страны, но с воспитанием духовно-нравственным, патриотическим, выявлением того воспитательного потенциала, который содержит в себе ВФСК ГТО, позиционированием ВФСК ГТО не как некой «моды» (мода меняется быстро), а знака незыблемых ценностей.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Биктуганова М. Ю., Терентьев А. Е. Условия внедрения и пропаганды Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в процессе организации духовно-нравственного воспитания в системе высшего профессионального образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 15–17.
2. Брызгалова С. О., Тенкачева Т. Р. Создание условий подготовки детей и подростков с различными формами дизонтогенеза к выполнению нормативов ВФСК ГТО в условиях инклюзивного образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 1. С. 51–54.
3. Ваганова И. Ю. Ментальное пространство как механизм продвижения ВФСК ГТО // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 18–21.
4. Вестник Фестиваля ВФСК ГТО в Белгороде // ВКонтакте. URL: [http://vk.com/gto\\_fest\\_2015](http://vk.com/gto_fest_2015).
5. Иванова Л. С., Упорова Л. П. Проблемы внедрения ВФСК ГТО в систему образования учащихся с глубоким нарушением зрения // Актуальные подходы к формированию физической культуры личности в процессе внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне»: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2015. С. 70–72.
6. Мурзина И. Я., Мурзин А. Э. Духовно-нравственное развитие, патриотическое воспитание и ГТО: к постановке проблемы // Актуальные проблемы и подходы к внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне»: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2014. С. 80–84.
7. Очерки становления комплексов ГТО и БГТО на Урале: история и современность: моногр. / отв. ред. М. В. Попов, И. Ю. Ваганова. Екатеринбург, 2015.
8. Положение «О реализации программы пропаганды Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне «Послы ГТО»». URL: <http://www.minsport.gov.ru/2015/doc/DOC155.pdf> (дата обращения: 10.11.2015).
9. Приказ Министерства спорта РФ №575 от 8 июля 2014 г. «Об утверждении государственных требований к уровню физической подготовленности населения при выполнении нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО)» URL: <http://www.rg.ru/2014/08/27/gto-dok.html> (дата обращения: 10.11.2015).
10. Разумова А. В. Альтернативный спорт как способ продвижения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 84–86.
11. Русинова М. П. Проблемы эффективной пропаганды ВФСК ГТО // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 87–89.
12. Сабуров В. В. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) в системе образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы и подходы к внедрению Всерос. физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне»: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2014. С. 113–116.
13. Тагильцева Ю. Р. Система формирования положительной мотивации и пропаганда здорового образа жизни в рамках ВФСК «Готов к труду и обороне!» // Педагогическое образование в России. 2015. № 1. С. 96–99.
14. Терентьев А. Е., Филатова И. А. Значение спортивно-массовых мероприятий в формировании у студентов ценностного отношения к физической культуре // Теория и практика физической культуры. 2010. № 3. С. 41–43.
15. Указ Президента Российской Федерации № 172 от 24.03.2014 «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)». URL: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;3622440> (дата обращения: 20.08.2014).
16. Шмитт Б. Бизнес в стиле шоу. Маркетинг в культуре впечатлений. М.: Вильямс, 2005.
17. Digital, Social and Mobile in 2015. URL: <http://wearesocial.net/blog/2015/01/digital-social-mobile-worldwide-2015/> (дата обращения: 10.11.2015).

## REFERENCES

1. Biktuganova M. Yu., Terent'ev A. E. Usloviya vnedreniya i propagandy Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» v protsesse organizatsii dukhovno-nravstvennogo vospitaniya v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014. № 9. S. 15–17.
2. Bryzgalova S. O., Tenkacheva T. R. Sozdanie usloviy podgotovki detey i podrostkov s razlichnymi formami dizontogeneza k vypolneniyu normativov VFSK GTO v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015. № 1. S. 51–54.
3. Vaganova I. Yu. Mental'noe prostranstvo kak mekhanizm prodvizheniya VFSK GTO // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014. № 9. S. 18–21.
4. Vestnik Festivalya VFSK GTO v Belgorode // VKontakte. URL: [http://vk.com/gto\\_fest\\_2015](http://vk.com/gto_fest_2015).
5. Ivanova L. S., Uporova L. P. Problemy vnedreniya VFSK GTO v sistemu obrazovaniya uchashchikhsya s glubokim narusheniem zreniya // Aktual'nye podkhody k formirovaniyu fizicheskoy kul'tury lichnosti v protsesse vnedreniya Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone»: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ekaterinburg, 2015. S. 70–72.
6. Murzina I. Ya., Murzin A. E. Dukhovno-nravstvennoe razvitiye, patrioticheskoe vospitanie i GTO: k postanovke problemy // Aktual'nye problemy i podkhody k vnedreniyu Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone»: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. Ekaterinburg, 2014. S. 80–84.
7. Ocherki stanovleniya kompleksov GTO i BGTO na Urale: istoriya i sovremennost': monogr. / otv. red. M. V. Popov, I. Yu. Vaganova. Ekaterinburg, 2015.
8. Polozhenie «O realizatsii programmy propagandy Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone «Posly GTO»». URL: <http://www.minsport.gov.ru/2015/doc/DOC155.pdf> (data obrashcheniya: 10.11.2015).
9. Prikaz Ministerstva sporta RF №575 ot 8 iyulya 2014 g. «Ob utverzhdenii gosudarstvennykh trebovaniy k urovnyu fizicheskoy podgotovlennosti naseleniya pri vypolnenii normativov Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» (GTO)» URL: <http://www.rg.ru/2014/08/27/gto-dok.html> (data obrashcheniya: 10.11.2015).
10. Razumova A. V. Al'ternativnyy sport kak sposob prodvizheniya Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014. № 9. S. 84–86.
11. Rusinova M. P. Problemy effektivnoy propagandy VFSK GTO // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014. № 9. S. 87–89.
12. Saburov V. V. Vserossiyskiy fizkul'turno-sportivnyy kompleks «Gotov k trudu i oborone» (GTO) v sisteme obrazovaniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Aktual'nye problemy i podkhody k vnedreniyu Vseros. fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone»: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. Ekaterinburg, 2014. S. 113–116.
13. Tagil'tseva Yu. R. Sistema formirovaniya polozhitel'noy motivatsii i propaganda zdorovogo obraza zhizni v ramkakh VFSK «Gotov k trudu i oborone!» // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015. № 1. S. 96–99.
14. Terent'ev A. E., Filatova I. A. Znachenie sportivno-massovykh meropriyatiy v formirovanii u studentov tsennostnogo otnosheniya k fizicheskoy kul'ture // *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2010. № 3. S. 41–43.
15. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii № 172 ot 24.03.2014 «O Vserossiyskom fizkul'turno-sportivnom komplekse «Gotov k trudu i oborone» (GTO)». URL: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;3622440> (data obrashcheniya: 20.08.2014).
16. Shmitt B. *Biznes v stile shou. Marketing v kul'ture vpechatleniy*. M.: Vil'yams, 2005.
17. Digital, Social and Mobile in 2015. URL: <http://wearesocial.net/blog/2015/01/digital-social-mobile-worldwide-2015/> (data obrashcheniya: 10.11.2015).

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. А. Е. Терентьев.

**Ваганова Ирина Юрьевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры физического воспитания; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб.259; e-mail: vaganova@uspu.ru.

**Рачева Вера Андреевна,**

старший лаборант кафедры теоретических основ физического воспитания; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб.259; e-mail: ifk@uspu.ru.

**ВФСК ГТО СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** ВФСК ГТО; психолингвистический эксперимент; ассоциативный эксперимент; языковое сознание; значение; семантика.

**АННОТАЦИЯ.** Реализация проекта продвижения Всероссийской физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) предполагает, на наш взгляд, формирование ментального пространства ВФСК ГТО, объединяющего когнитивную, эмотивную и оценочную составляющие. Важное место в структуре моделируемого ментального пространства занимает название комплекса, ведь именно оно выступает стимулом, задающим первоначальный вектор восприятия всего явления. При этом название комплекса является своеобразным маркером, анализ представления которого в языковом сознании позволяет оценить восприятие носителями языка явления в целом. Внедрение ВФСК ГТО в Российской Федерации проходит поэтапно, и на первом этапе в данный процесс оказались вовлечены обучающиеся образовательных организаций разного уровня. В связи с этим вызывает особый интерес, как спустя год с момента возрождения ВФСК ГТО данное явление воспринимается молодежью, как возрожденное название, преломленное через современные реалии, отражается в их языковом сознании.

Исследование проводилось с использованием метода свободного ассоциативного эксперимента, в качестве испытуемых выступали студенты первого курса Уральского государственного педагогического университета. Полученные результаты позволяют оценить эффективность и определить пути совершенствования продвижения ВФСК ГТО.

**Vaganova Irina Yur'evna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Racheva Vera Andreevna,**

Chief Lab Assistant of Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**ARSC GTO THROUGH THE PRISM OF LINGUAL MENTALITY OF STUDENTS**

**KEY WORDS:** ARSC GTO; psycho-linguistic experiment; association experiment; lingual mentality; meaning; semantics.

**ABSTRACT.** The article argues that the realization of the project of promotion of the All-Russian Sports Complex "Ready to Work and Defense" (ARSC GTO) presupposes the formation of the mental environment of the ARSC GTO uniting cognitive, emotive and axiological components. An important role in the structure of the modeled mental environment is given to the title of the complex because it is the title that acts as a stimulus forming the initial vector of perception of this phenomenon. And the title of the complex is a certain marker, the analysis of representation of which in lingual mentality allows the researcher to evaluate the attitude of the speakers of a language to the phenomenon in general.

The implementation of the ARSC GTO in the Russian Federation goes through certain stages, and students of education institutions of different levels got involved in the process at the first stage. In this connection, it is interesting to see how the given phenomenon is taken by the young people a year since its revival, how the renewed title revised through modern realia is reflected in their lingual mentality.

The study was conducted with help of the method of free association experiment; first year students of the Ural State Pedagogical University were tested. The obtained results make it possible to assess the effectiveness and lay out further ways of perfection of the process of promotion of the All-Russian Sports Complex "Ready to Work and Defense" (GTO).

**С**охранение и укрепление здоровья населения страны является одной из приоритетных задач государства на современном этапе. По данным Минздравсоцразвития России, приведенным в «Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года», у 60% обучающихся имеются нарушения здоровья, лишь 14% обучаю-

щихся старших классов могут быть признаны практически здоровыми, более 40% допризывной молодежи не соответствуют требованиям, предъявляемым армейской службой, в том числе и по уровню физической подготовленности [11]. В долгосрочной перспективе эти проблемы могут самым негативным образом сказаться на уровне социального и экономического развития

страны, а также на уровне ее обороноспособности. В качестве ведущего вектора в решении данной проблемы выделяется развитие физической культуры и спорта, что нашло отражение в федеральной целевой программе «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы» [15], «Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года» [11]. При этом одним из целевых показателей выступает количество граждан, систематически занимающихся физической культурой и спортом: в ожидаемых результатах Программы заявлено, что к 2015 году систематически заниматься физической культурой и спортом должно до 30% населения страны.

Решение данной задачи определило организацию работы по поиску и экспериментальной апробации подходов к организации новой национальной системы физкультурно-спортивного воспитания, которая оказалась бы эффективна в современных социально-экономических условиях и позволила бы привлечь широкие слои населения к систематическим занятиям физической культурой и спортом, популяризировать ведение здорового образа жизни. Ряд субъектов Российской Федерации в качестве ориентира выбрали существовавший в советские годы комплекс «Готов к труду и обороне». Так, например, были разработаны физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и защите Отечества» в Кемеровской области, московский физкультурно-спортивный комплекс «Московский спортсмен», в Ярославской области был запущен проект по возрождению движения по сдаче норм физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне» [6].

В марте 2014 г. Президентом Российской Федерации В. В. Путиным был подписан Указ «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе “Готов к труду и обороне” (ГТО)» [14]. Одной из проблем, стоящих перед участниками внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (далее – ВФСК ГТО), является его популяризация и организация эффективной системы пропаганды. На наш взгляд, проблему внедрения обновленной версии комплекса целесообразно рассматривать в аспекте включения ВФСК ГТО в систему ценностей человека, в его картину мира. В качестве операционального механизма мы рассматриваем ментальное пространство как особый лингвокогнитивный феномен, служащий для аккумуляции знаний человека об объекте [2].

Одним из значимых компонентов ментального пространства ВФСК ГТО, задаю-

щих вектор его восприятия, является название комплекса – «Готов к труду и обороне» (ГТО). При разработке ВФСК ГТО в 2013 г. проводился конкурс на лучшее название [8], однако в итоге было решено сохранить старое название, что может рассматриваться как дань традициям, истории и установление преемственности в системе физического воспитания.

Особенность представления значения в сознании человека состоит в том, что, как отмечает Ю. Н. Караулов, «любое слово в нашем сознании, в памяти (точно так же, как и в речевой цепи) не существует в отдельности: оно десятками, сотнями “нитей” тянется к другим словам. Любое слово требует “продолжения”, ищет свою пару, хочет превратиться в “модель двух слов”» [4, с. 751]. Источником этих связей является тот контекст, в котором слово функционирует. В соответствии с деятельностным подходом значение слова понимается как «превращенная форма деятельности», семантика слов оказывается «производной от общей направленности деятельности, в которой они используются в роли средств-орудий» [7, с. 58]. А. А. Леонтьев, характеризуя психологическую структуру значения, отмечает, что она «есть, в первую очередь, система дифференциальных признаков значения, соотношенная с различными видами взаимоотношений слов в процессе реальной речевой деятельности, система семантических компонентов, рассматриваемая не как абстрактно-лингвистическое понятие, а в динамике коммуникаций, во всей полноте лингвистической, психологической и социальной обусловленности слова» [Цит. по: 7, с. 58].

Современная молодежь, в частности обучающиеся образовательных организаций разного уровня, родилась после того, как комплекс ГТО практически прекратил свое существование в 1990-х гг., хотя и не был официально упразднен. Тем самым понятие «ГТО» лишилось социальной обусловленности: не стало той деятельности, в которой оно функционировало. Возрождение комплекса в наши дни приводит и к возрождению понятия, к его новому семантическому наполнению. В связи с этим вызывает интерес то, как данное понятие представлено в сознании студентов – носителей языка, сохраняется ли прежнее семантическое наполнение, связанное с подготовкой к защите Родины, тот патриотический импульс, который был заложен в название комплекса изначально [5].

В октябре 2015 г. нами был проведен психолингвистический эксперимент, в котором принял участие 91 студент 1 курса Уральского государственного педагогического университета (Института физической

культуры, Института филологии, культурологи и межкультурной коммуникации и исторического факультета).

Эксперимент проводился с использованием методики свободного ассоциативного эксперимента. Перед нами стояла задача выявить ассоциативный потенциал слова (названия комплекса), который представлен в обыденном языковом сознании молодежи. В соответствии с методикой испытуемым

нужно было записать несколько любых ассоциаций на слово-стимул. При этом в качестве последнего сначала предъявлялась аббревиатура «ГТО», а затем полное название комплекса «Готов к труду и обороне».

В ходе эксперимента были получены реакции, количественная обработка которых позволяет выявить ядерную и периферийную зоны ассоциативного поля (см. табл.).

**Таблица.** Структура ассоциативного поля

| Зона поля | Стимул   |  |
|-----------|--|--|
|           | ГТО  | Готов к труду и обороне  |
| Ядро      | спорт (18), готов к труду и обороне (15), физкультура (13), нормативы (12), здоровье (11), значок (9)  | СССР (6), ГТО (4)  |
| Периферия | труд (5), сила (4), СССР (4), школа (4), нормы (3), сдача нормативов (3), соревнования (3), бег (3), песня (3), ужас (2), тяжело (2), сдача (2), оборона (2), спортивные нормы (2), Тимати (2), песня Тимати feat. L'one (2), сложно (2), выпускной, обида, отжимания, скучно, не люблю, готов, жуть, физическая культура, норма, комплекс, упражнения, звания, сильный человек, состязание, Советский Союз, хорошо, движение, патриотизм, спортивный, здоровый, выносливость, способность, разряды, физ.нормы, привилегии, не хочу, грусть, образование, норматив, усталость, нагрузка, стрельба, лагерь, Тимати отжимается, глупость, тяга, клуб, спортсмен, война за место, подготовка, зачет, скорость, экзамен, нормы физ. подготовки, Тимати feat. L'one, здоровый образ жизни, награды, ЗОЖ, спортивная подготовка, золотой значок, место, значки, спортивные упражнения, игра, мяч, отжимания, «Быстрее, выше, сильнее!», жизнь, L'one | лозунг (2), норма (2), армия (2), защита (2), сила (2), оборона (2), здоровье (2), нормативы (2), стремление (2), готовность (2), быстрее (2), история (2), девиз, сплочение, гордость, министерство, закон, Путин, Отечество, мощь, физкультура, школа, государство, выносливость, быстрота, всецело готов, защита, смелость, работа, спорт, подготовка, работа и труд всё перетрут, танк, оружие, маски, социализм, текст, аббревиатура, олимпиада, успех, помощь, развитие способностей, служба в армии, трудолюбие, «Выше, сильнее», сдача нормативов, комплекс упражнений, сдача определенных нормативов, награды, обязательность, 11 класс, экзамен, упражнения, обязательная сдача нормативов, побеждать, всем надо, важно, возобновление, бег, медаль, «Быстрее, выше, сильнее!», соревнования, цель, труд |

Приведенное в таблице распределение реакций демонстрирует, что, несмотря на синонимичность понятий, аббревиатура, используемая для номинации комплекса, вызывает большее количество реакций у респондентов, при этом ядро ассоциативного поля образуют понятия «спорт» и «физическая культура». Полное же название комплекса вызывает меньшее количество типических реакций (ср. реакции, обладающие наибольшим индексом: *спорт* (18) – *СССР* (6)), и в ядерную часть ассоциативного поля входит понятие «СССР», а понятия «спорт» и «физкультура» находятся на периферии и являются единичными реакциями.

Качественная обработка результатов обнаруживает семантический тип реакций, который отражает установление смысловых отношений между словом-стимулом и ассоциатом.

При этом выделяются разные ассоциативные доминанты, характерные для вос-

приятия молодежью краткого и полного названия комплекса, хотя наличие в ядре ассоциативного поля «ГТО» расшифровки аббревиатуры (реакция «Готов к труду и обороне» (15) занимает второе место по частотности), а в ядре ассоциативного поля «Готов к труду и обороне» – аббревиатуры ГТО (4) (эта реакция являет второй по частотности) свидетельствует о том, что в языковом сознании испытуемых эти единицы оказываются соотносимыми.

Аббревиатура ГТО, как уже отмечалось, вызывает больше типических реакций. В качестве основной ассоциативной доминанты в ее восприятии можно выделить восприятие ГТО как составной части физической культуры и спорта (спорт (18), ФК (13), бег (3), соревнования (3), спортивные нормы (2), отжимания, упражнения, состязание, выносливость, стрельба, мяч, клуб, спортсмен, спортивный, «Быстрее, выше, сильнее», ЗОЖ, здоровый образ жизни). Это определяет включение в ассо-



циативное поле спортивной терминологии, лексики, относящейся к лексико-семантической группе «спорт», а также прецедентного высказывания – олимпийского девиза «Быстрее, выше, сильнее».

Другим вектором восприятия ГТО является включение данного понятия в контекст современной культуры (песня (3), Тимати (2), песня Тимати feat. L'one (2), Тимати отжимается, Тимати feat. L'one, L'one). Появление данной ассоциативной доминанты связано с реализацией проекта продвижения ВФСК ГТО и привлечения к нему популярных в молодежной среде и субкультуре лиц. Песня «ГТО» стала одной из главных в рамках концертного тура, проведенного артистами Тимати и L'one в 2015 г. При этом программа тура не сводилась к концертным выступлениям, но включала и спортивную составляющую, связанную с выполнением некоторых нормативов исполнителями и поклонниками. Дополнительно в сети Интернет выкладывались отчетные видео.

Еще одним вектором в восприятии стимула «ГТО» является включение данного понятия в исторический контекст (СССР (4), Советский Союз). Тем самым семантика ответственности в восприятии данного стимула оказывается выраженной, хотя и находится на периферии ассоциативного поля.

Отдельно следует выделить реакции, связанные с эмоциональным восприятием слова-стимула (хорошо, ужас, тяжело, сложно, жуть, скучно, не люблю, не хочу, грусть). Данные реакции включают в себя как положительную (хорошо), так и отрицательную (ужас, жуть) оценку понятия. ГТО воспринимается, с одной стороны, как маркер успешности (золотой значок, сильный человек, место, привилегии), а с другой – как форма контроля, неразрывно связанная с системой образования (школа (4), сдача нормативов (3), сдача (2), выпускной, зачет, экзамен, лагерь, образование).

В целом можно говорить о том, что понятие «ГТО» воспринимается молодежью

как современное явление, активно входящее в их жизнь и ориентированное в первую очередь на продвижение здорового образа жизни.

Восприятие стимула «Готов к труду и обороне» отличается меньшей эмоциональностью и меньшим набором векторов восприятия. Главной ассоциативной доминантой в восприятии данного стимула выступает включение понятия в исторический контекст (СССР (6), история (2), социализм), что составляет ядро ассоциативного поля.

На втором месте оказывается актуализация семантики защиты Отечества (армия (2), защита (2), оборона (2), Отечество, государство, защита, смелость, танк, оружие, служба в армии, побеждать). В названии комплекса предусмотрены две сферы выполнения гражданского долга: мирный труд и защита Родины с оружием в руках. Военная составляющая значения для испытуемых обладает большей степенью актуальности. Для сравнения: реакции, связанные с «трудовой» семантикой, носят единичный характер, и их значительно меньше (работа, работа и труд все перетрут, трудолюбие, труд).

В отличие от аббревиатуры, данный стимул не вызвал у испытуемых большого количества оценочных реакций, а выявленные оценки носят единичный характер и связаны в первую очередь с определением значимости комплекса (важно, всем надо).

Таким образом, полученные данные свидетельствуют, что понятие «ГТО» оказывается включено в деятельность современной молодежи, ассоциативный фон определяется наличием социальных, культурных, исторических коннотаций. Недостаточная выраженность в восприятии названия комплекса некоторых семантических аспектов, в частности патриотической составляющей, позволяет определить те направления в продвижении комплекса, которые недостаточно реализованы и требуют дополнительного внимания.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Биктуганова М. Ю., Терентьев А. Е. Условия внедрения и пропаганды Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в процессе организации духовно-нравственного воспитания в системе высшего профессионального образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 15–17.
2. Ваганова И. Ю. Ментальное пространство как механизм продвижения ВФСК ГТО // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 18–21.
3. Гридина Т. А. Ассоциативный потенциал слова как основа лингвистической креативности: экспериментальные данные // Вопросы психолингвистики. 2015. № 25. С. 148–157.
4. Караулов Ю. Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // Русский ассоциативный словарь. М. : Астрель : АСТ, 2002. Т. 1 : От стимула к реакции. С. 751–782.
5. Мурзина И. Я., Мурзин А. Э. Духовно-нравственное развитие, патриотическое воспитание и ГТО: к постановке проблемы // Актуальные проблемы и подходы к внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2014. С. 80–84.

6. Очерки становления комплексов ГТО и БГТО на Урале: история и современность : моногр. / отв.ред. М. В. Попов, И. Ю. Ваганова. Екатеринбург, 2015.
7. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. М. : Эксмо, 2010.
8. Положение о Всероссийском конкурсе на разработку названия, эскизов знака и талисмана Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса. URL: <http://www.minsport.gov.ru/upload/polojenokonkurs.doc> (дата обращения: 10.11.2015).
9. Разумова А. В. Альтернативный спорт как способ продвижения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 84–86.
10. Русинова М. П. Проблемы эффективной пропаганды ВФСК ГТО // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 87–89.
11. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 07.09.2009 г. №1101-р). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_90500/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_90500/) (дата обращения: 17.04.2015).
12. Тагильцева Ю. Р. Система формирования положительной мотивации и пропаганда здорового образа жизни в рамках ВФСК «Готов к труду и обороне!» // Педагогическое образование в России. 2015. № 1. С. 96–99.
13. Терентьев А. Е., Филатова И. А. Значение спортивно-массовых мероприятий в формировании у студентов ценностного отношения к физической культуре // Теория и практика физической культуры. 2010. № 3. С. 41–43.
14. Указ Президента Российской Федерации № 172 от 24.03.2014 «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)». URL: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;3622440> (дата обращения: 20.08.2014).
15. Федеральная целевая программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы» (утверждена Постановлением Правительства РФ от 11.01.2006 г. №7). URL: <http://docs.cntd.ru/document/901963760> (дата обращения: 17.04.2015).

#### REFERENCES

1. Biktuganova M. Yu., Terent'ev A. E. Usloviya vnedreniya i propagandy Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» v protsesse organizatsii dukhovno-nravstvennogo vospitaniya v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 9. S. 15–17.
2. Vaganova I. Yu. Mental'noe prostranstvo kak mekhanizm prodvizheniya VFSK GTO // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 9. S. 18–21.
3. Gridina T. A. Assotsiativnyy potentsial slova kak osnova lingvisticheskoy kreativnosti: eksperimental'nye dannye // Voprosy psikhologicheskoy psikhologii. 2015. № 25. S. 148–157.
4. Karaulov Yu. N. Russkiy assotsiativnyy slovar' kak novyy lingvisticheskiy istochnik i instrument analiza yazykovoy sposobnosti // Russkiy assotsiativnyy slovar'. M. : Astrel' : AST, 2002. T. 1 : Ot stimula k reaktsii. S. 751–782.
5. Murzina I. Ya., Murzin A. E. Dukhovno-nravstvennoe razvitie, patrioticheskoe vospitanie i GTO: k postanovke problemy // Aktual'nye problemy i podkhody k vnedreniyu Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. Ekaterinburg, 2014. S. 80–84.
6. Ocherki stanovleniya kompleksov GTO i BGTO na Urale: istoriya i sovremennost' : monogr. / отв.ред. М. В. Попов, И. Ю. Ваганова. Екатеринбург, 2015.
7. Petrenko V. F. Osnovy psikhosemantiki. M. : Eksmo, 2010.
8. Polozhenie o Vserossiyskom konkurse na razrabotku nazvaniya, eskizov znaka i talismana Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa. URL: <http://www.minsport.gov.ru/upload/polojenokonkurs.doc> (data obrashcheniya: 10.11.2015).
9. Razumova A. V. Al'ternativnyy sport kak sposob prodvizheniya Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 9. S. 84–86.
10. Rusinova M. P. Problemy effektivnoy propagandy VFSK GTO // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 9. S. 87–89.
11. Strategiya razvitiya fizicheskoy kul'tury i sporta v Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda (utverzhdena Rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 07.09.2009 g. №1101-р). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_90500/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_90500/) (data obrashcheniya: 17.04.2015).
12. Tagil'tseva Yu. R. Sistema formirovaniya polozhitel'noy motivatsii i propaganda zdorovogo obraza zhizni v ramkakh VFSK «Gotov k trudu i oborone!» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 1. S. 96–99.
13. Terent'ev A. E., Filatova I. A. Znachenie sportivno-massovykh meropriyatiy v formirovaniy u studentov tsennostnogo otnosheniya k fizicheskoy kul'ture // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. 2010. № 3. S. 41–43.
14. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii № 172 ot 24.03.2014 «O Vserossiyskom fizkul'turno-sportivnom komplekse «Gotov k trudu i oborone» (GTO)». URL: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;3622440> (data obrashcheniya: 20.08.2014).
15. Federal'naya tselevaya programma «Razvitie fizicheskoy kul'tury i sporta v Rossiyskoy Federatsii na 2006–2015 gody» (utverzhdena Postanovleniem Pravitel'stva RF ot 11.01.2006 g. №7). URL: <http://docs.cntd.ru/document/901963760> (data obrashcheniya: 17.04.2015)

УДК 796.015.865  
ББК 4511.3

ГРНТИ 77.03.05; 14.15.15

Код ВАК 13.00.04

### **Вишневский Владимир Антонович,**

кандидат биологических наук, профессор, заведующий кафедрой медико-биологических основ физической культуры бюджетного учреждения высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа «Сургутский государственный университет»; 628412, г. Сургут, пр-т Ленина, 1; e-mail: mbofk@mail.ru.

### **Юденко Ирина Эдуардовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры медико-биологических основ физической культуры бюджетного учреждения высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа «Сургутский государственный университет»; 628412, г. Сургут, пр-т Ленина, 1; e-mail: mbofk@mail.ru.

## **РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА ГТО**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** приспособительно-компенсаторные механизмы; региональные стандарты; физическая культура; культура здорового образа жизни; компетенции.

**АННОТАЦИЯ.** Внедрение Всероссийского комплекса ГТО на огромной территории России сопряжено с необходимостью учета целого ряда региональных особенностей. Югра является типичным примером природной экстремальной зоны. Состояние здоровья, физического развития и подготовленности детей и учащейся молодежи в этих условиях отражает суммарный эффект влияния многих факторов в их взаимодействии, включающем синергизм, антагонизм или кумуляцию. Авторами обнаружен ряд приспособительных и компенсаторных проявлений в отдельных системах организма детей школьного возраста в ответ на природно-климатическую специфику региона, которые положены в основу при разработке региональных стандартов физического развития и подготовленности.

Внедрение физкультурно-спортивного комплекса является отражением смены общей ориентации нашего образования со знаниевой на деятельностно ориентированную парадигму. В этой связи актуальным является вопрос об уровне сформированности компетенции, связанной с формированием физической культуры и культуры здорового и безопасного образа жизни у учащихся и педагогов. Изучение этого уровня у учащихся и педагогов ХМАО – Югры обнаружило, что он не превышает 50% от возможного. Причем достигается такой уровень в основном за счет мотивационно-ценностного, когнитивного и ориентировочного компонентов. Между тем наиболее значимые для компетенции опыт и владение методами и технологиями оздоровительной деятельности являются самым слабым звеном в подготовке учащихся и педагогов.

### **Vishnevskiy Vladimir Antonovich,**

Candidate of Biology, Professor, Head of Department of Medico-biological Foundations of Physical Education, Surgut State University, Surgut, Russia.

### **Yudenko Irina Eduardovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Medico-biological Foundations of Physical Education, Surgut State University, Surgut, Russia.

## **REGIONAL PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF THE ALL-RUSSIAN SPORTS COMPLEX GTO**

**KEYWORDS:** adaptive-compensatory mechanisms; regional standards; physical culture; culture of healthy lifestyle; competence.

**ABSTRACT.** The implementation of the All-Russian Sports Complex "Ready to Work and Defense" (GTO) on the huge territory of Russia is connected with the necessity to take into account of a number of regional peculiarities. Yugra is a typical example of an extreme natural zone. The state of health, physical development and preparation of children and studying young people in these conditions reflects the sum total effect of influences of many factors in their interconnection, including synergy, antagonism and cumulation. The authors discovered some adaptive and compensatory manifestations in separate systems of the organism of schoolchildren as a response to the natural-climatic specificity of the region, which are put at the basis of regional standards of physical development and preparation.

The implementation of the All-Russian Sports Complex reflects the change of general orientation of our education from knowledge to activity oriented paradigm. In this connection, the question of the level of formation of the competence, connected with formation of physical culture and the culture of healthy and safe life style of students and teachers becomes especially important. The study of this level in students and teachers of Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra revealed that it is not higher than 50% of the possible value. And this figure is made up mostly by the motivation-evaluative, cognitive and orientative components. But the most important components – experience and ability to use methods and techniques of healthy activity – represent a weak point in the preparation of students and teachers.

**В**ведение. Внедрение Всероссийского комплекса ГТО на огромной территории России сопряжено с необходимостью учета целого ряда региональных особенностей. Расширяя свою хозяйственную и производственную деятельность, современный человек значительно раздвинул границы среды обитания. В этих условиях он нередко испытывает влияние весьма экстремальных факторов окружающей среды. Накладываясь на систему других воздействий (производственных, учебных, спортивных и прочих), они могут серьезно нарушить естественный ход адаптационных процессов.

Югра является типичным примером природной экстремальной зоны. Суровость климата ХМАО – Югры определяется не только группой факторов, входящих в понятие «синдром полярного напряжения» [1; 8; 11; 12; 19], но и экофакторами урбанизированной среды обитания в условиях длительного пребывания в замкнутых помещениях. В связи с бурным развитием нефтегазодобывающей промышленности серьезные изменения произошли и в социальной среде региона. Так, за последние 30 лет население округа увеличилось более чем на 1 млн человек. На территории региона проживают представители 123 национальностей. Средний возраст жителей округа составляет 32,4 года. Темпы и масштабы миграционного процесса, изменения возрастного и национального состава, стремительность урбанизации уникальны не только для нашей страны, но и для всего мира [4]. Состояние здоровья, физического развития и подготовленности детей и учащейся молодежи в этих условиях отражает суммарный эффект влияния многих факторов в их взаимодействии, включающем синергизм, антагонизм или кумуляцию [9; 14]. Это необходимо учитывать при создании региональных стандартов физического развития и подготовленности и развитии базовых физических качеств.

Кроме того, в задачи физкультурно-оздоровительного комплекса входит формирование компетенций, связанных с физической культурой и культурой здорового и безопасного образа жизни, что и стало предметом данного исследования.

**Организация и методы исследований.** Анализ проведен на основе результатов окружного мониторинга здоровья, физического развития и подготовленности учащихся 7–17 лет ХМАО – Югры. Структура мониторинга позволяет анализировать информацию с учетом климатической характеристики районов (Северный, Зауральский, Западный, Центральный, Южный).

Чтобы избежать существующего в современных трактовках понятия «культура здоровья» акцента на процессе, а не на результате [2; 10; 15; 17] при оценке уровня сформированности компетенции, связанной с культурой здорового и безопасного образа жизни, мы пользовались методическими рекомендациями, разработанными Институтом инновационной деятельности в образовании РАО [13] с выделением мотивационно-ценностного, когнитивного, ориентировочного, операционального, опытного и результативного компонентов [5].

**Результаты исследований и их обсуждение.** Мониторинговые исследования учащихся ХМАО – Югры свидетельствуют, что защитные механизмы адаптации далеко не всегда способны в достаточной мере противостоять многофакторности неблагоприятных воздействий среды [6]. Нами обнаружен ряд приспособительных и компенсаторных проявлений в отдельных системах организма детей школьного возраста в ответ на природно-климатическую специфику региона.

Так, для окружности грудной клетки характерна общая тенденция уменьшения показателя с севера на юг. Такая перестройка может быть направлена на компенсацию снижения легочной вентиляции и гипоксии, наблюдающейся при низких температурах вдыхаемого воздуха [7]. В свое время А. А. Важениным [3] было показано, что структура тела детей коренных жителей Тюменского Севера характеризуется сравнительно меньшими размерами, хорошо выраженными поперечными размерами тела и развитой грудной клеткой. Таким образом, формируется эволюционно целесообразный экологический тип, обеспечивающий жизнеспособность организма в суровых климатогеографических условиях.

Другим примером может быть закономерность, выявленная нами в Зауральском климатическом районе, где была обнаружена значительная доля детей с замедленной частотой сердечных сокращений, низкими темпами физического развития и дефицитом массы тела. Это является отражением наиболее неблагоприятного тонического варианта адаптации. На формирование климата этого района, занимающего восточный склон Урала, особое влияние оказывает рельеф. Для этой части округа характерна наименьшая продолжительность солнечного дня при большой облачности. Хорошо известно стимулирующее влияние видимой части спектра солнечной радиации на ростовые факторы [16]. Не случайно наиболее интенсивный рост наблюдается весной и летом [18].

К сожалению, есть и примеры декомпенсации. Так, у значительной части школьников северной части округа было зафиксировано низкое систолическое давление на фоне повышенной частоты пульса и значительной доли мальчиков с высоким диастолическим давлением, что свидетельствует о проблемах с сократительной способностью сердца.

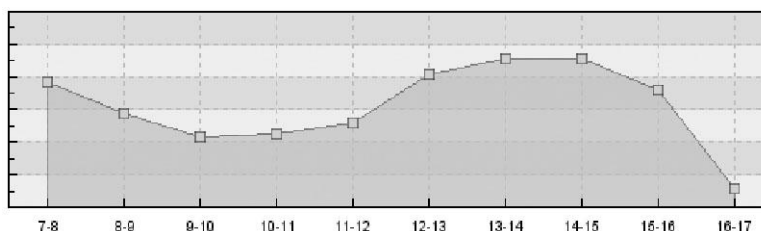
С учетом полученных результатов на основе центильных шкал нами разработаны региональные стандарты физического развития и подготовленности (см., например, таблицу 1).

Индивидуальное развитие ребенка – это реализация генетической программы в

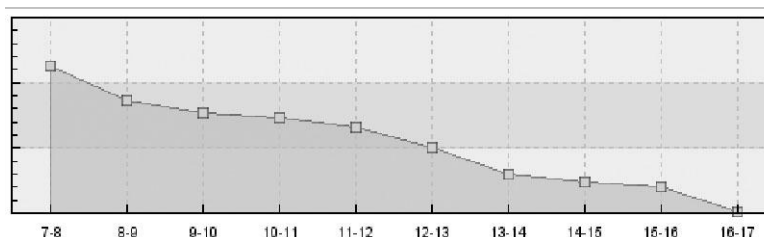
конкретных условиях среды. Каждая фаза развития соответствует включению в действие какой-то части генома. Между такими фазами существуют короткие сенситивные периоды, в которые ослабевает действие наследственного фактора и организм открывается для влияния среды. С позиций природосообразной педагогики наши усилия по развитию физического качества должны совпадать с сенситивным для него периодом. Только в этом случае наши педагогические воздействия, с одной стороны, будут наиболее эффективны, а с другой, не нанесут вреда организму. В этой связи нами выявлены такие периоды с учетом региональных особенностей Югры (рис. 1, 2).

**Таблица 1.** Пример регионального стандарта прыжка в длину с места

| Прыжок в длину с места (см) |          |       |       |       |       |       |         |       |       |       |       |       |
|-----------------------------|----------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Возраст (лет)               | Мальчики |       |       |       |       |       | Девочки |       |       |       |       |       |
|                             | 3%       | 10%   | 25%   | 75%   | 90%   | 97%   | 3%      | 10%   | 25%   | 75%   | 90%   | 97%   |
| 7                           | 68,2     | 75,8  | 92    | 146   | 162,2 | 169,7 | 66,0    | 73,2  | 88,5  | 139,5 | 154,8 | 161,9 |
| 8                           | 79,2     | 86,9  | 103,2 | 157,7 | 174,1 | 181,7 | 76,0    | 83,2  | 98,5  | 149,5 | 164,8 | 171,9 |
| 9                           | 89,3     | 97,1  | 113,7 | 169,2 | 185,9 | 193,6 | 83,1    | 90,5  | 106,2 | 158,7 | 174,5 | 181,8 |
| 10                          | 95,3     | 103,3 | 120,2 | 176,7 | 193,7 | 201,6 | 88,3    | 96    | 112,5 | 167,5 | 184   | 191,7 |
| 11                          | 103,4    | 111,5 | 128,7 | 186,2 | 203,5 | 211,5 | 96,2    | 103,7 | 119,7 | 173,2 | 189,3 | 196,7 |
| 12                          | 108,7    | 117,5 | 136,2 | 198,7 | 217,5 | 226,2 | 101,3   | 109,2 | 126   | 182   | 198,8 | 206,6 |
| 13                          | 114,1    | 123,8 | 144,5 | 213,5 | 234,2 | 243,8 | 103,5   | 111,8 | 129,5 | 188,5 | 206,2 | 214,4 |
| 14                          | 119,5    | 130   | 152,5 | 227,5 | 250   | 260,5 | 103,7   | 112,5 | 131,2 | 193,7 | 212,5 | 221,2 |
| 15                          | 132,6    | 143,6 | 167   | 245   | 268,4 | 279,3 | 103,9   | 113   | 132,5 | 197,5 | 217   | 226,1 |
| 16                          | 144,5    | 155,2 | 178   | 254   | 276,8 | 287,4 | 108,8   | 117,9 | 137,2 | 201,7 | 221,1 | 230,1 |
| 17                          | 149,2    | 159,2 | 180,5 | 251,5 | 272,8 | 282,7 | 104,0   | 113,4 | 133,5 | 200,5 | 220,6 | 229,9 |



**Рис. 1.** Сенситивные периоды для прыжка в длину с места у учащихся ХМАО – Югры (мальчики). Прирост (см/г.): 7–8 лет – 11,65; 8–9 лет – 9,76; 9–10 лет – 8,3; 10–11 лет – 8,5; 11–12 лет – 9,17; 12–13 лет – 12,18; 13–14 лет – 13,12; 14–15 лет – 13,1; 15–16 лет – 11,18; 16–17 лет – 5,2



**Рис. 2.** Сенситивные периоды для прыжка в длину с места у учащихся ХМАО – Югры (девочки). Прирост (см/г.): 7–8 лет – 11,34; 8–9 лет – 8,62; 9–10 лет – 7,69; 10–11 лет – 7,34; 11–12 лет – 6,58; 12–13 лет – 5,06; 13–14 лет – 3,05; 14–15 лет – 2,36; 15–16 лет – 2,04; 16–17 лет – 0,08

Таблица 2

Динамика уровня сформированности и саморазвития культуры здоровья (КЗ, баллы и %) у учащихся школ № 39 и 26 г. Сургута

| Возраст | Мальчики, юноши     |              |                 | Девочки, девушки    |             |                 |
|---------|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|-------------|-----------------|
|         | Сформированность КЗ |              | Саморазвитие КЗ | Сформированность КЗ |             | Саморазвитие КЗ |
|         | п                   | М±σ          | М±σ             | п                   | М±σ         | М±σ             |
| 7       | 39                  | 38±8; 52,4%  | 25±7; 70,6%     | 25                  | 41±9; 56,1% | 24±6; 67,8%     |
| 8       | 43                  | 44±6; 60,8%  | 24±6; 68,1%     | 39                  | 43±9; 59,7% | 27±5; 74,3%     |
| 9       | 43                  | 44±7; 59,8%  | 26±5; 72,3%     | 38                  | 45±9; 61,5% | 22±5; 60,9%     |
| 10      | 31                  | 36±8; 48,8%  | 24±8; 67,4%     | 40                  | 37±9; 50,7% | 26±5; 71,9%     |
| 11      | 47                  | 38±8; 50,4%  | 28±10; 59,6%    | 32                  | 36±6; 47,9% | 31±5; 66,0%     |
| 12      | 39                  | 35±6; 45,8%  | 29±5; 61,9%     | 27                  | 32±5; 42,4% | 29±4; 61,2%     |
| 13      | 47                  | 33±6; 43,3%  | 30±7; 64,6%     | 23                  | 33±6; 44,0% | 29±6; 61,4%     |
| 14      | 29                  | 40±6; 52,8%  | 26±6; 55,0%     | 24                  | 42±5; 56,0% | 27±6; 57,4%     |
| 15      | 29                  | 41±8; 49,9%  | 28±7; 55,3%     | 28                  | 42±8; 50,6% | 28±6; 56,0%     |
| 16      | 32                  | 31±13; 37,0% | 25±7; 51,4%     | 26                  | 27±9; 33,4% | 26±7; 51,7%     |
| 17      | 40                  | 36±6; 44,1%  | 26±7; 52,6%     | 23                  | 41±9; 49,9% | 26±7; 52,2%     |

Таблица 3

Уровень сформированности физической культуры и культуры здоровья у педагогов и служб сопровождения образовательных учреждений г. Сургута

| Показатели<br>М±σ                 | В целом<br>n = 125  | Службы сопровождения<br>n = 26 |         | Учителя физической культуры и<br>ОБЖ n = 39 |         | Учителя других профилей<br>n = 59 |         |
|-----------------------------------|---------------------|--------------------------------|---------|---|---------|-----------------------------------|---------|
|                                   | баллов (%)          | баллов (%)                     | p-level | баллов (%)                                  | p-level | баллов (%)                        | p-level |
| Общий уровень сформированности    | 128,2± 32,4 (50,7%) | 136,9± 35,3 (54,1%)            | 0,22    | 140,7± 30,6 (55,6%)                         | 0,05    | 116,8± 28,8 (46,2%)               | 0,03    |
| Мотивационно-ценностный компонент | 25,7± 4,0 (82,9%)   | 26,4± 3,8 (85,2%)              | 0,67    | 26,5± 3,6 (85,5%)                           | 0,26    | 24,9± 4,3 (80,3%)                 | 0,25    |
| Когнитивный компонент             | 23,7± 5,8 (55,1%)   | 24,8± 4,9 (57,7%)              | 0,24    | 23,7± 6,8 (55,1%)                           | 0,71    | 23,3± 5,5 (54,2%)                 | 0,73    |
| Ориентировочный компонент         | 14,2± 4,8 67,6      | 15,9± 4,9 (75,7%)              | 0,10    | 15,3± 4,7 (72,9%)                           | 0,31    | 12,9± 4,5 (61,4%)                 | 0,06    |
| Операциональный компонент         | 37,3± 14,2 43,9     | 41,1± 1,1 (48,4%)              | 0,18    | 41,1± 14,5 (48,4%)                          | 0,18    | 33,2± 11,9 (39,1%)                | 0,07    |
| Опыт                              | 27,7± 11,8 37,9     | 29,9± 12,7 (41,0%)             | 0,49    | 31,6± 11,4 (43,3%)                          | 0,04    | 23,8± 10,7 (32,6%)                | 0,05    |

Внедрение комплекса ГТО является отражением смены общей ориентации нашего образования со знаниевой на деятельностно ориентированную парадигму. В этой связи актуальным является вопрос об уровне сформированности компетенции, связанной с формированием физической культуры и культуры здорового и безопасного образа жизни, у учащихся и педагогов. Результаты исследования школьников свидетельствуют, что для учащихся младших классов здоровье и физическая культура находятся, как правило, в тройке ведущих жизненных предпочтений. При этом их авторитет для детей возрастает от 7 до 9 лет, несколько ослабевает в возрасте 13–16 лет, а затем вновь возникает в выпускном классе. Когнитивный компонент самый высокий в 2–4 классах. Хуже всего реализуется деятельностный компонент. Здесь вновь более активны дети младшего школьного возраста и откровенно пассивны старшие школьники.

Уровень сформированности физической культуры и культуры здоровья педагогов составил 50,7% от возможного (таблица 3). При этом уровень выше среднестатистического продемонстрировали учителя физиче-

ской культуры и ОБЖ. Среди отдельных составляющих относительно благополучно выглядели мотивационно-ценностный и ориентировочный компоненты, а наиболее слабо – операциональный и особенно опыт. Учителя физической культуры и ОБЖ явно превосходили всех по опыту оздоровительной деятельности.

Показательны корреляционные связи отдельных компонентов физической культуры и культуры здоровья с общим уровнем сформированности компетенции: опыт –  $r = 0,881$ ,  $p < 0,01$ ; операциональный –  $r = 0,849$ ,  $p < 0,01$ ; ориентировочный –  $r = 0,599$ ,  $p < 0,01$ ; мотивационно-ценностный –  $r = 0,527$ ,  $p < 0,01$ ; когнитивный –  $r = 0,439$ ,  $p < 0,01$ . Таким образом, выявленный уровень готовности педагогов к формированию культуры здорового и безопасного образа жизни учащихся достигается в основном за счет мотивационно-ценностного, когнитивного и ориентировочного компонентов. Между тем наиболее значимые для компетенции опыт и владение методами и технологиями оздоровительной деятельности являются наиболее слабым звеном в подготовке педагога.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Агаджанян Н. А., Торшин В. И. Экология человека // Экология человека. М. : КРУК, 1994. 256 с.
2. Антонюк С. Д., Мукина Е. Ю., Яковлев В. Н., Иванский Д. В., Шуть М. А. Формирование культуры здоровья у детей с особыми образовательными потребностями // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2006. № 4. С. 42–44.
3. Важенин А. А. Физическое развитие и функциональное состояние организма детей 8–11 лет отдельных этнических групп Тюменского Севера : автореф. дис. ... канд. мед. наук. Тюмень, 2002. 23 с.
4. Вильгельм В. Д., Голева О. П., Надеина Т. С., Вильгельм А. В. Особенности формирования здоровья и организация медицинского обслуживания населения Ханты-Мансийского автономного округа. Ханты-Мансийск ; Омск : Омский дом печати, 2004. 208 с.
5. Вишнеvский В. А. Системно-технологический подход к построению внутришкольной системы оздоровления в специфических условиях природной среды : моногр. Ханты-Мансийск : Полиграфист, 2008. 270 с.
6. Вишнеvский В. А., Апокин В. В., Сердюков Д. В., Варин А. А., Жеребцов Д. Г. Системный анализ состояния организма детей на этапах школьного онтогенеза. М. : Теория и практика физической культуры и спорта, 2010. 368 с.
7. Гришин О. В., Устюжанинова Н. В. Дыхание на Севере. Функция. Структура. Резервы. Патология. Новосибирск, 2006. С. 45–50.
8. Еськов В. М., Филатова О. Е., Карпин В. А. [и др.]. Экологические факторы Ханты-Мансийского автономного округа. Ч. 2. Безопасность жизнедеятельности человека на севере РФ. Самара : Офорт, 2004. 172 с.
9. Еськов В. М. Синергетика в клинической кибернетике // Особенности саногенеза и патогенеза в условиях Ханты-Мансийского автономного округа – Югры : моногр. Самара : Офорт, 2007. Ч. 2. 292 с.
10. Ирхин В. Н. Педагогическая система школы здоровья: генезис, принципы и закономерности развития : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2002. 38 с.
11. Казначеев В. П. Очерки теории и практики экологии человека // Очерки теории и практики экологии человека. М., 1983. 260 с.
12. Куликов В. Ю., Сафронов И. Д., Ким Л. Б., Воронин А. Ю. Синдром полярного напряжения // Бюл. Сиб. отд-ия Рос. АМН. 1996. № 1. С. 27–32.
13. Лазарев В. С., Афанасьева Т. П., Елисеева И. А. Принципы и процедуры определения требований к результатам инновационного образования на основе компетентностного подхода : метод. рекомендации. М. : Ин-т инновац. деят. РАО, 2006. 64 с.
14. Мажаров В. Ф., Плотников Н. Ю., Тихонова И. В. [и др.]. Типизация административных территорий Красноярского края на основе интегральной оценки социально-гигиенического риска потерь здоровья населения // Бюл. СО РАМН. Новосибирск, 2006. № 3 (121). С. 68–71.
15. Нотфуллин И. Х. Педагогические условия ориентации подростков на саморазвитие культуры здоровья : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2006. 24 с.
16. Самойлова К. А. Механизмы противовоспалительного, иммуномодулирующего, ранозаживляющего и нормализующего обмен веществ действия света прибора «Биоптрон» // Вестн. СУРГУ. 2010. № 5. С. 119–126.
17. Трещева О. Л. Формирование культуры здоровья в условиях современного образования. Омск : СибГАФК, 2002. 268 с.
18. Фарбер Д. А., Безруких М. М. Методологические аспекты изучения физиологии развития ребенка // Физиология человека. 2001. Т. 27, № 5. С. 8–16.
19. Хаснулин В. И. Введение в полярную медицину. Новосибирск : СО РАМН, 1998. 337 с.

## R E F E R E N C E S

1. Agadzhanyan N. A., Torshin V. I. Ekologiya cheloveka // Ekologiya cheloveka. M. : KRUK, 1994. 256 s.
2. Antonyuk S. D., Mukina E. Yu., Yakovlev V. N., Ivanskiy D. V., Shut' M. A. Formirovanie kul'tury zdorov'ya u detey s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami // Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. 2006. № 4. S. 42–44.
3. Vazhenin A. A. Fizicheskoe razvitie i funktsional'noe sostoyanie organizma detey 8–11 let otdel'nykh etnicheskikh grupp Tyumenskogo Severa : avtoref. dis. ... kand. med. nauk. Tyumen', 2002. 23 s.
4. Vil'gel'm V. D., Goleva O. P., Nadeina T. S., Vil'gel'm A. V. Osobennosti formirovaniya zdorov'ya i organizatsiya meditsinskogo obsluzhivaniya naseleniya Khanty-Mansiyskogo avtonomnogo okruga. Khanty-Mansiysk ; Omsk : Omskiy dom pečhati, 2004. 208 s.
5. Vishnevskiy V. A. Sistemno-tekhnologicheskij podkhod k postroeniyu vnutrishkol'noy sistemy ozdorovleniya v spetsificheskikh usloviyakh prirodnoy sredy : monogr. Khanty-Mansiysk : Poligrafist, 2008. 270 s.
6. Vishnevskiy V. A., Apokin V. V., Serdyukov D. V., Varin A. A., Zherebtsov D. G. Sistemnyy analiz sostoyaniya organizma detey na etapakh shkol'nogo ontogeneza. M. : Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury i sporta, 2010. 368 s.
7. Grishin O. V., Ustyuzhaninova N. V. Dykhanie na Severe. Funktsiya. Struktura. Rezervy. Patologiya. Novosibirsk, 2006. S. 45–50.
8. Es'kov V. M., Filatova O. E., Karpin V. A. [i dr.]. Ekologicheskie faktory Khanty-Mansiyskogo avtonomnogo okruga. Ch. 2. Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti cheloveka na severe RF. Samara : Ofort, 2004. 172 s.
9. Es'kov V. M. Sinergetika v klinicheskoy kibernetike // Osobennosti sanogeneza i patogeneza v usloviyakh Khanty-Mansiyskogo avtonomnogo okruga – Yugry : monogr. Samara : Ofort, 2007. Ch. 2. 292 s.
10. Irkhin V. N. Pedagogicheskaya sistema shkoly zdorov'ya: genezis, printsipy i zakonomernosti razvitiya : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Barnaul, 2002. 38 s.
11. Kaznacheev V. P. Ocherki teorii i praktiki ekologii cheloveka // Ocherki teorii i praktiki ekologii cheloveka. M., 1983. 260 s.

12. Kulikov V. Yu., Safronov I. D., Kim L. B., Voronin A. Yu. Sindrom polyarnogo napryazheniya // Byul. Sib. otd-iya Ros. AMN. 1996. № 1. S. 27–32.
13. Lazarev V. S., Afanas'eva T. P., Eliseeva I. A. Printsipy i protsedury opredeleniya trebovaniy k rezul'tatam innovatsionnogo obrazovaniya na osnove kompetentnostnogo podkhoda : metod. rekomendatsii. M. : In-t innovats. deyat. RAO, 2006. 64 s.
14. Mazharov V. F., Plotnikov N. Yu., Tikhonova I. V. [i dr.]. Tipizatsiya administrativnykh territoriy Krasnoyarskogo kraya na osnove integral'noy otsenki sotsial'no-gigienicheskogo riska poter' zdorov'ya nasele-niya // Byul. SO RAMN. Novosibirsk, 2006. № 3 (121). S. 68–71.
15. Notfullin I. Kh. Pedagogicheskie usloviya orientatsii podrostkov na samorazvitie kul'tury zdorov'ya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 2006. 24 s.
16. Samoylova K. A. Mekhanizmy protivovospalitel'nogo, immunomoduliruyushchego, ranozazhivlyayushchego i normalizuyushchego obmen veshchestv deystviya sveta pribora «Bioptron» // Vestn. SURGU. 2010. № 5. S. 119–126.
17. Treshcheva O. L. Formirovanie kul'tury zdorov'ya v usloviyakh sovremennogo obrazovaniya. Omsk : SibGAFK, 2002. 268 s.
18. Farber D. A., Bezrukikh M. M. Metodologicheskie aspekty izucheniya fiziologii razvitiya rebenka // Fiziologiya cheloveka. 2001. T. 27, № 5. S. 8–16.
19. Khasnulin V. I. Vvedenie v polyarnuyu meditsinu. Novosibirsk : SO RAMN, 1998. 337 s.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. А. Е. Терентьев.



**Никитин Валерий Иванович,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб.265; e-mail: [ifk@uspu.ru](mailto:ifk@uspu.ru).

**ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ И ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ НА УРОКЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
У СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** игра; подвижная игра; игровое упражнение; игровая деятельность; двигательная активность.

**АННОТАЦИЯ.** На сегодняшний день совершенствование физического воспитания учащихся школ слабовидящих и слепых детей, повышение его эффективности в системе школьного обучения в свете реформ общеобразовательной школы приобретает особую значимость.

Проблема повышения в условиях школы двигательной активности детей с глубокими нарушениями зрения значима и перспективна. В этом плане подвижная игра может быть использована в качестве компенсаторного средства воздействия на двигательную сферу слепого, на все стороны личности ребенка. Игра как форма деятельности у слепых развивается позже, чем у их зрячих сверстников. Поэтому важным в развитии игры слепых младших школьников является активизация их моторной деятельности на основе развития и совершенствования процессов восприятия. Необходимо разрешить актуальную проблему использования подвижных игр и игровых упражнений для повышения двигательной активности младших школьников с глубоким нарушением зрения. В свете современных представлений о последствиях гипокинезии следует уделить особое внимание двигательному содержанию игр, действиям предметами, их педагогическому и коррекционному воздействию на моторику, разработать соответствующую методику.

В ходе педагогического эксперимента и анализа игровой деятельности детей с глубоким нарушением зрения создана классификация подвижных игр (с ходьбой и бегом). Рассматриваются условия, обеспечивающие эффективное их использование на уроках физической культуры для младших школьников – слабовидящих и слепых детей. Также рассматривается актуальная проблема подготовки школьников с нарушениями зрения к сдаче норм двигательной подготовленности в рамках ГТО для лиц с нарушениями развития.

**Nikitin Valeriy Ivanovich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Sports Disciplines, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**OUTDOOR GAMES AND GAME EXERCISES AT THE LESSON OF PHYSICAL TRAINING OF BLIND  
AND VISUALLY IMPAIRED JUNIOR SCHOOLCHILDREN**

**KEYWORDS:** game; outdoor game; game exercise; playing; physical activity.

**ABSTRACT.** Nowadays, the problem of development of physical education of pupils of schools for blind and visually impaired children and improvement of its effectiveness in the system of school learning in the light of secondary education reform becomes especially important.

The problem of raising physical activity of pupils with severe impairments of eyesight is urgent and attracts a lot of attention. In this sense, outdoor games can be used as a compensatory way of influencing the locomotor system and all aspects of the blind child's personality. With blind children, game as a form of activity develops later than it does with normally sighted children of the same age. That is why it is vitally important to activate the locomotor system of blind junior schoolchildren on the basis of development and perfection of the processes of perception. It is necessary to solve the problem of application of outdoor games and game exercises to raise the moving activity of junior schoolchildren with severe impairments of eyesight. Taking into account modern conceptions about the consequences of hypokinesia it is necessary to pay special attention to the locomotor content of games, actions with objects and their pedagogical and correctional influence upon the child's movement and work out the corresponding system of methods.

In the course of the described pedagogical experiment and analysis of game activity of pupils with severe impairments of eyesight, the authors created a classification of outdoor games (based on walking and running). The article describes the conditions guaranteeing their effective usage at physical training lessons for blind and visually impaired junior schoolchildren. It also deals with the vital problem of training visually impaired children to passing qualifications in the framework of the GTO complex for children with special educational needs.

Одним из основных факторов формирования двигательной сферы младших школьников является игровая деятельность. Это обусловлено тем, что игра реализует принцип деятельности на основе неоднократных повторений игровых зада-

ний, помогая развивать у детей способность выполнять многие движения в целом, законченном виде [2; 5]. Известно, что в условиях школы для детей с глубокими нарушениями зрения подобная деятельность становится проблематичной, так как слепота и

слабовидение не только сужают локомоторную деятельность учащихся, но и ограничивают выбор средств для ее расширения [1; 3].

По мнению большинства специалистов, слепые младшие школьники не только не могут сами организовать игру, но и в организованной игре часто не могут участвовать. Поэтому важным моментом является подбор доступных игр, их разучивание и выполнение [1; 4; 5].

Зарубежные и отечественные тифлопедагоги отмечают, что игра как форма и средство деятельности слепых детей развивается позже, чем у их зрячих сверстников, что обуславливает необходимость в создании специальных педагогических условий, обеспечивающих не только ее развитие, но и компенсаторную составляющую [1; 3; 12].

Для изучения оптимизации использования подвижных игр и игровых упражнений в процессе физического воспитания слепых младших школьников было проведено исследование.

Педагогический анализ уроков физической культуры в младших классах школы для слабовидящих и слепых детей позволил обосновать соотношение подвижных игр и игровых упражнений на уроках физической культуры начальной школы, прогнозировать возможное повышение двигательной активности слепых, наметить пути оптимизации игровой деятельности и, на ее основе, развития двигательной сферы.

Анализ игровой деятельности показал, что в младших классах, где учатся слепые школьники и школьники с остаточным зрением, используются различные по характеру игры: сюжетные игры, игры без сюжета с элементами соревнования, игры с предметами. Очень мало проводится спортивных игр. Вместе с тем на уроках физической культуры широко используются игровые упражнения, занимающие как бы промежуточное место между гимнастическими упражнениями и подвижными играми. Отсутствие практических рекомендаций по организации на уроках физической культуры игровой деятельности слепых младших школьников и ее управлению во многом снижает эффективность двигательного содержания игр, его влияние на развитие локомоций [2; 3; 6].

Из таблицы видно, что сюжетные подвижные игры имеют широкое применение во всех младших классах. Такая динамика использования сюжетных игр обусловлена не только их содержанием, но и степенью владения школьниками простыми двигательными локомоциями и игровыми действиями.

Как и в массовой школе, сюжетные игры в школе для детей с глубоким нарушением зрения строятся на основе имеющихся у них двигательного опыта, знаний и представлений. Движения, выполняемые в этих играх, носят в основном имитационный характер. Они преимущественно коллективные, что позволяет широко использовать их в различных условиях для решения педагогических и коррекционных задач.

Наблюдение показало, что не все абсолютно слепые школьники (до 80% исследуемых), поступая в школу, имеют представление об окружающей жизни, профессиях, повадках животных. В большинстве случаев, выполняя движения, ученики испытывают трудности в ориентировке. Движения их неуверенны, выполняются по небольшой амплитуде и требуют непосредственного участия учителя. Использование образов, которыми во время выполнения игрового сюжета подражают школьники, создает благоприятные возможности для обучения и выполнения двигательных действий.

Усвоение сюжетных игр в первом классе происходит в спокойной обстановке, без излишней торопливости. Учитель не требует от слепых школьников точного выполнения движений. Он лишь знакомит детей с тем, как ходят и бегают «лошадки», как тихо ходит «кошка», как при ходьбе высоко поднимает лапы «цапля». Многократные повторения игровых действий создают условия для создания правильного представления, возможность для коррекции движений, ориентировки в пространстве, связи выполнения двигательных действий с сюжетом игры и звуковыми сигналами.

В третьем классе слепые школьники уже свободно владеют простыми игровыми действиями знакомых сюжетных игр. Их количество уменьшается, предоставляя место более сложным по требованиям игровым заданиям.

**Таблица.** Соотношение подвижных игр и игровых упражнений в младших классах слепых школьников

| Класс              | Первый     |         | Второй     |         | Третий     |         |
|--------------------|------------|---------|------------|---------|------------|---------|
|                    | Кол-во игр | Доля, % | Кол-во игр | Доля, % | Кол-во игр | Доля, % |
| Сюжетные           | 10         | 38,4    | 9          | 34,6    | 6          | 24,0    |
| Бессюжетные        | 10         | 38,4    | 7          | 26,9    | 8          | 32,0    |
| Игровые упражнения | 6          | 23,0    | 8          | 30,7    | 11         | 44,0    |

Применение бессюжетных игр на протяжении обучения в младших классах остается почти одинаковым. Эти игры, так же как и сюжетные, построены на простых движениях. Они требуют от играющих, в отличие от сюжетных игр, большей самостоятельности, быстроты и ловкости движений, ориентировки в пространстве. Объясняется это тем, что игровые действия в этих играх связаны не с разыгрыванием сюжета, где возможно сочетание разных движений, а с выполнением конкретного двигательного задания с учетом правил [1; 4; 5].

Наиболее распространенными бессюжетными играми являются такие, как «Догони меня», «Где звонят?», «Где звонит колокольчик?» и другие. Слепые школьники в этих играх приучаются выполнять элементарные правила: двигаться на звуковой сигнал, соизмерять свои действия с действиями товарища по игре, правильно выполнять конкретное задание и пр.

Широко распространены такие бессюжетные игры, как игры-эстафеты, игры с предметами. В этих играх развиваются и совершенствуются сложные движения, например: прокатывание и ловля мяча, упрощения с обручем и др. В этих играх возрастают и требования к учителю, который организует и направляет весь ход игры, эмоционально настраивает школьников, помогает им правильно выполнить задание.

Что касается игровых упражнений, то их количество с возрастом школьников увеличивается. При этом необходимо отметить, что в первом классе игровые упражнения выполняются большей частью в конце учебного года, когда слепые младшие школьники уже владеют определенным набором двигательных умений и могут выполнять игровые задания.

Необходимость выполнения игровых упражнений слепыми школьниками очевидна. Здесь, в отличие от игр, более определенно выступают задачи обучения, которые строятся на все расширяющейся двигательной сфере. Игровые упражнения связывают подвижные игры со спортивными, которые устраиваются в средних и старших классах.

Исходя из задач исследования и содержания подвижных игр был проведен их анализ с учетом основных движений (ходьба и бег), которые в основном составляют двигательную и игровую деятельность младших школьников.

Поступая в школу, слепые дети владеют определенным объемом основных локомоторных. Но, как показывает практика, имеющиеся ошибки при их выполнении и неуверенность требуют проведения специ-

ально направленного обучения и коррекции [1; 3; 7].

Ходьба как для зрячего, так и для слепого является естественным способом передвижения. Слепота накладывает определенный отпечаток на степень владения этим двигательным навыком, на характер его выполнения. Абсолютно слепые школьники передвигаются мелкими шагами. Шаги их неуверенны, неравномерны. Работа рук и ног плохо согласована, руки мало участвуют в движении. Как и для зрячего, непосредственным регулятором движений абсолютно слепого при ходьбе будут кожно-мышечные ощущения.

Выполнение игровых заданий с ходьбой повышает требования к проявлению двигательных качеств (ловкости, быстроты, равновесия и ориентировки). Особую сложность для абсолютно слепого вызывает сохранение равновесия. Он уверенней выполняет игровые задания, когда чувствует контакт с товарищем, да и внимание на первых шагах выполнения движения направлено больше на поддержание этого контакта.

Наше исследование подвижных игр с ходьбой показало, что абсолютно слепые младшие школьники за время выполнения игровых заданий совершают в среднем 53,8 шага (слепые с остаточным зрением – 71,4 шага).

Моторная плотность таких игр составила 18,6–48,4% к общему времени игры, у слепых с остаточным зрением – от 30,4 до 56,1%.

Частота сердечных сокращений (ЧСС) у абсолютно слепых младших школьников за время проведения игры (4 мин) увеличилась на 17,3%, у слепых с остаточным зрением – на 20,7%.

Интенсивность за время игры составила 12,3 шаг/мин (у слепых с остаточным зрением – 15,6 шаг/мин).

Наблюдения показали, что абсолютно слепые младшие школьники (первый класс) неуверенно начинают движения в игре, требуя к себе большего внимания (ждут команды для начала движения, подсказки для правильного выполнения игровых действий и пр.). При ходьбе они несколько отклоняются назад, вытягивают руки вперед, высоко поднимают колени, ногу ставят под себя. Их внимание направлено больше на правильность выполнения двигательного действия и ориентировку, чем на выполнение игрового задания.

Младшие школьники с остаточным зрением ( $Vis-0,02-0,04$ ) и с сопутствующими заболеваниями (олигофрения в степени дебильности, задержка психического развития, остаточные явления детского церебрального состояния) хотя и начинают

движение сразу после объяснения, но выполняют его с дискоординацией. У них, так же как и у абсолютно слепых школьников, внимание направлено на правильность выполнения двигательного действия.

В первом классе проводятся большей частью коллективные сюжетные игры. Это обстоятельство сказывается на их интенсивности и моторной плотности. У таких игр, как «Поезд», «Перелет птиц» и других, интенсивность в 1,8 раза выше, чем у бессюжетных игр («Где звонят?», «Найди меня» и др.), а моторная плотность – в 1,9–2,4 раза.

Игровые упражнения в первом классе основаны на личной ответственности учащихся за свои действия. Выполняя индивидуальные игровые упражнения в ходьбе, абсолютно слепой школьник испытывает большое волнение. И даже при небольшой интенсивности упражнения (6,7 шаг/мин в игре «По мостику») показатель ЧСС достигает 101,2 уд/мин. Шаги мелкие, все внимание направлено на сохранение равновесия и ориентировку.

Выполнение в игровой форме ходьбы на носках, на пятках, «крадучись», на полусогнутых ногах и пр., ходьбы с высоким подниманием колена, с изменением темпа, с выполнением различных движений, ходьбы враспышную, с изменением направления, с преодолением препятствий, по уменьшенной опоре расширяет двигательные возможности слепых школьников.

Бег для слепого является сложным по координации локомоторным актом и сложным по ориентировке двигательным действием. Быстрое передвижение играющих, частая смена обстановки и расположение участников в игре с бегом предъявляют повышенные требования к ориентировке слепого. Боязнь получить травму порой является для него основным препятствием при выполнении беговых заданий. Игровой образ (бегать как мышка, как лошадка и пр.) помогает правильно выполнить координацию движений при беге, которые соединяются с имеющимися у слепого ребенка представлениями.

Усложнение заданий, например изменение темпа бега, бег с остановками, с выполнением различных заданий и прочее, позволяет повысить интерес слепого младшего школьника к игровой деятельности.

Общая нагрузка в играх с бегом во многом зависит от уровня подготовленности занимающихся, длины пробегаемой дистанции и скорости передвижения по ней. Данные радиопульсометрии показывают, что средний показатель ЧСС во время игр с беговым содержанием составляет

121,0 уд/мин (у слепых с остаточным зрением – 119,8 уд/мин).

Количество шагов за игру доходит до 188 (у слепых с остаточным зрением – 176), а интенсивность – до 37,6 шаг/мин (у слепых с остаточным зрением – до 34,8 шаг/мин).

Моторная плотность таких игр за 4–5 минут игрового времени у абсолютно слепых младших школьников колеблется от 31,1 до 58,4% общего времени игры (у младших школьников с остаточным зрением – до 68,4%).

Исследование показало, что подвижные игры с беговым содержанием существенно влияют на все стороны деятельности организма слепого.

Сюжетные игры с бегом в младших классах, как правило, коллективные. Большинство движений выполняются в контакте с учителем, товарищем, имеющим остаточное зрение, что позволяет повысить моторную плотность игровых действий до 54,4% времени игры (в игровых упражнениях – до 38,4%).

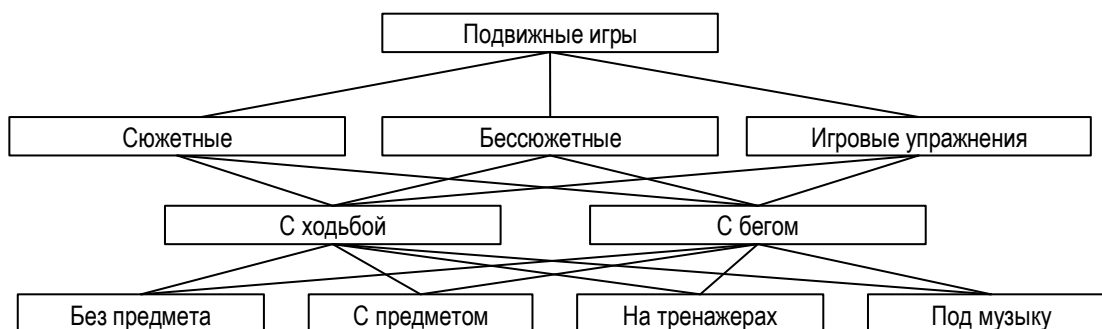
Бессюжетные игры и игровые упражнения требуют большей индивидуализации при выполнении игровых заданий. Включение дополнительных заданий в ходе игры («Догони мяч», «Перенеси предмет» и пр.) повышает требования, усложняет достижение цели, повышает двигательную активность.

Так же как и в играх с ходьбой, в играх с беговым содержанием слепые школьники обращают больше внимания на двигательные действия. Основными ошибками при выполнении беговых движений у абсолютно слепых младших школьников являются значительный подъем плеч, работа рук по небольшой амплитуде, постановка ноги на опору со всей стопы или с пятки, короткие и неуверенные шаги.

В играх-эстафетах («Собери игрушку», «Найди игрушку» и др.), когда школьники выполняют игровые задания поочередно, появляется возможность контролировать двигательную и игровую деятельность каждого играющего. Кроме того, такие игры менее опасны для абсолютно слепых детей, так как в них есть постоянный звуковой ориентир.

При проведении игр-эстафет средний показатель ЧСС у абсолютно слепых младших школьников достигает 126,8 уд/мин, количество локомоторных движений за игру составляет в среднем 122,8 шагов, а интенсивность – 20,4 шаг/мин.

У их сверстников с остаточным зрением показатель ЧСС составил 124,6 уд/мин. Количество локомоторных движений – 118,3 шагов, интенсивность – 16,8 шаг/мин.



**Рис.** Группировка подвижных игр (с ходьбой и бегом) для младших школьников с нарушениями зрения

Разницу в показателях двигательной деятельности абсолютно слепых и слепых с остаточным зрением можно объяснить тем, что наличие даже остаточного зрения позволяет младшим школьникам быстрее ориентироваться в игровой ситуации, выполняя беговые движения по широкой амплитуде. Так, пробегая отрезок в 15 метров и выполняя игровое задание («Найди и перенеси предмет»), абсолютно слепой школьник первого класса затратил на 3,4 с времени больше, чем его сверстник с остаточным зрением.

Игры-эстафеты очень эмоциональны, их значение в решении воспитательных и коррекционных задач (ответственность за команду, проявление личностных качеств, правильное выполнение двигательного задания и пр.) для младших школьников с нарушением зрения велико. Как показало исследование, моторная плотность таких игр составляет 38,6–58,4% от общего времени игры. В классах школьников с остаточным зрением – соответственно 41,3–51,9%.

При проведении подвижных игр с беговым содержанием особую сложность вызывает ориентировка слепых школьников. Требуются четкие и устойчивые звуковые ориентиры, позволяющие слепому правильно выполнить игровое задание. В качестве упражнений, с помощью которых формируются навыки правильного бега, могут быть использованы бег на передней части стопы, с высоким подниманием колена, с захлестыванием голени, бег с преодолением препятствий, с изменением направления и пр.

На основании существующей в теории физического воспитания классификации подвижных игр (сюжетные, бессюжетные и игровые упражнения) мы систематизировали игры с учетом имеющихся у детей глубоких нарушений зрения (см. рис.).

Представленная группировка подвижных игр опирается не только на механизм компенсации слепоты, а на его широкое практическое использование в условиях школьного урока физической культуры.

В условиях школы для слабовидящих и слепых детей подобная группировка подвижных игр позволяет учителю конкретизировать учебный материал, дифференцированно подбирать игры, обеспечивая последовательность формирования двигательной сферы и овладения программным материалом, повышать двигательную активность слепых младших школьников, исходя из уровня их двигательной подготовленности и интереса к выполнению физических упражнений.

Проведенное исследование показывает не только необходимость использования подвижных игр в работе со слепыми младшими школьниками, но и возможность повышения двигательной активности учащихся в этих играх.

Результаты анализа позволили наметить некоторые пути активизации двигательной активности младших школьников с нарушениями зрения в процессе занятий физическими упражнениями и играми:

- своевременное обучение играм с учетом основных движений;
- создание условий для развития ориентировки при проведении подвижных игр;
- широкое использование в подвижных играх действий с предметами, звуковыми игрушками и ориентирами;
- разработка нормативной базы для приобщения слабовидящих и слепых школьников к сдаче норм физической подготовленности с учетом имеющихся нарушений.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Власова Т. А. Современное состояние исследований по изучению, обучению и трудовой подготовке аномальных детей // Дефектология. 1984. № 4. С. 4–10.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
3. Демирчоглян Г. Г., Демирчоглян А. Г. Специальная физическая культура для слабовидящих школьников. М. : Советский спорт, 2000.
4. Маллаев Д. М. Игры для слепых и слабовидящих : учеб. пособие. М. : Советский спорт, 2002.
5. Маллаев Д. М. Воспитатель как организатор игровой деятельности слепых и слабовидящих детей. Махачкала, 1990. 126 с.
6. Маллаев Д. М. Психолого-педагогические предпосылки по восполнению дефицита нравственного и физического развития слепых и слабовидящих детей // Дефектология. 1993. № 4. С. 56–61.
7. Маллаев Д. М. Педагогические основы формирования игры слепых и слабовидящих детей как средства коррекции их нравственного и физического развития : дис. ... д-ра пед. наук. М. : РАО ИКП, 1993.
8. Никитин В. И. Пути повышения двигательной активности слепых младших школьников в подвижных играх : дис. ... канд. пед. наук. М. : СГПИ, 1989. 181 с.
9. Никитин В. И. Использование подвижных игр в обучении ходьбе и бегу слепых младших школьников : учеб. пособие / Свердлов. гос. пед. ин-т. Екатеринбург, 1990. 25 с.
10. Никитин В. И., Попкова Т. Ф. Содержание и методика применения подвижных игр в младших классах школы слабовидящих и слепых : учеб. пособие / Урал. гос. пед. ин-т. Екатеринбург, 1992. 30 с.
11. Самбикин Л. Б. Игры для слепых детей : учеб. пособие. М. : Педагогика, 1961. 428 с.
12. Солнцева Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. М. : Просвещение, 1980. 264 с.
13. Теория и организация адаптивной физической культуры : учеб. Т. 2. Содержание и методика адаптивной физической культуры и характеристика ее основных видов / под общ. ред. проф. С. П. Евсеева. М. : Советский спорт, 2005. 448 с.
14. Толмачев Р. А. Адаптивная физическая культура и реабилитация слепых и слабовидящих. М. : Советский спорт, 2004. 108 с.
15. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособие / под ред. Л. В. Шапковой. М. : Советский спорт, 2004. 464 с.

## R E F E R E N C E S

1. Vlasova T. A. Sovremennoe sostoyanie issledovaniy po izucheniyu, obucheniyu i tru-dovoy podgotovke anomal'nykh detey // Defektologiya. 1984. № 4. S. 4–10.
2. Vygotskiy L. S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitiy rebenka // Voprosy psikhologii. 1966. № 6.
3. Demirchoglyan G. G., Demirchoglyan A. G. Spetsial'naya fizicheskaya kul'tura dlya slabo-vidyashchikh shkol'nikov. M. : Sovetskiy sport, 2000.
4. Mallaev D. M. Igrы dlya slepykh i slabovidyashchikh : ucheb. posobie. M. : Sovetskiy sport, 2002.
5. Mallaev D. M. Vospitatel' kak organizator igrovoy deyatel'nosti slepykh i slabo-vidyashchikh detey. Makhachkala, 1990. 126 s.
6. Mallaev D. M. Psikhologo-pedagogicheskie predposylki po vospolneniyu defitsita нравstvennogo i fizicheskogo razvitiya slepykh i slabovidyashchikh detey // Defektologiya. 1993. № 4. S. 56–61.
7. Mallaev D. M. Pedagogicheskie osnovy formirovaniya igry slepykh i slabovidyashchikh detey kak sredstva korrektsii ikh нравstvennogo i fizicheskogo razvitiya : dis. ... d-ra ped. nauk. M. : RAO IKP, 1993.
8. Nikitin V. I. Puti povysheniya dvigatel'noy aktivnosti slepykh mladshikh shkol'nikov v podvizhnykh igrakh : dis. ... kand. ped. nauk. M. : SGPI, 1989. 181 s.
9. Nikitin V. I. Ispol'zovanie podvizhnykh igr v obuchenii khod'be i begu slepykh mladshikh shkol'nikov : ucheb. posobie / Sverdl. gos. ped. in-t. Ekaterinburg, 1990. 25 s.
10. Nikitin V. I., Popkova T. F. Soderzhanie i metodika primeneniya podvizhnykh igr v mladshikh klassakh shkoly slabovidyashchikh i slepykh : ucheb. posobie / Ural. gos. ped. in-t. Ekaterinburg, 1992. 30 s.
11. Sambikin L. B. Igrы dlya slepykh detey : ucheb. posobie. M. : Pedagogika, 1961. 428 s.
12. Solntseva L. I. Razvitie kompensatornykh protsessov u slepykh detey doshkol'nogo vozrasta. M. : Prosveshchenie, 1980. 264 s.
13. Teoriya i organizatsiya adaptivnoy fizicheskoy kul'tury : ucheb. T. 2. Soderzhanie i metodika adaptivnoy fizicheskoy kul'tury i kharakteristika ee osnovnykh vidov / pod obshch. red. prof. S. P. Evseeva. M. : Sovetskiy sport, 2005. 448 s.
14. Tolmachev R. A. Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura i reabilitatsiya slepykh i slabovidyashchikh. M. : Sovetskiy sport, 2004. 108 s.
15. Chastnye metodiki adaptivnoy fizicheskoy kul'tury : ucheb. posobie / pod red. L. V. Shapkovoy. M. : Sovetskiy sport, 2004. 464 s.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. А. Е. Терентьев.

УДК 377.5:37.037:796.015.865  
ББК 4447.005.5+4511.3

ГСНТИ 77.03.05; 14.33.09

Код ВАК 13.00.04

**Пушкарёва Инна Николаевна,**

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 257; e-mail: inna.ru.8o@mail.ru.

**Яковлева Юлия Александровна,**

аспирант 1-го года обучения кафедры физического воспитания Института физической культуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 257; e-mail: sochi39992@mail.ru.

**МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ  
В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСА ВФСК ГТО  
В СРЕДНЕМ СПЕЦИАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** ВФСК ГТО, мотивация, физическая культура, спорт, ЗОЖ, занятия, учащиеся среднего специального учебного заведения.

**АННОТАЦИЯ.** В статье определяется степень мотивации к занятию физической культурой, выполнению норм ГТО и физической подготовленности с нормами ГТО. Негативные моменты со здоровьем и физической подготовленностью студентов должны исчезнуть, если привлечь их внимание к подготовке и сдаче норм ГТО. В 90-х годах XX века традиции советского физкультурного оздоровительного движения и массового спорта были забыты. В связи с тем, что происходит ухудшение экологической обстановки и, что важнее, нарушаются правила здорового образа жизни, растет процент болеющих людей в нашей стране и ухудшаются показатели образовательного и рабочего процесса. Уровень физической культуры личности коррелирует с качеством образовательной сферы. Две трети российских детей в 14 лет уже страдают от хронических болезней, половина школьников имеет отклонения в развитии, особенно связанные с опорно-двигательным аппаратом. 40% призывников не могут выполнить физкультурный минимум, предусмотренный для военнослужащих. Эти и другие тревожные цифры привел в своем выступлении Президент РФ В. В. Путин. По многолетним исследованиям ученых видно, что каждое новое поколение по многим показателям физической активности выглядит слабее, чем предыдущее. Есть необходимость в том, чтобы здоровый образ жизни стал нормой для большинства студентов нашей страны. Здоровье нации стремительно падает. В последние годы из-за рубежа пришла мода на активный образ жизни, но даже она не способна привить современному обществу тягу к спорту, к отказу от курения и алкоголя. Именно на этом фоне ГТО видится толчком к тому, чтобы вернуть каждому россиянину культуру здоровья, а детей заинтересовать не компьютерными играми, а бегом, прыжками, плаванием, бегом на лыжах, метанием гранат. Для оздоровления и создания физической подготовленной к труду и обороне России нации был возрожден комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО). В основе идеи возрождения комплекса ГТО лежит тезис о продвижении ценностей ЗОЖ и привлечении молодежи к укреплению здоровья и занятиям спортом. Необходимо привлекать к этой деятельности и мотивировать студентов, чтобы воспитать здоровое поколение.

**Pushkareva Inna Nikolaevna,**

Candidate of Biology, Associate Professor, Head of Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Institute of Physical Culture, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Yakovleva Yuliya Aleksandrovna,**

Post-graduate Student of Department of Physical Training, Institute of Physical Culture, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**MOTIVATION OF STUDENTS TO PHYSICAL CULTURE AND SPORTS  
IN THE PROCESS OF IMPLEMENTATION OF THE ALL-RUSSIAN SPORTS COMPLEX GTO  
IN A SECONDARY SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTION**

**KEYWORDS:** ARSC GTO, motivation, physical culture, sports, healthy lifestyle, classes, students of a secondary special educational institution.

**ABSTRACT.** The article defines the degree of motivation to going in for sports, passing the GTO requirements and be physically fit to in accordance with these requirements. Problems with health and physical fitness of the students would disappear if they were involved in the process of preparation for passing the GTO requirements. The traditions of the Soviet health preserving and mass sports movement were lost and forgotten in the 1990s. As a result of ecological deterioration and, first and foremost, of violation of the rules of healthy lifestyle, we observe considerable growth of the number of health disorders and decline of potential of the work and education process. The level of personal physical culture directly indicates the quality of educational sphere. Two thirds of the Russian children of the age of 14 already suffer from chronic diseases and half of the schoolchildren have impairments of the musculoskeletal system. 40% of draftees cannot do the minimum physical test for soldiers. These and other disturbing figures were given by President Putin in his speech. Regular research shows that every new generation looks weaker than the previous one by many parameters of physical activity. It is necessary that healthy lifestyle become a norm for the majority of our students. The health of the nation is dramatically degrading. In recent years active mode of life has become popular in our country under the influence from abroad, but even this positive tendency

cannot make the modern society go in for sports and give up smoking and alcohol abuse. It is on this background that GTO is believed to be capable of serving a stimulus to bring every Russian citizen back to healthy lifestyle and of making children go in for running, jumping, skiing and grenade throwing instead of computer gaming. The ARSC "Ready to Work and Defense" (GTO) was brought back to life for health improvement and creation of favorable conditions for preparation of the nation to work and defense. Restoration of the GTO complex is based on the idea of promoting healthy lifestyle values and attraction of the young people to health improvement and going in for sports. This is why it is necessary to involve and motivate students in order to get a healthy generation in the future.

Преподавая физическую культуру в школах, в вузах, мы должны мотивировать студентов к занятиям физической культурой, к укреплению их здоровья. А что же такое мотивация? Мотивация – это побуждение человека к действию, это его желание быть здоровым для того, чтобы удовлетворять свои интересы.

Благодаря мотивации появляется желание и стремление к сохранению и укреплению своих жизненно важных особенностей организма, а также потребности в достижении результата и физическом совершенствовании. Мотивируя человека, мы подталкиваем его к осознанию того, что нужно правильно укреплять свое здоровье, совершенствовать его, чтобы здоровый образ жизни был для него одним из самых важных компонентов.

В настоящее время формирование здорового образа жизни страны – одна из главных задач государства. Чтобы сделать систему физического воспитания эффективной, направленную на укрепление здоровья и физического совершенствования населения, вводятся нормы «Готов к труду и обороне» [2]. По сути, ГТО является правопреемником аналогичной программы, существовавшей в Советском Союзе в период с 1931 по 1991 годы. Система оздоровления населения практически перестала функционировать вместе с развалом страны. А ведь в Советские времена комплекс ГТО затрагивал общеобразовательные, профессиональные и спортивные организации, в которых занимались миллионы граждан от младших школьников до пенсионеров. В СССР сдача нормативов подтверждалась особыми значками. Для того чтобы получить такой значок, нужно было выполнить определенный набор упражнений – нормативы, которые сдавались спортсменами в зависимости от пола и возраста.

Анализ научно-методической литературы показывает, что возрождение системы комплекса «Готов к труду и обороне» Советского Союза необходимо проводить в соответствии с современными потребностями общества и с учетом приоритетов в сфере развития физической культуры и спорта. В силу своей специфики Комплекс обладает огромным воспитательным потенциалом и является одним из мощней-

ших механизмов формирований гражданской ответственности и патриотизма.

Высокая идейная и политическая направленность комплекса ГТО, простота и общедоступность физических упражнений и видов спорта, входящие в его нормативы; их польза для укрепления здоровья и развития навыков и умений, необходимых в повседневной жизни, – все это сделало комплекс «Готов к труду и обороне» популярным среди советских граждан [13].

Современные веяния, конечно же, внесли свои коррективы в ВФСК ГТО. Если в Советском Союзе было только 2 награды – золотой и серебряный значок, то сейчас добавился и бронзовый значок. Более того, для подтверждения сдачи нормативов учащимся выдается книжка, в которой фиксируются результаты [7]. На сегодняшний день (начиная с 2015 года) итоги сдачи спортивного комплекса стали учитываться при поступлении в высшее учебное заведение [15]. Некоторые изменения претерпели и сами нормы. В нынешнем варианте комплекса «Готов к труду и обороне» сохранились такие упражнения, как подтягивания на перекладине, сгибание и разгибание рук в упоре лежа (отжимание), плавание, прыжки в длину, бег на лыжах, метание снаряда, бег на короткие и длинные дистанции, а также туристические походы, стрельба, производимая из пневматического или электронного оружия [11]. По желанию участника он может стрелять сидя или стоя.

Нормы ГТО должны быть спортивно-массовыми мероприятиями, такими как Кросс Нации, Лыжня России, которые пришли по нраву нашей стране. Глава ДОСААФ С. Маев считает, что сдача норм ГТО должна быть обязательной [4]. Ни в коем случае нельзя население заставлять в обязательном порядке проходить нормы ГТО, так как это вызовет у людей негативное отношение к введенному из Советского Союза комплексу «Готов к труду и обороне». Главной целью современного Комплекса будет повышение эффективности использования возможностей физической культуры и спорта в социально-экономическом развитии страны, укрепления здоровья, повышения качества жизни граждан, формировании потребности людей в самосовершенствовании, воспитание патриотизма и гражданст-



венности [9]. Человек, мотивируя себя на получение значка ГТО, решает множество задач: совершенствует свои физические качества, укрепляет свое здоровье, тем самым повышая свой уровень ЗОЖ.

Поскольку на сегодняшний день наиболее явно стали проявляться противоречия между пропагандой занятий физической культурой и спортом как составляющей ЗОЖ и недостаточным привлечением участников, то цель данного исследования сводится к разработке мотивационной части модели внедрения комплекса ГТО в средние специальные учебные заведения (СПО).

Подтверждение гипотезы и апробация результатов проводились на базе Уральского Аграрного колледжа города Екатеринбург на занятиях физической культуры. Исследование проходило в течении 2014–2015 учебного года. В нем приняли участие студенты 1–4-х курсов (130 человек, которые не занимаются в спортивных секциях).

В зависимости от этого определялась степень мотивации к занятиям физической культурой, выполнение норм комплекса «Готов к труду и обороне», а также физическая подготовленность в соответствии с нормами ГТО. Участники выполняли 5-ю ступень, которая входит в структуру комплекса ГТО [10; 12].

Как показывают результаты исследований последних лет [3], мотивационным фактором к занятию физической культуры и спортом у студентов является стремление к самоутверждению и позитивной оценке своей личности. Поэтому для выявления основных мотивов занятий физической культурой среди студентов был проведен опрос в начале и в конце учебного года. В представленной ниже таблице показаны результаты данного социологического исследования по выявлению целеустановок занятий физической культурой и спортом.

**Таблица 1**

| Показатели                       | В начале учебного года | В конце учебного года |
|----------------------------------|------------------------|-----------------------|
| Сохранение и укрепления здоровья | 45,3%                  | 45,16%                |
| Выполнение норм ГТО              | 14,37%                 | 33,6%                 |
| Получение зачета                 | 40,3%                  | 21,3%                 |

Исходя из выше представленных результатов, мы видим, что первоначальный результат показателей сохранения и укрепления здоровья по отношению к конечному практически не изменился. Изменился лишь результат по показателю «получение зачета» – на 21%, что свидетельствует о том, что студенты больше внимания стали уделять прежде всего укреплению своего здоровья. После проведения бесед со студентами о введенных нормах ГТО, направленных на мотивацию их к занятиям физической культуры, получили результаты, что они готовы заниматься физической культурой для того, чтобы сдать нормативы комплекса «Готов к труду и обороне». В результате чего коэффициент показателя «выполнение норм ГТО» повысился с 14,37% до 43,6%.

Как показало исследование, в ходе проведения разъяснительных бесед со студентами о сущности ВФСК ГТО как оздоровительной системы мотивация к выполнению комплекса физических упражнений (с 16,35% до 58,2%) и получение знака отличия в выполнении нормативов (10,3% до 79,9%) значительно выросло.

Изменения результатов произошли вследствие бесед, проводимых со студентами внутри учебных групп, и системе подготовки и выполнению упражнений, входящих в нормативы ГТО. Благодаря мотивированию, учащиеся стремились достичь рекордные показатели выполнения упражнений, поставленные ранее другими испытуемыми. Студенты выполняли тесты, включенные в комплекс ГТО, которые представлены в таблице 2.

**Таблица 2**

| Виды тестов  | Юноши |        | Девушки |       |
|--|-------|--------|---------|-------|
|  | до    | после  | до      | после |
| Бег 100м (с)   | 14,9  | 13,6   | 17,3    | 15,9  |
| Бег 2000м (мин, с)   | –     | –      | 12,1    | 9. 55 |
| Бег 3000м (мин, с)   | 15.35 | 13. 15 | –       | –     |
| Прыжок в длину с места (см)                                  | 190   | 220    | 157     | 215   |
| Сгибание разгибание рук в упоре лежа (количество раз)        | –     | –      | 7       | 15    |
| Подтягивание из виса на высокой перекладине (количество раз) | 9     | 18     | –       | –     |
| Бег на лыжах 3 км (мин)                                      | –     | –      | 20, 15  | 18,3  |
| Бег на лыжах 5 км (мин)                                      | 24,30 | 22,15  | –       | –     |

В качестве мотивации также использовалось соревнование между группами. По окончании соревнований выдавались дипломы и небольшие поощрения. Как отмечал в свое время К. Маркс, именно «общественный контакт вызывает соревнование и своеобразное возбуждение жизненной энергии, увеличивающее индивидуальную производительность» [6]. И в конце учебного года результаты стремительно возросли. Так, например, у девушек прыжок в длину с места в среднем составлял 157 см., то к концу года он составил 215 см. У юношей потягивание в начале года составило 9 раз, то в конце 18 раз. Повышение мотивации указывает на правильный организованный процесс на занятиях физической культуры. Вследствие чего на золотой значок упражнения выполнило всего 12,3% учащихся.

Но нельзя забывать, что разная подготовленность студентов не допускает сравнение результатов с предложенными нормами ГТО. Одни с легкостью выполняют упражнения, а для других это является сложностью [15].

Проведенное исследование позволило сделать следующие заключения. Во-первых, необходимо последовательное и систематическое внедрение норм ГТО, которое является основным фактором укрепления здоровья, улучшение физической подготовленности участников и стремления к здоровому образу жизни и мотивационной базы учащихся. И во-вторых, необходимо приучать студентов к соревновательной деятельности, настраивая их на совершенствование своих результатов, личных достижений, создавая соревновательный настрой учащихся и поощряя их в середине и в конце учебного года.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов В. У., Гришина Т. С. Проблемы и возможности пути развития интересов у детей и подростков к занятиям физической культурой и спортом / Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе : сб. науч. статей всерос. науч.-практ. конф. с межд. участием. Воронеж : ИПЦ Научная книга, 2012. С. 192–198.
2. Биктуганова Ю. И., Вихрева А. Г. Значение подготовки и сдачи нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) при реализации программы Свердловской области «Подготовка молодежи к военной службе в Свердловской области до 2020 года» // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 10–14.
3. Волюнкина А. В. Модель внедрения ГТО в высшем учебном заведении в свердловской области: введение поощрений / А. В. Волюнкина, В. А. Шемятихин // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 22–25.
4. Глава ДОСААФ Сергей Маев: Сдача норм ГТО должна быть обязательной // Вечерняя Москва. 8 апреля 2013. URL: <http://www.vm.ru/news/2013/04/08/glava-dosaaf-sergej-maev-sdacha-norm-gto-dozhna-bit-obyazatelnoj-191038>.
5. Журенков К. Хорошо забытые старты / К. Журенков // Газета Огонек. 8.04.2013. № 13. С. 4.
6. Маркс К. Капитал. Т. 1 / К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. Т. 23. С. 337.
7. Методические рекомендации по организации проведения испытаний (тестов), входящих во Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО). 2104.
8. Положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне». Постановление правительства РФ от 11 июня 2014 года № 540.
9. Положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе. Москва, 2013.
10. Развитие комплекса ГТО в наше время. URL: [http://cosh21.narod.ru/istoria\\_gto.pdf](http://cosh21.narod.ru/istoria_gto.pdf).
11. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы и подходы к внедрению Всероссийского физкультурно – спортивного комплекса «Готов к труду и обороне (ГТО)», 2014. С. 29–30.
12. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы и подходы к внедрению Всероссийского физкультурно – спортивного комплекса «Готов к труду и обороне (ГТО)», 2014. С. 50–51.
13. Сайт всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». URL: <http://www.gto-nomy.ru>
14. Указ президента РФ от 24 марта 2014 года № 172 «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне (ГТО)» // Российская газета. 26.03.2014. № 68.
15. Югова Е. А. Внедрение системы ГТО как фактор развития здоровьесберегающей компетентности // Педагогическое образование в России. 2015. № 1. С. 100–103.

### REFERENCES

1. Avanesov V. U., Grishina T. S. Problemy i vozmozhnosti puti razvitija interesov u detej i podrostkov k zanjatijam fizicheskoj kul'turoj i sportom / Fizicheskaja kul'tura, sport i zdorov'e v sovremennom obshhestve : sb. nauch. statej vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhd. uchastiem. Voronezh : IPC Nauchnaja kniga, 2012. S. 192–198.
2. Biktuganova Ju. I., Vihreva A. G. Znachenie podgotovki i sdachi normativov Vserossijskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» (GTO) pri realizacii programmy Sverdlovskoj oblasti «Podgotovka molodezhi k voennoj sluzhbe v Sverdlovskoj oblasti do 2020 goda» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 9. S. 10–14.
3. Volynkina A. V. Model' vnedrenija GTO v vysshem uchebnom zavedenii v sverdlovskoj oblasti: vvedenie pooshhrenij / A. V. Volynkina, V. A. Shemjatihin // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 9. S. 22–25.
4. Glava DOSAAF Sergej Maev: Sdacha norm GTO dolzhna byt' objazatel'noj // Vechernijaja Moskva. 8 aprlja 2013. URL: <http://www.vm.ru/news/2013/04/08/glava-dosaaf-sergej-maev-sdacha-norm-gto-dozhna-bit-obyazatelnoj-191038>.

5. Zhurenkov K. Horosho zabytye starty / K. Zhurenkov // Gazeta Ogonek. 8.04.2013. № 13. S. 4.
6. Marks K. Kapital. T. 1 / K Marks, F. Jengel's. Soch. T. 23. S. 337.
7. Metodicheskie rekomendacii po organizacii provedenija ispytanij (testov), vhodjashhij vo Vserossijskij fizkul'turno-sportivnyj kompleks «Gotov k trudu i oborone» (GTO). 2104.
8. Polozhenie o Vserossijskom fizkul'turno-sportivnom komplekse «Gotov k trudu i oborone». Postanovlenie pravitel'stva RF ot 11 ijunja 2014 goda № 540.
9. Polozhenie o Vserossijskom fizkul'turno-sportivnom komplekse. Moskva, 2013.
10. Razvitie kompleksa GTO v nashe vremja. URL: [http://cosh21.narod.ru/istoria\\_gto.pdf](http://cosh21.narod.ru/istoria_gto.pdf).
11. Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Aktual'nye problemy i podhody k vnedreniju Vserossijskogo fizkul'turno – sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone (GTO)», 2014. S. 29–30.
12. Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Aktual'nye problemy i podhody k vnedreniju Vserossijskogo fizkul'turno – sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone (GTO)», 2014. S. 50–51.
13. Sajt vserossijskogo fizkul'turnogo-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone». URL: <http://www.gto-nomy.ru>.
14. Ukaz prezidenta RF ot 24 marta 2014 goda № 172 «O Vserossijskom fizkul'turno-sportivnom komplekse “Gotov k trudu i oborone (GTO)”» // Rossijskaja gazeta. 26.03.2014. № 68.
15. Jugova E. A. Vnedrenie sistemy GTO kak faktor razvitija zdorov'esberegajushhej kompetentnosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 1. S. 100–103.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доц. Ю. Р. Тагильцева.

**Пушкарева Инна Николаевна,**

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 257; e-mail: inna.ru.8o@mail.ru.

**Тычкина Кристина Анатольевна,**

мастер спорта по парашютному спорту, доцент кафедры физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к.257; e-mail: kristinasmit@mail.ru.

### **ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ НАЧИНАЮЩИХ ПАРАШЮТИСТОВ В АЭРОКЛУБАХ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** парашютный вид спорта; парашютная подготовка; программа обучения; начинающий парашютист; аэроклуб ДОСААФ; частные парашютные клубы; программа AFF.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлен анализ подготовки начинающих парашютистов по различным программам в организациях, культивирующих парашютный спорт на Урале. Парашютный спорт на сегодняшний день является одним из самых распространенных видов экстремального спорта в нашей стране и в мире. Прыжки с парашютом являются достаточно опасным видом деятельности, которая может привести к травмам и даже смерти, поэтому подготовка начинающих парашютистов должна проводиться очень тщательно, с соблюдением необходимых мер безопасности. В связи с тем, что в России насчитывается огромное количество аэроклубов, продолжают открываться все новые и новые парашютные кружки и секции. В данной работе проводится анализ подготовки начинающих парашютистов и программ подготовки начинающих парашютистов в аэроклубах и парашютных клубах Свердловской области. Основная цель исследования – выявить достоинства программы ускоренного обучения свободному падению AFF (Accelerated Freefall Training) по сравнению с другими программами, используемыми в организациях, культивирующих парашютный спорт в России. В работе дается характеристика начального уровня подготовленности спортсмена-парашютиста в соответствии с требованиями Международной парашютной комиссии ФАИ.

**Pushkareva Inna Nikolaevna,**

Candidate of Biology, Associate Professor, Head of Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Institute of Physical Culture, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Tychkina Kristina Anatolievna,**

Master of Sport (Skydiving), Associate Professor of the Department of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **TRAINING OF SKYDIVERS IN SPORT CLUBS OF SVERDLOVSK REGION**

**KEYWORDS:** skydiving; training in skydiving; training program; skydiver-beginner; skydiving club; private skydiving clubs; AFF program.

**ABSTRACT.** The article presents the analysis of different training programs for skydivers-beginners in parachute associations of Sverdlovsk region. Skydiving is one of the most popular extreme sports in Russia and in the world. It is a dangerous sport, which can lead to injuries and cause death, that is why training of beginners should be thorough, observing all safety precautions. There are many skydiving clubs in Russia, but still the new ones are being opened. The article analyzes training programs for beginners, which are used in skydiving clubs in Sverdlovsk region. The goal of this research is to reveal advantages of the AFF program (Accelerated Freefall Training) compared to the other programs used in skydiving clubs in Russia. The requirements of the International Skydiving Committee to beginners are given.

У многих народов мира есть легенды, связанные с появлением парашюта. В Китае и России подобным легендам около тысячи лет. Великий Леонардо да Винчи развил эту идею. В одной из его рукописей находится рисунок парашюта пирамидальной формы с подписью под ним: «Если у человека имеется палатка из накрахмаленного полотна, каждая сторона которой имеет двенадцать локтей в ширину и столько же в высоту, он может броситься с любой высоты, не подвергая себя при этом никакой опасности». В 1617 г. он совершил первый прыжок с парашютом, который по-

строил сам, спустившись с небольшой башни [2].

Сейчас прыжки с парашютом достаточно обычное явление. Только в Свердловской области насчитывается порядка десяти аэроклубов, также продолжают создаваться парашютные кружки и секции.

Екатеринбургский аэроклуб ДОСААФ является одним из старейших и лучших в России. Его история начинается в далекие тридцатые годы: аэроклуб был создан в 1933 г. на базе авиационной школы ОСОАВИАХИМа.

Часть клубов в Свердловской области проводят подготовку парашютистов по про-

граммам, которые составлялись еще в конце 80-х и начале 90-х гг. прошлого века, с учетом имеющейся в организации авиационной и парашютной техники и подготовленного инструкторского состава. Частные парашютные клубы разрабатывают программы подготовки самостоятельно. Поэтому подготовка начинающих парашютистов в настоящее время нуждается в систематизации и создании методически обоснованных общих программ.

В процессе научно-педагогического исследования был проведен анализ литературы, анализ программ подготовки начинающих парашютистов в аэроклубах и парашютных клубах Свердловской области.

Какой же уровень подготовленности парашютиста принято считать начальным? В соответствии с требованиями Международной парашютной комиссии ФАИ, парашютист категории А является парашютистом начального уровня. Для получения категории В (обученный парашютист) нужно выполнить не менее 50 прыжков с парашютом или успешно пройти программу ускоренного обучения свободному падению – AFF. Но для того чтобы стать самостоятельным парашютистом и безопасно выполнять парашютные прыжки, нужно пройти подготовку по классической программе обучения [3; 10; 12] либо, еще раз повторимся, пройти ускоренное обучение свободному падению – программу AFF (Accelerated Freefall Training) [3; 12]. Данная программа создана в США в середине 60-х гг. прошлого века, в России же она действует с 1992 г.

Так или иначе все разновидности парашютного спорта связаны со свободным падением и полетом (пилотированием) под куполом парашюта. Основными задачами каждой из программ начальной подготовки парашютистов является овладение свободным падением, безопасным приземлением в заданный район и овладение последовательностью действий в аварийных ситуациях прыжка. Особое место в практической подготовке занимают именно прыжки с парашютом, что является наиболее ответственным этапом обучения парашютистов.

Специфическим фактором деятельности таких спортсменов является полная самостоятельность при выполнении прыжка: выполнении заданий, принятии решения о раскрытии парашюта, в случае необходимости – о раскрытии запасного парашюта.

С появлением программы AFF появляется возможность обучать начинающего парашютиста, не оставляя его один на один с необычной для него деятельностью. На протяжении всего прыжка рядом с обучающимся находится опытный инструктор, готовый прийти на помощь, указать на ошибки, помочь их исправить [11].

Как уже упоминалось, основным видом подготовки парашютистов в России является классическая программа. Содержание программы находит свое отражение в «Сборнике программ по парашютной и парашютно-спасательной подготовке авиации ДОСААФ» (1989), который определяет объем, содержание и порядок теоретического и практического обучения прыжкам с парашютом [15].

Обучение парашютистов по классическим программам проводится в группах от 10 до 30 человек на одного инструктора.

Первая программа – программа «Начальная подготовка парашютистов», предусматривающая подготовку парашютистов в ознакомительных прыжках. Она предполагает выполнение трех прыжков со стабилизацией падения или с принудительным раскрытием парашюта. Как правило, эти прыжки выполняются с круглыми парашютами серии Д-1-5У, Т-4, УТ-15, «крыло» ПО-16, запасной парашют 3-5, 3-6П, ПЗ-81 [15]. В последние годы некоторые организации внедряют программу начальной подготовки с выполнением прыжков со специальной учебно-тренировочной студенческой системой типа «Крыло» с принудительным раскрытием.

Вторая программа – это программа дальнейшей подготовки парашютистов, известная как «Подготовка спортсменов-парашютистов». По ней проводится обучение парашютистов, закончивших программу начальной подготовки и выполнивших не менее трех самостоятельных прыжков с парашютом. Данная программа позволяет пройти полный курс теоретической подготовки по различным дисциплинам парашютного спорта: точность приземления, индивидуальная акробатика, групповая акробатика – и выполнить весь комплекс парашютных прыжков за два-три года [2; 14].

В таблице 1 приведен перечень программ, количество часов, количество прыжков, которые должен выполнить парашютист согласно «Сборнику программ по парашютной и парашютно-спасательной подготовке авиации ДОСААФ – 1989» [15].

Таблица 1

Программы подготовки, по которым проходят обучение начинающие парашютисты в организациях ФПС России

| Номер и название программы             | Время на прохождение программы | Кол-во часов, предусмотренных программой |            |
|--|--------------------------------|--|------------|
|  |                                | теоретической подготовки                 | прыжков    |
| 1. Начальная подготовка парашютистов   | 1 год                          | 52                                       | 3          |
| 2. Подготовка спортсменов-парашютистов | 2–3 года                       | 65                                       | 200        |
| <b>Итого</b>                           | <b>3–4 года</b>                | <b>117</b>                               | <b>203</b> |

Таблица 2

Перечень упражнений и количество прыжков, предусмотренных программами начальной подготовки парашютистов в организациях ФПС России

| Номер                   | Краткое содержание упражнений   | Кол-во прыжков | Тип парашюта  |
|-------------------------|---|----------------|---|
| <b>По программе № 1</b> |   |                |   |
| 1                       | Прыжок со стабилизацией свободного падения или прыжок с принудительным закрытием парашюта | 3              | Круглый со стабилизацией падения или с принудительным закрытием |
| 2                       |   | 3              |   |
| <b>По программе №2</b>  |   |                |   |
| 1                       | Прыжок со стабилизацией свободного падения  | 5              | Круглый со стабилизацией падения                                |
| 3                       | Прыжок с принудительной расчеховкой ранца   | 2              | Круглый   |
| 4                       | Прыжок на точность приземления  | 60             | Круглый, крыло*   |
| 5                       | Прыжок с ручным раскрытием парашюта   | 5              | Круглый   |
| 6                       | Прыжок с задержкой раскрытия парашюта 5-20 сек.   | 20             | Круглый   |
| 7                       | Прыжок с задержкой в раскрытии парашюта 30 сек.   | 5              | Круглый   |
| 8                       | Групповой прыжок на точность приземления  | 40             | Круглый, крыло*   |
| 9                       | Скачок для отработки комплекса фигур в свободном падении                                  | 43             | Круглый, крыло*   |
| 14                      | Прыжок на планирование в свободном падении  | 5              | Крыло   |
| 15                      | Прыжок с восхождением парашютистов в свободном падении                                    | 15             | Крыло   |
| <b>Всего прыжков</b>    |   | <b>203</b>     |   |

*Примечание.* Допуск к прыжкам с парашютом типа «крыло» парашютист получает после выполнения 150 прыжков с круглым парашютом (см. под звездочкой).

В таблице 2 приведен перечень упражнений, количество прыжков, которые должен выполнить начинающий парашютист и тип парашюта, с которым выполняются прыжки, согласно «Сборнику программ по парашютной и парашютно-спасательной подготовки авиации и ДОСААФ» (1989).

В настоящее время подготовка начинающих парашютистов занимает значительно меньший промежуток времени.

В таблице 3 приведен перечень программ, количество часов, количество прыжков, которые должен выполнить начинающий парашютист с целью выполнения нормативов сертификата категории В. Данные приведены согласно рабочей программе ДОСААФ России (СПП-2010).

В таблице 4 приведен перечень упражнений, количество прыжков, которые должен выполнить начинающий парашютист,

и тип парашюта, с которым выполняются прыжки согласно рабочей программе ДОСААФ России (СПП-2010).

**Таблица 3**

Программы подготовки, по которым проходят обучение начинающие парашютисты в частных парашютных клубах России

| Номер программы | Название программы   | Количество времени для прохождения программы | Количество предусмотренных программой |           |
|-----------------|--|--|---------------------------------------|-----------|
|                 |  |  | часов теоретической подготовки        | прыжков   |
| 1               | Подготовка парашютистов начального обучения до ознакомительного прыжка с парашютом | 1 неделя                                     | 7                                     | 3         |
| 2               | Подготовка парашютистов категории А  | 2 месяца                                     | 32                                    | 12        |
| 4               | Подготовка парашютистов категории В  | 2 месяца                                     | 38                                    | 40        |
| <b>Итого</b>    |  | <b>4 месяца</b>                              | <b>77</b>                             | <b>55</b> |

**Таблица 4**

Перечень упражнений и количество прыжков, предусмотренных программами начальной подготовки парашютистов в частных парашютных клубах России

| Номер   | Краткое содержание упражнений   | Кол-во прыжков | Тип парашюта  |
|---|---|----------------|---|
| <b>По программе № 1</b>                                   |   |                |   |
| 1   | Ознакомительный со стабилизацией свободного падения или с принудительным закрытием парашюта   | 3              | Круглый со стабилизацией падения или крыло с принудительным закрытием |
| 2   |   |                |   |
| <b>По программе № 2</b>                                   |   |                |   |
| 1   | Контрольный скачок: со стабилизацией свободного падения или с принудительным закрытием парашюта   | 1              | Круглый со стабилизацией падения или крыло с принудительным закрытием |
| 2   |   | 1              |   |
| 1   | Тренировочный прыжок: со стабилизацией свободного падения или с принудительным закрытием парашюта   | 4              | Круглый со стабилизацией падения или крыло с принудительным закрытием |
| 2   |   |                |   |
| 3   | Тренировочный прыжок с имитацией ручного раскрытия с принудительной расчеховкой ранца парашюта  | 2              | Крыло с принудительным закрытием                                      |
| 4   | Тренировочный прыжок с имитацией ручного раскрытия, с принудительной расчеховкой ранца и освоением управления парашютом и приземлением в заданный район | 2              | Крыло с принудительным закрытием                                      |
| 5   | Прыжок с ручным раскрытием, задержкой в раскрытии до 5 с. Зачетный прыжок с приземлением в заданный район   | 2              | Крыло   |
| <b>Итого 15 прыжков</b>                                   |   |                |   |
| <b>По программе № 4</b>                                   |   |                |   |
| 4   | Прыжок на точность приземления в заданный район   | 1              | Крыло   |
| 5   | Прыжок с ручным раскрытием парашюта   | 2              | Крыло   |
| 6   | Прыжок с задержкой раскрытия парашюта 5–20 с.   | 7              | Крыло   |
| 7   | Прыжок с задержкой раскрытия парашюта 30 с.   | 10             | Крыло   |
| 8   | Групповой прыжок на точность приземления  | 10             | Крыло   |
| 9   | Прыжок для отработки комплекса акробатических фигур в свободном падении   | 10             | Крыло   |
| <b>Итого 40 прыжков</b>                                   |   |                |   |
| <b>Всего по программам начального обучения 55 прыжков</b> |   |                |   |

Таблица 5

Перечень упражнений и количество прыжков программы AFF [11]

| Номер уровня         | Содержание упражнений  | Кол-во прыжков |
|----------------------|--|----------------|
| AFF тандем           | Прыжок с тандем-инструктором   | 1              |
| 1 уровень            | Прыжок с двумя инструкторами для отработки самостоятельного открытия парашюта                                  | 1              |
| 2 уровень            | Прыжок с двумя инструкторами для отработки разворотов на 90 градусов   | 1              |
| 3 уровень            | Прыжок с двумя инструкторами для отработки самостоятельного свободного падения                                 | 1              |
| 4 уровень            | Прыжок с одним инструктором для отработки самостоятельных разворотов на 90 градусов и движения вперед          | 1              |
| 5 уровень            | Прыжок с одним инструктором для отработки самостоятельных разворотов на 360 градусов и движения вперед         | 1              |
| 6 уровень            | Прыжок с одним инструктором для отработки самостоятельных задних сальто  | 1              |
| 7 уровень            | Прыжок с одним инструктором для отработки самостоятельных задних и передних сальто, разворотов на 360 градусов | 1              |
| 8 уровень            | Самостоятельные прыжки   | 4              |
|                      | Прыжки с элементами групповой акробатики   | 3              |
|                      | Прыжок с «мягким вытяжным парашютом»   | 1              |
| <b>Итого прыжков</b> |  | <b>16</b>      |

Таблица 6

Сравнение программ подготовки начинающих программ парашютистов в аэроклубах и парашютных клубах России

| Программа подготовки начинающих парашютистов                       | Время для прохождения программы | Количество предусмотренных программами |         |
|--|---------------------------------|--|---------|
|  |                                 | часов теоретической подготовки         | прыжков |
| Классические программы подготовки организаций ФПС России           | 3–4 года                        | 117                                    | 203     |
| Классические программы подготовки частных парашютных клубов России | 4 месяца                        | 77                                     | 55      |
| Программа AFF  | 1 месяц                         | 11                                     | 16      |

Теперь рассмотрим программу ускоренного обучения парашютистов свободному падению. Основным видом начальной подготовки парашютистов во многих странах мира стала программа ускоренного обучения свободному падению (AFF).

При прыжках по программе AFF студент испытывает психологическое напряжение, такое же, как и при других программах обучения. Но у него есть достаточно времени для того, чтобы преодолеть эту нагрузку и выполнить задания. В свободном падении рядом с ним находятся два опытных инструктора AFF. Эта программа предназначена для обучения базовым навыкам, которые делятся на две группы: навыки выживания и навыки маневрирования [3; 4].

Теоретическая подготовка проводится в группах максимум по 7 парашютистов, практическая подготовка проводится индивидуально, в паре «инструктор – студент».

Допуск к прыжкам парашютисты получают после прохождения теоретической и

практической подготовки и после сдачи зачетов.

В таблице 5 приведен перечень упражнений и количество прыжков программы AFF, которые должен выполнить начинающий парашютист согласно рабочей программе ДОСААФ России (СПП-2010). Указано минимальное количество прыжков по упражнениям: иногда парашютист должен выполнить повторный прыжок, если целевые задачи уровня не были выполнены.

Прыжковые дни – суббота и воскресенье. Для нормального роста мастерства необходимо выполнять не менее двух-трех прыжков в день. В месяц (8 прыжковых дней) начинающий парашютист может выполнять 16–24 прыжка и полностью выполнять прыжковую программу [11].

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы: классические программы более растянуты во времени. Для полного прохождения программ Сборника 1989 г. в организациях ФПС России необходимо 3–4 года.



Для освоения программ, разработанных в частных парашютных клубах, требуется 3–4 месяца. Программу AFF можно пройти за месяц.

Для достижения уровня категории В по программе Сборника 1989 г. в организациях ФПС России необходимо выполнить 203 прыжка [8]. По программам, разработанным в частных парашютных клубах, – минимум 55 прыжков. По программе AFF – минимум 16 прыжков.

Таким образом, подготовка начинающих парашютистов по программе AFF (ускоренное обучение свободному падению) проходит более эффективно, за меньшее количество прыжков по сравнению с другими программами подготовки и с минимальным риском на всех стадиях прыжка – в свободном падении, при раскрытии парашюта, управлении, приземлении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов П. Спортивные прыжки с парашютом. Теория, задачи и упражнения. М. : ДОСААФ, 1965. 143 с.
2. Барабанщиков А. В., Белоусов Н. А., Сысоев В. В. Готовность к прыжку с парашютом. М. : ДОСААФ, 1982. С. 79–115.
3. Войнов А. А. Человек и парашют. М. : ДОСААФ, 1977. С. 47–67.
4. Гримак Л. П. Психологическая подготовка парашютиста. 2-е изд., испр. и доп. М. : ДОСААФ, 1971. С. 31–69.
5. Гуськов А. С. Подготовка-спортсмена парашютиста. М. : ДОСААФ, 1979. 138 с.
6. Лушников К. В. Парашютный спорт : правила соревнований. М. : ДОСААФ, 1964. 77 с.
7. Методическое пособие студента AFF ЦАК им. В. П. Чкалова. М., 2008. 49 с.
8. Организация и методика проведения занятия по наземной отработке элементов прыжка с парашютом на снарядах воздушно-десантного комплекса : учеб. пособие для курсантов и офицеров. Рязань, 1993. 89 с.
9. Основные парашютные правила по регистрации, аттестации, сертификации и лицензированию организаций и парашютистов в Российской Федерации. 1996.
10. Псурцев П. А. Прыжки с парашютом. АСТ, 2005. 336 с.
11. Рысев О. В. Парашютные системы. М. : Наука : Физматлит, 1996. 288 с.
12. Сборник программ по парашютной и парашютно-спасательной подготовке авиации ДОСААФ СССР. 1989, 1990, 1995. 143 с.
13. Серебrenников Г. Г. Парашютный спорт. М. : Патриот, 1990. 224 с.
14. Ситников И. В. Воздушно-десантная подготовка. М. : Военное издательство, 2005. 402 с.
15. Спортивный кодекс ФАИ. Разд. 5. Парашютный спорт. 2007. 36 с.
16. Справочник инструктора-парашютиста. М. : ДОСААФ СССР, 1989.
17. Указ. лит. в помощь руководителям, мастерам и инструкторам парашют. спорта / сост. инструктор парашют. спорта А. А. Белоусов ; под ред. Л. Г. Минова. М. : Всесоюз. кн. палата, 1940. 60 с.

#### REFERENCES

1. Antonov P. Sportivnye pryzhki s parashyutom. Teoriya, zadachi i uprazhneniya. M. : DOSAAF, 1965. 143 s.
2. Barabanshchikov A. V., Belousov N. A., Sysoev V. V. Gotovnost' k pryzhku s parashyutom. M. : DOSAAF, 1982. S. 79–115.
3. Voynov A. A. Chelovek i parashyut. M. : DOSAAF, 1977. S. 47–67.
4. Grimak L. P. Psikhologicheskaya podgotovka parashyutista. 2-e izd., is-pr. i dop. M. : DOSAAF, 1971. S. 31–69.
5. Gus'kov A. S. Podgotovka-sportsmena parashyutista. M. : DOSAAF, 1979. 138 s.
6. Lushnikov K. V. Parashyutnyy sport : pravila sorevnovaniy. M. : DO-SAAF, 1964. 77 s.
7. Metodicheskoe posobie studenta AFF TsAK im. V. P. Chkalova. M., 2008. 49 s.
8. Organizatsiya i metodika provedeniya zanyatiya po nazemnoy otrabotke elementov pryzhka s parashyutom na snaryadakh vozduшно-desantnogo kompleksa : ucheb. posobie dlya kursantov i ofitserov. Ryazan', 1993. 89 s.
9. Osnovnye parashyutnye pravila po registratsii, attestatsii, sertifikatsii i litsenzirovaniyu organizatsiy i parashyutistov v Rossiyskoy Federatsii. 1996.
10. Psurtsev P. A. Pryzhki s parashyutom. AST, 2005. 336 s.
11. Rysev O. V. Parashyutnye sistemy. M. : Nauka : Fizmatlit, 1996. 288 s.
12. Sbornik programm po parashyutnoy i parashyutno-spasatel'noy podgotovke aviatsii DOSAAF SSSR. 1989, 1990, 1995. 143 s.
13. Serebrennikov G. G. Parashyutnyy sport. M. : Patriot, 1990. 224 s.
14. Sitnikov I. V. Vozdushno-desantnaya podgotovka. M. : Voennoe izdatel'stvo, 2005. 402 s.
15. Sportivnyy kodeks FAI. Razd. 5. Parashyutnyy sport. 2007. 36 s.
16. Spravochnik instruktora-parashyutista. M. : DOSAAF SSSR, 1989.
17. Ukaz. lit. v pomoshch' rukovoditel'yam, masteram i instruktoram parashyut. sporta / sost. instruktor parashyut. sporta A. A. Belousov ; pod red. L. G. Minova. M. : Vsesoyuz. kn. palata, 1940. 60 s.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доц. Ю. Р. Тагильцева.

**Пушкарева Инна Николаевна,**

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к.257; e-mail: inna.ru.8o@mail.ru.

**Тычкина Кристина Анатольевна,**

мастер спорта по парашютному спорту, доцент кафедры физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к.257; e-mail: kristinasmit@mail.ru.

**Ярый Дмитрий Александрович,**

заслуженный мастер спорта по парашютному спорту, Президент Федерации парашютного спорта Свердловской области; адрес: 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 52/4; e-mail: yaryi@mail.ru.

**ПОДГОТОВКА СПОРТСМЕНОВ-ПАРАШЮТИСТОВ  
К СДАЧЕ НОРМАТИВОВ ПО ПЛАВАНИЮ ВФСК ГТО**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** плавание; парашютный спорт; общая физическая подготовка; методика обучения; Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне»; нормативы; спортсмен-парашютист; приводнение.

**АННОТАЦИЯ.** Развитие физической культуры и спорта – важнейшая составляющая социальной политики государства. Реализация этого направления нашла свое отражение в системе Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне!» (ГТО). Массовое обучение плаванию имеет государственное значение и входит в указанный комплекс. В связи с этим в статье раскрывается специфика плавания как структурного компонента Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса: представлены основные цели и задачи, учебно-спортивная работа по обучению в различных звеньях физкультурного движения (спортивных обществах, в высших и средних специальных учебных заведениях, общеобразовательных школах, дошкольных учреждениях), а также организационная работа по Комплексу среди взрослого населения. Особое внимание в работе уделяется процессу подготовки спортсменов-парашютистов к сдаче норм ВФСК ГТО, предусматривающего прежде всего обучение плаванию и систематические занятия спортсменов в группах с инструктором, условиями и факторам, влияющим на обучение плаванию. Также в работе раскрыта основная последовательность действий спортсмена-парашютиста в случае приземления на воду (приводнения).

**Pushkareva Inna Nikolaevna,**

Candidate of Biology, Associate Professor, Head of Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Institute of Physical Culture, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Tychkina Kristina Anatolievna,**

Master of Sport (Skydiving), Associate Professor of the Department of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Yary Dmitry Alexandrovich,**

Merited Master of Sport (Skydiving), President of the Federation of Skydiving of Sverdlovsk Region, Ekaterinburg, Russia.

**TRAINING OF SKYDIVERS TO PASS THE TEST IN SWIMMING ALL-RUSSIA PHYSICAL CULTURE  
TRAINING PROGRAM READY FOR LABOUR AND DEFENCE (GTO)**

**KEYWORDS:** swimming; skydiving; physical training; methods of teaching; all-Russia physical culture training program “Ready for Labour and Defence”; norm; skydiver; splashdown.

**ABSTRACT.** The development of physical education and sport is an important part of the state’s policy. It is resulted in the system of all-Russia physical culture training program “Ready for Labour and Defence” (GTO). Teaching to swim is included in the program. Specific features of swimming as a structural component of all-Russia physical culture training program “Ready for Labour and Defence” are analyzed: its main goals are mentioned, the work in different branches of sport institutions (sport societies, higher educational establishments, vocational colleges, secondary schools, pre-school institutions) is discussed as well as the work with the adult population of the country. Special attention is paid the process of training skydivers to pass the norms of GTO in swimming, which includes training with an instructor. The article gives recommendations to a skydiver in case of splashdown.

**Р**егулярные занятия плаванием оказывают на организм человека благотворное влияние. Пребывание человека в воде способствует усилению дыхания, улучшению деятельности сердца и других органов, закаливанию организма, повыше-

нию иммунитета и работоспособности, развитию мышц груди и спины, рук, живота и ног, а также укреплению нервной системы. Поэтому плавание является одним из основных средств общей физической подготовки спортсменов-парашютистов [2; 12].

Спортсменам-парашютистам необходимо развитие силы мышц всех мышечных групп для удержания отдельных звеньев и частей тела в воздухе, для эффективного совершения маневров в воздухе. Надо отметить, что движение спортсмена в воздухе зависит от работы его «рулей», функции которых выполняют свободные верхние и нижние конечности. Те спортсмены-парашютисты, у которых мышцы ног недостаточно сильны, испытывают большие трудности при удержании нужного положения бедер во время совершения прыжка, когда отсутствуют точки опоры на них. Поэтому именно плавание будет способствовать гармоничному развитию мускулатуры и прежде всего мышечной системы нижних конечностей [1].

После раскрытия парашюта спортсмен испытывает огромную нехватку воздуха и делает глубокие вдохи и выдохи в течение 2–3 мин, чтобы восстановить дыхание. Это случается потому, что во время свободного падения парашютист не имеет веса – дыхание затруднено и осуществляется по типу брюшного дыхания. В то же время пловцы-спортсмены обладают большой емкостью легких, что дает им преимущество по сравнению с другими спортсменами. Плавание развивает дыхательную систему, в том числе и брюшное дыхание, что положительно сказывается на работе в воздухе всего организма [1; 6].

Массовое обучение плаванию имеет государственное значение и входит во Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс (ВФСК), возрастные границы которого охватывают население от 6 до 60 лет, и поэтому является обязательным нормативом всех его ступеней. Показательным является тот момент, что Положение о ВФСК запрещает отмену или замену норматива по плаванию. В комплексе предусмотрены нормы по плаванию двух видов: без учета времени и на скорость. Испытание предусматривает дистанцию в 10, 15, 25 и 50 м в соответствии с возрастными группами. Способ плавания – произвольный [4].

Плавание для парашютного спорта является жизненно необходимым навыком, который имеет огромное значение в аварийных ситуациях, особенно в тех случаях, когда происходит приземление на воду.

Тем, кто не намеревается в дальнейшем систематически заниматься спортивным плаванием, проще всего сдавать нормы по плаванию без учета времени. Спортсменам-парашютистам нужно уделить обучению и тренировке больше времени, чтобы сдать нормы по плаванию с учетом времени на скорость.

#### **Цели и задачи ВФСК по плаванию.**

##### *Основные цели:*

1. Формирование здорового образа жизни, привлечение учащихся к

систематическим занятиям физической культурой и спортом.

2. Профессиональное самоопределение.
3. Укрепление здоровья и всестороннее физическое развитие (развитие физических, интеллектуальных и нравственных способностей).
4. Достижение спортивных успехов в соответствии с индивидуальными способностями и возрастными периодами занимающихся.

##### *Основные задачи комплекса:*

- укрепления здоровья и закаливание;
- устранение недостатков физического развития;
- овладение жизненно необходимым навыком плавания;
- обучение основам техники всех способов плавания и широкому кругу двигательных навыков;
- развитие физических качеств (выносливости, быстроты, скорости, силовых и координационных возможностей);
- воспитание морально-этических и волевых качеств, становление спортивного характера;
- ознакомление с правилами поведения на воде, требованиями безопасности и овладение навыками прикладного плавания.

Учебно-спортивная работа по плаванию организуется и проводится в различных звеньях физкультурного движения: спортивных обществах, в высших и средних специальных учебных заведениях, общеобразовательных школах, дошкольных учреждениях. Во всех рабочих программах по дисциплинам «Физическая культура» предусмотрен раздел «Плавание» [8; 11; 12].

Организация работы по Комплексу среди взрослого населения осуществляется Министерством спорта Российской Федерации совместно с заинтересованными организациями и органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации в области физической культуры и спорта, а обязанность по подготовке к сдаче нормативов возлагается на руководителей образовательных организаций, трудовых коллективов и спортивных клубов.

Основными формами подготовки населения по выполнению программы Комплекса являются:

- в образовательных организациях – групповые учебно-тренировочные занятия и теоретические занятия, работа по индивидуальным планам (на этапе спортивного совершенствования), участие в соревнованиях, самостоятельное выполнение физических упражнений;

– в трудовых коллективах – занятия в спортивных клубах, в фитнес-центрах; участие в соревнованиях; самостоятельные занятия трудящихся с выполнением физических упражнений;

– по месту жительства – занятия в спортивных клубах, в аэроклубах ДОСААФ, центрах и иных спортивных объектах по месту жительства; соревнования по плаванию; самостоятельные занятия плаванием, в том числе в местах массового отдыха.

В процессе подготовки к сдаче норм ВФСК предусматриваются прежде всего обучение не умеющих плавать и включение занятий по плаванию в общефизическую подготовку спортсменов-парашютистов, поскольку физические упражнения играют важную роль в общей физической подготовке спортсменов всех видов спорта.

Парашютный спорт как раз тот спорт, в котором занятия физкультурой обязательны, и не только с общеоздоровительной точки зрения, но и как средство для приобретения и совершенствования необходимых физических качеств. Спортсмену-парашютисту необходима самая разносторонняя физическая подготовка. Упражнения в рамках физической подготовки подготавливают парашютистов к сдаче необходимых нормативов, в том числе и норм комплекса ВФСК ГТО. Сдача или несдача нормативов комплекса является свидетельством того, насколько спортсмен готов или не готов к предстоящим нагрузкам в воздухе [7].

Физическая подготовка парашютистов состоит из общей физической подготовки и специальной подготовки. Общая физическая подготовка включает в себя специально разработанные комплексы упражнений из гимнастики, легкой атлетики, акробатики, плавания. Комплекс общей физической подготовки строится с учетом особенностей физического развития парашютистов и способствует выработке тех физических качеств, которые необходимы в предстоящем полете [6].

Занятия проводятся два-три раза в неделю на стадионе, в спортивном зале, плавательном бассейне и т. д.

Специальная физическая подготовка включает в себя собственно прыжки, упражнения атлетической гимнастики, плавание, дыхательные упражнения, специальные упражнения. Например, в полете придется выполнять ряд сложных координированных движений в условиях невесомости. Следовательно, при подготовке к полету надо формировать у парашютистов навыки владения своим телом в пространстве, координацию движений. И здесь на помощь приходят специальные упражнения: координационные упражнения, прыж-

ки в воду, гимнастика, акробатика, пневматическая стрельба [7].

Пройдя курс физической подготовки и успешно сдав внутренние нормативы по общей физической подготовке, спортсмен-парашютист считается подготовленным к выполнению норм комплекса ВФСК ГТО.

Вот почему физическая подготовка является необходимой частью подготовки парашютистов.

Как уже отмечалось, плавание является эффективным средством специальной подготовки.

Самостоятельно изучать плавание совершенно не умеющим плавать опасно. Поэтому занятия плаванием, как правило, проводятся в специализированном бассейне, к ним следует приступать, получив разрешение врача.

При подготовке спортсменов-парашютистов занятия проводятся как в специальном бассейне, так и на прибрежных участках водоемов для отработки навыка приземления на воду. Для этого выбирается прибрежный участок, имеющий глубину не менее 1,5 м и размеры, позволяющие приводниться (с учетом применяемого типа парашюта и опыта парашютиста). Прыжки с парашютом на воду выполняются только днем при температуре не ниже 18 °С. Вблизи от площадки приземления не должно быть омутов, водоворотов (особенно внизу по течению). Вода в месте занятий должна быть чистой, безвредной.

Участок следует оградить буйками, флажками или какими-нибудь другими опознавательными знаками. На месте приземления обязательно должны дежурить спасатели.

Целью учебно-тренировочных прыжков с парашютом на воду могут быть отработка практических действий на случай вынужденного приводнения при выполнении прыжка с парашютом, а также практический показ обучаемым грамотных действий при приводнении с парашютом как на совместных авиационно- и водно-спортивных праздниках, проводимых в честь знаменательных дат, так и при подготовке к соревнованиям при сдаче норм комплекса ВФСК ГТО.

К прыжкам с парашютом на воду допускаются лица постоянного и переменного состава, имеющие опыт выполнения прыжков с парашютом на сушу, умеющие плавать, изучившие правила применения плавательных средств (надувных лодок и жилетов) и отработавшие на наземных тренажерах до автоматизма порядок подготовки к приводнению, действия парашютиста при приводнении и после приводнения.

Прыжкам с парашютом на воду должна предшествовать тренировка по плаванию в том обмундировании, в котором будет со-

вершаться прыжок, по буксировке своего парашюта в воде для передачи его на спасательный катер, по подъему на катер с помощью веревочных лестниц или путем залезания через борт. Сами же прыжки с парашютом на воду выполняются в облегченном обмундировании, в кроссовках; вместо каски – спортивная шапочка или подшлемник. На соревнованиях, в программу которых включено плавание после приводнения, и при подготовке к таким соревнованиям спортсмены совершают прыжки в плавках [1].

При прыжках с парашютом на воду применяется только принудительное раскрытие парашюта без установки страхующего прибора.

Количество парашютистов, отделяющихся в одном заходе, зависит от количества средств обеспечения при приводнении.

Действия парашютиста при прыжках с парашютом на воду во время отделения, раскрытия парашюта и парашютирования такие же, как и при прыжках с парашютом на сушу. Перед приводнением при достижении высоты 200 м парашютист обязан:

- заправить глубже под бедра круговую лямку подвесной системы и удобнее сесть на нее;
- отстегнуть и, в зависимости от вида крепления, перевести на бок (или за спину) запасной парашют;
- отстегнуть карабины ножных обхватов, а затем карабин грудной перемычки подвесной системы основного парашюта. При прыжке со спасательным парашютом и с принудительной спасательной лодкой ввести ее в действие, а затем раскрыть замок и вынести ножные обхваты из скоб круговой лямки подвесной системы;
- наполнить жилет воздухом (сделать по два-три вдувания в надувные камеры жилета) и взяться руками за свободные концы подвесной системы;
- вывести из плечевого обхвата правую руку и взяться ею за правые свободные концы подвесной системы;
- при касании воды ногами отпустить свободные концы подвесной системы и выскользнуть из нее;

- перед погружением в воду сделать глубокий вдох;
- выплывать из воды в противоположном сносу направлении.

Данные навыки вполне могут быть отработаны при подготовке спортсменов-парашютистов к сдаче норм комплекса ВФСК ГТО.

Во время прыжка парашютист находится в условиях, жестко ограниченных по времени и высоте, и от своевременно принятого решения и правильно выполненных действий зависит его жизнь и здоровье. Прогнозирование ситуаций и устранение предпосылок к возникновению опасностей – это путь к повышению безопасности прыжков, поэтому каждый парашютист должен быть готов к любым вариантам развития ситуации, знать и уметь действовать в любом из них [7].

Иногда у парашютистов возникают аварийные ситуации или особые случаи.

Особый случай – это ситуация, возникшая на любом из этапов парашютного прыжка, отличающаяся от обычной, запланированной последовательности, и влияющая на безопасность прыжка.

Основными факторами возникновения особых случаев являются:

- природные факторы – погодные условия (сильный ветер, облачность, ухудшение погоды);
- техногенные факторы – связанные с качеством используемого снаряжения, инвентаря;
- социальный (человеческий) фактор – неправильные, неграмотные действия парашютиста или лиц, принимающих участие в обеспечении прыжка.

Подводя итог, можно сделать вывод, что при возникновении особых случаев основное правило для парашютиста – строго следовать инструкции, в которой заложена определенная последовательность действий. При приземлении парашютиста на воду спортсмен должен до касания с водой подготовиться в воздухе к воде, а до занятий парашютным спортом должен овладеть жизненно необходимым навыком – плаванием.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Барабанщиков А. В., Белоусов Н. А., Сысоев В. В. Готовность к прыжку с парашютом. М. : ДОСААФ, 1982. С. 79–115.
2. Булгакова Н. Ж. Плавание. М. : Физкультура и спорт, 2001.
3. Булгакова Н. Ж. Познакомьтесь – плавание. М. : Астрель, 2002. 160 с.
4. Ваньков А. А. Плавание в комплексе ГТО. М. : Физкультура и спорт, 1960. 61 с.
5. Водные виды спорта / под ред. Н. Ж. Булгаковой. М. : Академия, 2003. 315 с.
6. Войнов А. А. Человек и парашют. М. : ДОСААФ, 1977. С. 47–67.
7. Гримак Л. П. Психологическая подготовка парашютиста. 2-е изд., испр. и доп. М. : ДОСААФ, 1971. С. 31–69, 112–165.
8. Кашкин Д. А. Плавание: примерные программы спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва. М. : Советский спорт, 2004. 216 с.

9. Организация и методика проведения занятия по наземной отработке элементов прыжка с парашютом на снарядах воздушно-десантного комплекса : учеб. пособие для курсантов и офицеров. Рязань, 1993. С. 21–30.
10. Парфенов В. А. Плавание : учеб. для факультетов физического воспитания пед. институтов. Киев : Вища школа, 1978.
11. Парфенов В. А. Плавание : учеб. для техникумов физической культуры. М. : Физкультура и спорт, 1981.
12. Плавание : учеб. / под ред. В. Н. Платонова. Киев : Олимпийская литература, 2000.
13. Плавание : учеб. для вузов / под ред. Н. Ж. Булгаковой. М. : Физкультура и спорт, 2001. 400 с.
14. Филин В. П. Теория и методика юношеского спорта. М. : Физкультура и спорт, 1987.
15. Фирсов З. П. Плавание для всех. М. : Физкультура и спорт, 1983.

#### REFERENCES

1. Barabanshchikov A. V., Belousov N. A., Sysoev V. V. Gotovnost' k pryzhku s parashyutom. M. : DOSAAF, 1982. S. 79–115.
2. Bulgakova N. Zh. Plavanie. M. : Fizkul'tura i sport, 2001.
3. Bulgakova N. Zh. Poznakom'tes' – plavanie. M. : Astrel', 2002. 160 s.
4. Van'kov A. A. Plavanie v komplekse GTO. M. : Fizkul'tura i sport, 1960. 61 s.
5. Vodnye vidy sporta / pod red. N. Zh. Bulgakovoy. M. : Akademiya, 2003. 315 s.
6. Voynov A. A. Chelovek i parashyut. M. : DOSAAF, 1977. S. 47–67.
7. Grimak L. P. Psikhologicheskaya podgotovka parashyutista. 2-e izd., ispr. i dop. M. : DOSAAF, 1971. S. 31–69, 112–165.
8. Kashkin D. A. Plavanie: primernye programmy sportivnoy podgotovki dlya detsko-yunosheskikh sportivnykh shkol, spetsializirovannykh detsko-yunosheskikh shkol olimpiyskogo rezerva. M. : Sovetskiy sport, 2004. 216 s.
9. Organizatsiya i metodika provedeniya zanyatiya po nazemnoy otrabot-ke elementov pryzhka s parashyutom na snaryadakh vozduшно-desantnogo kompleksa : ucheb. posobie dlya kursantov i ofitserov. Ryazan', 1993. S. 21–30.
10. Parfenov V. A. Plavanie : ucheb. dlya fakul'tetov fizicheskogo vospitaniya ped. institutov. Kiev : Vishcha shkola, 1978.
11. Parfenov V. A. Plavanie : ucheb. dlya tekhnikumov fizicheskoy kul'-tury. M. : Fizkul'tura i sport, 1981.
12. Plavanie : ucheb. / pod red. V. N. Platonova. Kiev : Olimpiyskaya literatura, 2000.
13. Plavanie : ucheb. dlya vuzov / pod red. N. Zh. Bulgakovoy. M. : Fiz-kul'tura i sport, 2001. 400 s.
14. Filin V. P. Teoriya i metodika yunosheskogo sporta. M. : Fizkul'tura i sport, 1987.
15. Firsov Z. P. Plavanie dlya vsekh. M. : Fizkul'tura i sport, 1983.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доц. Ю. Р. Тагильцева.

УДК 37.037:796.015.865:796.012.412.7-053«465.07/.11»  
ББК 4420.055+4420.0614511.3+4571.75

ГСНТИ 77.03.05; 14.25.09

Код ВАК 13.00.04

### **Пушкарёва Инна Николаевна,**

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 257; e-mail: inna.ru.8o@mail.ru.

### **Старцева Лариса Федоровна,**

кандидат биологических наук, доцент, Институт медико-биологических исследований САФУ имени М. В. Ломоносова; 163045, г. Архангельск, пр-т Бадигина, 3, к. 207; e-mail: l.starceva@narfu.ru.

### **Тычкина Кристина Анатольевна,**

доцент кафедры физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 257; e-mail: kristinasmit@mail.ru.

## **МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ДЛЯ СДАЧИ НОРМ КОМПЛЕКСА ВФСК ГТО**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** плавание, младший школьный возраст, методика начального обучения плаванию, игровой метод.

**АННОТАЦИЯ.** Проблема массового обучения населения плаванию, вставшая особенно остро после подписания указа о введении Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне!» (ГТО), требует пересмотра традиционных методов, принятых в детских спортивных школах и учебных группах плавательных бассейнов: необходимо сократить сроки обучения плаванию и повысить эффективность освоения учебного материала. В связи с этим в статье раскрывается эффективность игрового метода обучения на занятиях по плаванию у детей младшего школьного возраста, проводится анализ традиционной методики обучения плаванию. Авторы раскрывают цели и задачи, средства и методы, общепедагогические принципы игрового метода обучения плаванию детей младшего школьного возраста, указывают на недостатки игрового метода и дают методические рекомендации по организации занятий в игровой форме. В ходе исследования было отмечено, что дети, обучающиеся плаванию игровым методом, впоследствии быстрее овладевают техникой плавательных движений и, что наиболее ценно, плавательным навыком, что имеет огромное прикладное значение как средство профилактики несчастных случаев на воде, а также успешно принимают участие в соревнованиях по сдаче норм комплекса ВФСК ГТО.

### **Pushkareva Inna Nikolaevna,**

Candidate of Biology, Associate Professor, Head of Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Institute of Physical Culture, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Startseva Larisa Fedorovna,**

Candidate of Biology, Associate Professor, Institute of Medico-biological Research, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia.

### **Tychkina Kristina Anatol'evna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Physical Training, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **METHODS OF TEACHING SWIMMING TO JUNIOR SCHOOLCHILDREN FOR PASSING THE REQUIREMENTS OF THE ALL-RUSSIAN SPORTS COMPLEX GTO**

**KEYWORDS:** swimming; junior school age; methods of teaching basic skills of swimming; game.

**ABSTRACT.** The problem of mass training of population in swimming, which became especially vital after signing the decree on the introduction of the all-Russian sports complex "Ready to Work and Defense" (GTO), needs reconsideration of traditional methods used in children's sports schools and swimming pool groups: it is necessary to reduce hours of training swimming and raise the effectiveness of acquisition of the learning material. In connection with this the article discloses the effectiveness of the simulation game method of teaching swimming to junior preschool children and analyzes the traditional method of teaching swimming. The authors define the goals and tasks, means and methods and general pedagogical principles of the simulation game method of teaching swimming to junior preschool children, point at the drawbacks of this method and provide methods recommendations on the organization of classes in the form of a game. The undertaken research argues that the children who were taught swimming with the help of the simulation game method quickly learn the technique of swimming motions and, what is still more important, acquire the swimming skills in a faster way, which is of great pragmatic value as a means of prevention of accidents in the water; they are also more successful in competitions in passing the requirements of the ARSC GTO.

24 марта 2014 года президентом Российской Федерации был подписан указ о возрождении Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). Комплекс ГТО и программа физкультурной подготовки в общеобразовательных, профессиональных и спортивных организациях в СССР просуществовали с 1931 по 1991 год. Возрождение комплекса ГТО направлено на развитие массового спорта в стране, улучшение эффективности системы физического воспитания, основной целью которой является развитие человеческого потенциала. В рамках Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса предусматривается сдача спортивных нормативов в одиннадцати возрастных группах (ступенях), начиная с шести лет. Ряд тестов, представленных в Комплексе, предполагает наличие у сдающих специальных прикладных навыков, в частности, вариативные тесты включают в себя плавание (требования к дистанции и времени варьируются в зависимости от возраста и пола выполняющего нормативы). В связи с этим возникает необходимость организации плавательной подготовки учеников начальных классов. При обучении детей младшего школьного возраста перед педагогом стоят как минимум две задачи: научить детей передвигаться по поверхности воды и выявить талантливых ребят для рекомендации в детскую спортивную школу. Таких детей в первую очередь обучают базовым способам плавания: кролем на груди и кролем на спине.

На сегодняшний день существует ряд методик обучения плаванию детей разного возраста, в которых раскрывается опыт эффективного обучения плаванию с использованием новых методических подходов, основанных на индивидуальных особенностях освоения плавательных движений детьми, прежде всего младшего школьного возраста, и предусматривающие применение технических и вспомогательных средств на практических занятиях. Из всего многообразия методических комплексов по обучению плаванию младших школьников наиболее приемлемой и эффективной для подготовки данной возрастной категории к сдачам нормативов ВФСК ГТО по плаванию является методика, предложенная Н. Ж. Булгаковой.

Эта методика лежит в основе начального обучения плаванию в нашей стране и неизменно давала и дает отличный результат в виде хорошей техники у обучаемых. В основе обучения методике Н. Ж. Булгаковой базовой формой занятий является урок, который состоит из трех частей: подготовительной, основной и заключительной.

Подготовительная часть проводится на суше и включает переключку, объяснение задач урока, выполнение знакомых общеобразовательных упражнений и ознакомление с теми элементами техники движений, которые дети будут делать в воде. Все это подготавливает учеников к выполнению задач основной части урока.

В основной части урока дети привыкают к воде, овладевают элементами техники новых двигательных действий, изучают технику плавания спортивными способами и играют в воде.

В заключительной части необходимо снизить физическое и эмоциональное напряжение. В конце урока дети спокойно плавают, выполняют дыхательные упражнения. Заканчивается урок переключкой, подведением итогов, заданием на дом — сильными упражнениями и организованным уходом.

В процессе обучения выбирают и применяют те средства и методы, с помощью которых можно быстрее и эффективнее решить поставленные задачи [2].

В своих исследованиях Н. Ж. Булгакова ставит следующие цели начального обучения плаванию:

- научить детей уверенно и безбоязненно держаться на воде;
- заложить прочную основу для дальнейших занятий плаванием;

*Задачи:*

- Укрепление здоровья, закаливание организма.
- Всестороннее физическое развитие и совершенствование физических качеств.
- Воспитание моральных качеств.
- Изучение техники плавания способом на спине, на груди.
- Овладение жизненно необходимым навыком плавания; ознакомление с правилами безопасности на воде.
- Подготовка к сдаче норм комплекса ВФСК ГТО.

Учебный процесс по плаванию условно делится на три этапа.

*1-й этап (уроки 1–6).* Его основу составляют упражнения для освоения с водной средой и элементарные гребковые движения руками и ногами, выполняемые в методической последовательности, принятой в процессе массового обучения плаванию детей и подростков (имитационные упражнения в зале, гребковые движения в положении стоя на дне, у неподвижной опоры, в ходьбе по дну, с подвижной опорой), общеразвивающие упражнения, учебные прыжки в воду, игры в воде.

*2-й этап (уроки 7–21).* Основные задачи — изучение техники плавания способами



кроль на груди и на спине; выполнение упражнений, направленных на освоение стартовых прыжков и простых поворотов.

*3-й этап (уроки 22–26).* Его основу составляют подготовка к итоговым внутришкольным соревнованиям, выполнение контрольных нормативов комплекса ГТО.

Такое распределение учебного материала соответствует задачам обучения плаванию школьников, уровню подготовленности большинства учащихся и методической последовательности изучения программного материала.

Каждый урок начинается с задания на суше, где выполняется ОРУ, а, затем, подводные или имитирующие технику плавательные упражнения.

При обучении плаванию применяются следующие группы упражнений:

- общеразвивающие;
- специальные упражнения с водой для изучения техники плавания;
- простейшие прыжки в воду;
- игры и развлечения в воде.

Упражнения каждой группы имеют четкую направленность и свои определенные задачи, решаемые на разных этапах процесса обучения плаванию.

В. И. Кубышкин [14] в своих работах считает, что при обучении школьников, особенно младших классов, большое внимание следует уделять играм в воде. Правильно подобранные игры помогут детям, не умеющим плавать, быстрее осваиваться в воде, а плавающим – с успехом закреплять пройденное. Включая в уроки подвижные игры, эстафеты, мы повышаем интерес детей к занятиям, улучшая их эмоциональное состояние.

Л. П. Макаренко [15] также отмечает, что наибольшая устойчивость внимания при начальном обучении наблюдается у детей при игровой форме разучивания движений. В игре, благодаря положительным эмоциям, они быстрее привыкают к воде, избавляются от скованности, напряженности, чувствуют себя смелее.

Игровая методика обучения детей дошкольного возраста в своей основе должна иметь следующие общепедагогические принципы – научности (опора на научно обоснованные и практически апробированные методики), доступности (соотнесения содержания, объема и характера учебного материала с возрастными особенностями детей), активности и сознательности (формирование устойчивого интереса детей к процессу обучения), наглядности (создание у детей полного представления о разучиваемых движениях и поддержка их освоения), комплексности и интегрированности (решение оздоровительных задач во всех видах занятий), личностной ориентации

(учет разноразного уровня развития и состояния здоровья), педагогической поддержки (систематическое наблюдение за ходом индивидуального развития ребенка).

Таким образом, в научно-методической литературе по плаванию исследователями постоянно подчеркивается эффективность обучения плаванию через игровые формы, о чем красноречиво свидетельствуют всевозможные наборы игровых приемов, применяемых при начальных этапах обучения плаванию. Но, несмотря на это, остается актуальным вопрос о подборе наиболее эффективных приемов, о четко очерченных методических условиях применения игр (возраст занимающихся, наличие или отсутствие навыков плавательных движений и пр.). Первые шаги в плавании связаны с выполнением упражнений и игр, которые помогают детям преодолеть боязнь водной среды, познакомиться с ее свойствами, овладеть действиями, подготавливающими к плаванию. При игровой форме разучивания движений у детей отмечается наибольшая устойчивость внимания. Благодаря полученным в игре положительным эмоциям дети быстрее привыкают к воде, чувствуют себя смелее, избавляются от скованности, напряженности, возникающих в незнакомой обстановке бассейна. Особенно полезно применение игрового метода на начальных занятиях. Играя, ребенок охотно заходит в воду, передвигается и выполняет различные движения. Любое элементарное движение в воде становится интереснее, если его связать с каким-либо знакомым образом. Например, погружение в воду с выдохом сочетать с образом «Водолаз», скольжение – со «Стрелкой».

В соответствии с педагогическими задачами все игры на воде могут быть преимущественно направлены на:

- освоение воды;
- освоение различных элементов техники плавания;
- повышение физической подготовленности занимающихся;
- освоение элементов прикладного плавания;
- освоение простых прыжков в воду;
- игры и развлечения на воде.

Каждую игру нужно вовремя закончить, пока она не надоела, а игроки не очень устали [2; 5] (Д. Каунсилмен, 1972).

Эффективность использования игровых приемов в тренировке юных пловцов обусловлена тем, что тренировочные занятия становятся более разнообразными и эмоционально окрашенными, что психологически более оправдано при работе с детьми и способствует созданию более стойкой мотивации к продолжению занятий плава-

нием. Кроме того, наличие в игре элементов соперничества требует от занимающихся более значительных физических усилий, что способствует более эффективному воспитанию физических способностей. Поскольку в процессе игры двигательные качества проявляются не изолированно друг от друга, а в тесном взаимодействии между собой, то игровой метод позволяет воспитывать двигательные качества всесторонне и комплексно. В случае необходимости с помощью игрового метода можно развивать определенные двигательные качества, используя соответствующие игры. Игры в воде составляют необычайно эффективное средство, как целенаправленный игровой элемент в системе физической подготовки.

Распределение времени между разделами обучения:

- упражнения по ознакомлению со свойствами воды – 10,2%;
- упражнения, обучающие погружению и всплыванию – 3,3%;
- упражнения для выработки навыка лежания – 9,5%;
- упражнения для выработки навыка скольжения – 25,7%;
- упражнения, обучающие дыханию – 13,6%;
- упражнения, вырабатывающие и закрепляющие плавательные движения – 31,4%;
- упражнения на овладение простейшими прыжками – 6,3%.

Вся программа рассчитана на 16 занятий по 30–45 минут. К этому времени ребенок должен научиться лежать на спине и на груди, скользить по воде после толчка от борта бассейна без работы ног, находится некоторое время под водой без дыхания, прыгать с бортика бассейна, выполнять простейшие повороты, проплывать дистанции по 15–20–25 м (с корректировкой техники отдельных элементов способа плавания, избранного занимающимся) и участвовать в соревнованиях по сдаче норм комплекса ВФСК ГТО.

Однако есть и недостатки игрового метода. Во-первых, занимающиеся, увлекшись игрой, не следят за правильным выполнением плавательных движений, допускают ошибки, которые со временем становятся привычными; трудно дозировать нагрузку в соответствии с индивидуальными особенностями каждого занимающегося. Поэтому при проведении игр обязательно соблюдать следующие методические требования:

- в каждой игре ставится задача, которая способствует обучению нужным элементам техники плавания и развитию тех или иных физических возможностей занимающихся;

- игра должна быть посильной, соответствовать уровню подготовленности занимающихся, оказывать положительное эмоциональное воздействие;

- игра должна способствовать проявлению активности и инициативы участников;

- преподаватель обязан контролировать степень эмоциональности занимающихся и вовремя прекратить игру, руководить ею и направлять.

Обучение плаванию детей в этом возрасте происходит наиболее эффективно, поскольку именно этот период является сенситивным для освоения техники движения разных двигательных действий и формирования двигательного стереотипа, сохраняющегося в течение всей жизни человека. Считается общепринятым, что детям младшего школьного возраста необходимо объяснять новый материал доступным, кратким образным языком. Необходимо много внимания уделять методу показа, так как в этом возрасте сильно выражены рефлекс подражания и повторения. Как отмечают многие авторы, двигательные умения и навыки формируются при многократном повторении упражнений. Необходимо, чтобы освоение нового материала сочеталось с повторением уже освоенного. Учебный процесс занимает длительные сроки, поэтому игры должны быть простыми и не требующими долгих разъяснений. В научно-методической литературе сказано, что обучение сводится к вырабатыванию прочного двигательного навыка, для чего необходимы время и большое число повторений одного и того же движения. Вспомним еще один постулат теории – прочный навык сохраняется в течение всей жизни. Это особенно актуально для детей младшего школьного возраста, поскольку именно в этом возрасте происходит наиболее интенсивное формирование двигательных навыков.

Эффективность обучения зависит так же от того, как часто повторяются занятия. Непродолжительные, но частые занятия, как правило, обеспечивают больший успех, чем занятия, проводимые дольше, но реже [14; 15].

Таким образом, анализ научной и научно-методической литературы показал, что большинство исследований направлены на ускорение процесса обучения плаванию. На основании анализа научно-методической литературы можно сделать следующие выводы. Во-первых, применение игрового метода в занятиях по плаванию имеет высокую эффективность, так как позволяет в короткий срок обучить плаванию детей младшего школьного возраста. Во время игры происходит многократное повторение предметного материала в его различных

сочетаниях и формах, что, в свою очередь, способствует эффективному формированию двигательных навыков в плавании. Во-вторых, игровой метод позволяет существенно снизить психоэмоциональную нагрузку при выполнении определенной физической нагрузки, а также сформировать стойкую мотивацию на систематические занятия двигательной деятельностью, инициативность, самостоятельность, целеустремленность, устойчивый и положительный интерес к занятию плаванием. В-третьих, именно игровой метод обладает значительными возможностями в процессе работы с детьми младшего школьного воз-

раста в решении проблем здоровьесбережения, позволяет обеспечивать высокий уровень здоровья детей и воспитывает осознанное отношение к здоровью, формирует навыки социализации и коммуникации, создает атмосферу творческого участия в коллективной деятельности.

Таким образом, методически правильно спланированный процесс обучения плаванию оказывает разностороннее развивающее влияние на детей и имеет высокий образовательно-воспитательный эффект, что является крайне необходимо при подготовке младших школьников к сдаче норм комплекса ВФСК ГТО.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Аршавский И. А. Возрастная физиология. М. : Медицина, 1975. 247 с.
2. Баранин И. Обучение детей плаванию. М. : Физкультура и спорт, 1980. 150с.
3. Безотечествов К. И. Обучение плаванию детей, страдающих водобоязнью : методические разработки в помощь преподавателям физ. воспитания. Томск, 1983. 26 с.
4. Белиц-Гейман С. В. Мы учимся плавать. М. : Просвещение, 190 с.
5. Булгакова Н. Ж. Обучение плаванию в школе. М. : Просвещение, 1974. 192 с.
6. Булгакова Н. Ж. Отбор и подготовка юных пловцов. М. : Физкультура и спорт, 2001. 265 с.
7. Булгакова Н. Ж. Познакомьтесь – плавание. М. : АСТ, 2002. 160 с.
8. Вороненко С. Ф., Зиновьев А. А. Некоторые особенности методики ускоренного обучения плаванию. Хабаровск, 1989. 50 с.
9. Гончар И. Л. Плавание: методика преподавания : учебное пособие. Минск : Хата, 1994. 336 с.
10. Гринев В. Т. и др. Биомеханические основы обучения плаванию. Краснодар : ГИФК, 1990. 81 с.
11. Дудальский В. В., Марьяничева Е. Г. Игры на воде при обучении детей плаванию : учебное пособие для студентов ИФК. Краснодар, 1990. 111 с.
12. Залетова Н. Н., Устюжанина И. Д. Игровые методики как фактор решения проблемы здоровьесбережения в дошкольном возрасте. // Инициативы XXI века. 2013. № 3. С. 60–62.
13. Кубышкин В. И. Учите школьников плавать. М. : Просвещение, 1983. 120 с.
14. Макаренко Л. П. Универсальная программа начального обучения детей плаванию. // Плавание. М. : Физкультура и спорт, 1985. С. 37–59.
15. Нагорнова Л. В., Волюнкин В. И. Игра как метод обучения младших школьников // Гуманитарные исследования. 2014. № 2(50). С. 160–164.
16. Осокина Т. И. Как научить детей плавать. М. : Просвещение, 1985. 99 с.
17. Чаленко И. А. Современные уроки физкультуры в начальной школе. Ростов н/Д. : Феникс, 2003. 256 с.

### REFERENCES

1. Arshavskij I. A. Vozrastnaja fiziologija. M. : Medicina, 1975. 247 s.
2. Baranin I. Obuchenie detej plavaniju. M. : Fizkul'tura i sport, 1980. 150s.
3. Bezotchestvov K. I. Obuchenie plavaniju detej, stradajushhijh vodobojazn'ju : metodicheskie razrabotki v pomoshh' prepodavateljam fiz. vospitanija. Tomsk, 1983. 26 s.
4. Belic-Gejman S. V. My uchimsja plavat'. M. : Prosveshhenie, 190 s.
5. Bulgakova N. Zh. Obuchenie plavaniju v shkole. M. : Prosveshhenie, 1974. 192 s.
6. Bulgakova N. Zh. Otbor i podgotovka junyh plovcov. M. : Fizkul'tura i sport, 2001. 265 s.
7. Bulgakova N. Zh. Poznakom'tes' – plavanie. M. : AST, 2002. 160 s.
8. Voronenko S. F., Zinov'ev A. A. Nekotorye osobennosti metodiki uskorenno go obuchenija plavaniju. Habarovsk, 1989. 50 s.
9. Gonchar I. L. Plavanie: metodika prepodavaniya : uchebnoe posobie. Minsk : Hata, 1994. 336 s.
10. Grinev V. T. i dr. Biomechanicheskie osnovy obuchenija plavaniju. Krasnodar : GIFK, 1990. 81 s.
11. Dudal'skij V. V., Marjanicheva E. G. Iгры na vode pri obuchenii detej plavaniju : uchebnoe posobie dlja studentov IFK. Krasnodar, 1990. 111 s.
12. Zaletova N. N., Ustjuzhanina I. D. Igrovye metodiki kak faktor reshenija problemy zdorov'esberezhenija v doshkol'nom vozraste. // Inicijaty XXI veka. 2013. № 3. S. 60–62.
13. Kubyshkin V. I. Uchite shkol'nikov plavat'. M. : Prosveshhenie, 1983. 120 s.
14. Makarenko L. P. Universal'naja programma nachal'nogo obuchenija detej plavaniju. // Plavanie. M. : Fizkul'tura i sport, 1985. S. 37–59.
15. Nagornova L. V., Volynkin V. I. Igra kak metod obuchenija mladshih shkol'nikov // Gumanitar-nye issledovaniya. 2014. № 2(50). S. 160–164.
16. Osokina T. I. Kak nauchit' detej plavat'. M. : Prosveshhenie, 1985. 99 s.
17. Chalenko I. A. Sovremennye uroki fizkul'tury v nachal'noj shkole. Rostov n/D. : Feniks, 2003. 256 s.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доц. Ю. Р. Тагильцева.

**Русинова Мария Павловна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 253; e-mail: mari1883@yandex.ru.

**ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ КОМПЛЕКСА ГТО В ТРУДОВЫХ КОЛЛЕКТИВАХ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс (ВФСК); физическая культура и спорт; нормативы; общественность; мотивация; коллектив; обучение взрослых.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассмотрены проблемы подготовки взрослого населения к выполнению норм ГТО. Во взрослом состоянии способность к выполнению многих двигательных действий оказывается утраченной и требует восстановления, а иногда и формирования. В связи с этим при организации процесса физической подготовки необходимо учитывать ряд особенностей, таких как личностно значимые цели обучения, ограниченность во времени, зависимость процесса обучения от бытовых, временных, профессиональных и социальных условий. Особую роль играет мотивация взрослых. При этом необходимо учитывать интересы, желания, стремления, намерения, влечения, установки. Основные проблемы, которые могут возникнуть в процессе подготовки к выполнению норм ГТО, могут быть связаны с отсутствием навыков выполнения двигательных действий, негативным опытом прошлых тренировок, недостаточной степенью мотивации к тренировкам, возрастом. В процессе подготовки взрослые могут демонстрировать наличие барьеров восприятия, к которым можно отнести предубеждение против перемен, внутреннюю неуверенность, утрату умений учиться. Поскольку целью комплекса ГТО является не только укрепление здоровья граждан, но и воспитание, особое внимание необходимо уделять значению физической культуре в жизни человека, пропаганде здоровья как ценности, а также утверждению идеала и норм здоровой и гармоничной жизни.

**Rusinova Mariya Pavlovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF THE GTO COMPLEX AT ENTERPRISES**

**KEYWORDS:** All-Russian Sports Complex (ARSC); physical culture and sport; qualifications; society; motivation; collective; adult education.

**ABSTRACT.** The article deals with the problems of adult training to passing the standard GTO tests. In adulthood, ability to perform many movements is lost and needs special training in order to revive of form them again. In this connection, it is necessary to take into account a number of personal peculiarities, such as personally important goals of education, limited time, and dependence of the process of training on everyday, time, professional and social conditions in organization of the process of physical training of adults. Adult motivation plays a significant role in this process. It is necessary to bear in mind adult interests, desires, aspirations, inclinations, sympathies and goals. The majority of problems that may arise in the process of training to passing the standard GTO tests might be connected with lack of skills to perform locomotor actions, negative experience in previous training, inadequate motivation and with age. In the process of training adult people may demonstrate barriers of perception, for example, such as bias against changes, inner uncertainty and loss of learning skills. As far as the goals of the GTO complex include not only improvement of health, but also education of the citizens it is necessary to pay special attention to the importance of physical education in the person's life, value-oriented healthy lifestyle propaganda and formation of an ideal image and norms of a healthy and harmonious life.

С 2014 г. на территории Российской Федерации массово внедряется Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО. Нормативная основа комплекса определяет уровни развития физической подготовленности населения в различных возрастных диапазонах, в период от 6 до 70 лет и старше, соответствующие требованиям государства и общества.

Комплекс охватывает все основные социально-демографические категории и группы населения. Комплекс – это своеобразный кодекс, свод установок для обеспечения системного развития физической культуры и массового спорта в стране, регулирующий и определяющий физический потенциал и

возможности человека на каждом этапе его жизнедеятельности. Комплекс направлен на стимулирование и соблюдение преемственности в осуществлении физического воспитания населения [11].

Согласно плану мероприятий по поэтапному внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО, утвержденному Правительством РФ, в 2016–2017 гг. на территории страны должны быть проведены региональные конкурсы на лучшую организацию внедрения комплекса ГТО среди муниципальных образований, образовательных организаций, трудовых коллективов и общественных организаций [12]. Таким образом, проблема подготовки

трудовых коллективов к сдаче норм ГТО становится очень важной.

Внедрение комплекса ГТО на предприятиях имеет свои особенности и сложности, связанные преимущественно с возрастными особенностями участников, а также уровнем их физического развития. Как показывает социологическое исследование, проведенное Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в апреле 2015 г., 61% опрошенных россиян занимается спортом. По сравнению с 2014 г. этот показатель вырос на 9%, став рекордно высоким за последние 9 лет. Из всех опрошенных 16% населения тренируется регулярно, 24% – время от времени, 21% – редко. В опросе приняли участие 1600 человек из 130 населенных пунктов, 46 регионов России [13]. Однако та же статистика показывает, что 87% опрошенных – это молодежь в возрасте от 18 до 24 лет, преимущественно студенты. Соответственно, 13% приходится на старшие категории населения. При этом комплекс ГТО подразумевает участие различных возрастных групп, разбитых на ступени.

Организация процесса подготовки к выполнению норм ГТО среди взрослого работающего населения зачастую представляет собой восстановление утраченных двигательных навыков, а иногда и их формирование. Поэтому можно сказать, что процесс подготовки представляет собой обучение тем или иным двигательным действиям. В связи с этим необходимо учитывать следующие особенности:

- взрослые люди более самостоятельны и ответственно относятся к любому виду деятельности, в том числе и к обучению;
- в процессе подготовки для взрослых людей наиболее значимыми становятся индивидуально-личностные цели;
- процесс физической подготовки в значительной мере может быть обусловлен временными, пространственными, бытовыми, профессиональными и социальными условиями;
- стремление сжать сроки подготовки ввиду высокой занятости.

Особое место в процессе внедрения комплекса ГТО должно быть уделено грамотно организованной системе мотивации. Одним из существенных минусов системы ГТО в советский период считается ее обязательность [14]. Современная программа предусматривает добровольный характер участия, поэтому количество участников будет непосредственно зависеть от личностных убеждений населения, а также мер стимулирующего характера со стороны работодателя [7].

В процессе подготовки к выполнению норм ГТО важно, чтобы в коллективе сложилась благоприятная психологическая атмосфера, способствующая включению взрослого человека в новый вид деятельности. Одна из проблем, возникающих в процессе перехода от трудовой деятельности к физической подготовке, – это проблема перемотивации. Чаще всего навыки обучения чему-либо во взрослом состоянии утрачены, в связи с чем требуется некий адаптационный период, в течение которого произойдет перестройка на новый вид деятельности [2].

Главные психологические сложности, которые могут возникнуть в процессе подготовки, – это нежелание изменять привычный образ жизни, сомнения в своих способностях, страх оказаться хуже других.

Успешность процесса физической подготовки будет зависеть от степени тяжести труда, нагрузки в быту, наличия свободного времени, а также доступности необходимой материальной базы.

Взрослые обучающиеся отличаются наличием производственного и образовательного опыта, а также мотивацией к обучению. Эти факторы могут как способствовать, так и препятствовать успешному обучению. В связи с этим необходимо не только предупредить возникновение возможных проблем, но и постараться превратить их в стимулы к обучению [15].

*Имеющийся опыт.* Наличие у человека навыков выполнять определенные двигательные действия значительно сокращает срок тренировки. При этом неверно сформированные навыки могут вызвать значительные сложности, а переучивание занять определенное время.

*Предыдущее обучение.* Негативный опыт обучения затрудняет успешное продвижение, продлевая период подготовки, позитивный опыт – сокращает.

*Степень мотивации.* Желание тренироваться, энтузиазм, проявляемый взрослым, непосредственно зависит от того, чего он ожидает в перспективе. Возможно, что выполнение норм ГТО не является его собственным желанием, а является указанием начальства. В этом случае человек может скрывать свое недовольство под видом неспособности выполнить то или иное действие.

*Возраст.* Обучение взрослых, а особенно лиц пожилого возраста, является специфической задачей. Обычно люди старшего возраста учатся медленнее и требуют к себе повышенного внимания.

Объединение людей разного возраста в одну группу часто приводит к общему разочарованию, низким результатам, дополнительным затратам времени. В связи с этим возрастная однородность группы является

предпочтительной. Если выполнить это условие невозможно, то следует отдавать предпочтение индивидуальной подготовке.

Взрослые люди имеют сложившиеся жизненные ценности и установки, поэтому часто в процессе освоения нового они могут выставлять своеобразные барьеры восприятия. К таким барьерам относятся предубеждение против перемен, внутренняя неуверенность, утрата ученических умений [4; 3].

Комплекс ГТО имеет своей целью не только укрепление здоровья, но и воспитание патриотизма и гражданственности, мотивации к ведению здорового, спортивного образа жизни [11]. Однако воспитание взрослых является сложным и малоизученным процессом. Главная сложность заключается в том, что у взрослого человека имеется уже устоявшаяся система взглядов, убеждений и ценностей. В связи с этим физическое воспитание, реализуемое в процессе подготовки к выполнению норм ГТО, должно быть направлено на формирование потребностей и развитие личных качеств, способствующих правильному физическому развитию. Направленность на ведение здорового образа жизни, в отличие от школьников и студентов, должна носить не формирующий характер, а способствовать утверждению идеала и норм здоровой и гармоничной жизни [15; 4; 1].

В современных условиях сохранение здоровья работников, а также формирование установок на ведение здорового образа жизни, является одной из важных задач, реализуемых на различных мероприятиях.

Приказом Минтруда России от 16 июня 2014 г. № 375н «О внесении изменения в Типовой перечень ежегодно реализуемых работодателем мероприятий по улучшению условий и охраны труда и снижению уровней профессиональных рисков» действующий перечень дополнен реализацией мероприятий, направленных на развитие физической культуры и спорта в трудовых коллективах (пункт 32) [11].

**Указанным нормативным правовым актом среди этих мероприятий предусматриваются:**

- компенсация работникам оплаты занятий спортом в клубах и секциях;
- организация и проведение физкультурных и спортивных мероприятий, в том числе мероприятий по внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), включая оплату труда привлекаемых методистов и тренеров;

- организация и проведение физкультурно-оздоровительных мероприятий (производственной гимнастики, лечебной физкультуры с работниками, которым по рекомендации лечащего врача и на основании результатов медицинских осмотров показаны такие занятия), включая оплату привлекаемых методистов, тренеров, врачей-специалистов;

- приобретение, содержание и обновление спортивного инвентаря;

- устройство новых и (или) реконструкция имеющихся помещений и площадок для занятий спортом;

- создание и развитие физкультурно-спортивных клубов, организованных в целях массового привлечения граждан к занятиям физической культурой и спортом по месту работы.

Как известно, в соответствии с Трудовым кодексом РФ (статья 226 ТК РФ) финансирование мероприятий по улучшению условий и охраны труда (в том числе включенных в Типовой перечень) осуществляется в размере не менее 0,2% суммы затрат на производство продукции (товаров, услуг). При этом их реализация выгодна работодателю не только тем, что сотрудники сохраняют свое здоровье и работоспособность и получают практически дополнительный социальный пакет, но и в финансовом плане, поскольку затраты на осуществление мероприятий по улучшению условий и охраны труда уменьшают налогооблагаемую базу при расчете налога на прибыль организации в составе прочих расходов, связанных с производством и (или) реализацией продукции (товаров, услуг) на основании п. 7 и 1 ст. 264 Налогового кодекса РФ [16; 9]. Таким образом, развитие физической культуры и спорта на предприятиях имеет для работодателя существенные плюсы.

Однако развитие спорта в трудовых коллективах «тормозят» несколько причин. Главной причиной является нестабильная экономическая обстановка на предприятиях. Руководство часто не хочет тратить средства на тренеров, методистов, спортивный инвентарь, а также создание спортивных клубов на производстве. Большая часть предприятий не имеет собственных спортивных объектов, а высокая стоимость аренды не способствует широкому распространению физической культуры [6; 5].

В связи с этим внедрение комплекса ГТО на производстве – это сложный процесс, при реализации которого должны быть учтены как педагогические и психологические особенности контингента, так и экономическая составляющая.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Ваганова И. Ю. Ментальное пространство как механизм продвижения ВФСК ГТО // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 18–21.
2. Василькова Т. А. Основы андрологии : учеб. пособие. М. : КНОРУС, 2013. С. 98–100.
3. Галагузова М. А. Эволюция понятия «воспитание» // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург, 1995. Вып. 1. С. 49.
4. Галагузова Ю. Н., Мясникова Т. И. Воспитательная функция Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО // Педагогическое образование в России. 2015. № 1. С. 70–76.
5. ГТО – объединительная национальная идея : информационный портал. URL: [www.nstar-spb.ru](http://www.nstar-spb.ru) (дата обращения: 11.11.2015).
6. ГТО: первый этап возрождения комплекса и первые итоги. URL: [www.kraysport.ru](http://www.kraysport.ru) (дата обращения: 11.11.2015).
7. Днепров С. А., Русина М. П. Нормативы ВФСК ГТО как программа индивидуального физического развития россиян // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 45–49.
8. Змеев С. И. Основы андрологии : учеб. пособие. М., 1999. С. 39.
9. Налоговый кодекс Российской Федерации. URL: [www.nalkod.ru](http://www.nalkod.ru) (дата обращения: 10.11.2015).
10. О внесении изменения в Типовой перечень ежегодно реализуемых работодателем мероприятий по улучшению условий и охраны труда и снижению уровней профессиональных рисков. URL: [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru) (дата обращения: 11.11.2015).
11. Положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе. М., 2013.
12. Порядок внедрения норм ГТО 2014–2017 гг. URL: <http://www.poliathlon-russia.com> (дата обращения: 08.11.2015).
13. Скажем спорту «Да!»? Пресс-выпуск 2837. URL: [www.wciom.ru](http://www.wciom.ru) (дата обращения: 08.11.2015).
14. Суворов М. В. «Знак ГТО» на груди у него»: формирование государственной системы физического воспитания в СССР (на материале Свердловской области) // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 99–102.
15. Тагильцева Ю. Р. Система формирования положительной мотивации и пропаганда здорового образа жизни в рамках ВФСК ГТО «Готов к труду и обороне» // Педагогическое образование в России. 2015. № 1. С. 96–100.
16. Физкультурно-оздоровительный комплекс ГТО на предприятии. URL: [www.koop39.ru](http://www.koop39.ru) (дата обращения: 11.11.2015).

**REFERENCES**

1. Vaganova I. Yu. Mental'noe prostranstvo kak mekhanizm prodvizheniya VFSK GTO // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 9. S. 18–21.
2. Vasil'kova T. A. Osnovy androgogiki : ucheb. posobie. M. : KNORUS, 2013. S. 98–100.
3. Galaguzova M. A. Evolyutsiya ponyatiya «vosпитание» // Ponyatiynyy apparat pedagogiki i obrazovaniya : sb. nauch. tr. / отв. red. E. V. Tkachenko. Ekaterinburg, 1995. Vyp. 1. S. 49.
4. Galaguzova Yu. N., Myasnikova T. I. Vospitatel'naya funktsiya Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa GTO // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 1. S. 70–76.
5. GTO – ob"edinitel'naya natsional'naya ideya : informatsionnyy portal. URL: [www.nstar-spb.ru](http://www.nstar-spb.ru) (data obrashcheniya: 11.11.2015).
6. GTO: pervyy etap vozrozhdeniya kompleksa i pervye itogi. URL: [www.kraysport.ru](http://www.kraysport.ru) (data obrashcheniya: 11.11.2015).
7. Dneprov S. A., Rusinova M. P. Normativy VFSK GTO kak programma individual'nogo fizicheskogo razvitiya rossiyan // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 9. S. 45–49.
8. Zmееv S. I. Osnovy androgogiki : ucheb. posobie. M., 1999. S. 39.
9. Nalogovyy kodeks Rossiyskoy Federatsii. URL: [www.nalkod.ru](http://www.nalkod.ru) (data obrashcheniya: 10.11.2015).
10. vnesenii izmeneniya v Tipovoy perechen' ezhegodno realizue-mykh rabotodatelem meropriyatiy po uluchsheniyu usloviy i okhrany truda i snizheniyu urovney professional'nykh riskov. URL: [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru) (data obrashcheniya: 11.11.2015).
11. Polozhenie o Vserossiyskom fizkul'turno-sportivnom kom-plekse. M., 2013.
12. Poryadok vnedreniya norm GTO 2014–2017 gg. URL: <http://www.poliathlon-russia.com> (data obrashcheniya: 08.11.2015).
13. Skazhem sportu «Da!»? Press-vypusk 2837. URL: [www.wciom.ru](http://www.wciom.ru) (data obrashcheniya: 08.11.2015).
14. Suvorov M. V. «Znak GTO» na grudi u nego»: formirovanie gosudarstvennoy sistemy fizicheskogo vospitaniya v SSSR (na materiale Sverdlovskoy oblasti) // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 9. S. 99–102.
15. Tagil'tseva Yu. R. Sistema formirovaniya polozhitel'noy motivatsii i propaganda zdorovogo obraza zhizni v ramkakh VFSK GTO «Gotov k trudu i oborone» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 1. S. 96–100.
16. Fizkul'turno-ozdorovitel'nyy kompleks GTO na predpriyatii. URL: [www.koop39.ru](http://www.koop39.ru) (data obrashcheniya: 11.11.2015).

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. А. Е. Терентьев.

**Рыскин Петр Петрович,**

соискатель ученого звания кандидата социологических наук, старший преподаватель кафедры физвоспитания, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62; e-mail: msmk68@yandex.ru.

**Кочерьян Максим Артурович,**

соискатель ученого звания кандидата социологических наук, заведующий кафедрой физвоспитания, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62; e-mail: mkocheryan@mail.ru.

**Зверев Алексей Игоревич,**

кандидат социологических наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62; e-mail: zvereff@yandex.ru.

**ТРУДНОСТИ ПОСТСПОРТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОРТСМЕНОВ  
В КОНТЕКСТЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** спорт; институт спорта; профессиональный спорт; социализация в профессиональном спорте.

**АННОТАЦИЯ.** Современный профессиональный спорт становится неотъемлемой частью российского государства, индустрии развлечений, культуры и повседневной жизни россиян, занимает прочное место в экономике, политике, духовно-нравственном, идеолого-патриотическом развитии страны. Таким образом, институт профессионального спорта является крупной социальной «отраслью», направленной на систематическое производство спортивного результата, который приобретает не просто индивидуально-эстетическое, психологическое, но и экономическое, социальное, государственно-политическое, духовно-нравственное значение. Статья посвящена рассмотрению феномена спорта в контексте социологической науки. Оценивается место и значение спорта в современном обществе. Рассмотрены основные подходы отечественных и зарубежных социологов к анализу спорта, спортивных взаимоотношений, институционализации спортивных практик и близких проблем: институциональный, социокультурный, структурно-функциональный, лично ориентированный. Особое внимание в статье уделяется анализу теоретической разработанности проблемы социализации профессиональных спортсменов. С позиции социологии исследование трудности постспортивной социализации профессиональных спортсменов не столько затрагивает проблемы в жизни современного спортсмена, сколько раскрывает попытку социологического изучения данных проблем, а именно попытку построения модели социализации профессионального спортсмена в рамках социального института профессионального спорта, выявления и объяснения причин трудности постспортивной социализации. Анализируется процесс профспортивной социализации и особенности, характерные для современной России. В результате авторы формулируют ряд актуальных на сегодняшний день проблем в сфере профессионального спорта: социально-психологические проблемы спортсменов институциональной природы, сложности постспортивной адаптации, связанные со спецификой профессионально-спортивной социализации.

**Ryskin Petr Petrovich,**

Competitor for Candidate of Social Sciences, Senior Lecturer of the Department of Physical Education, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia.

**Kocheryan Maksim Arturovich,**

Competitor for Scientific Degree of Candidate of Social Sciences, Head of Department of Physical Education, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia.

**Zverev Alexey Igorevich,**

Candidate of Social Sciences, Associate Professor of the Department of State and Municipal Government, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia.

**DIFFICULTIES IN AFTER-SPORTS SOCIALIZATION OF PROFESSIONAL SPORTSMEN  
IN THE CONTEXT OF SOCIOLOGICAL ANALYSIS**

**KEYWORDS:** sports; sports institute; professional sports; socialization in professional sports.

**ABSTRACT.** Professional sport today is an inseparable part of Russia, of the industry of entertainment, culture and daily life of the Russians; it also occupies a significant place in economics, politics, spiritual, ideological and patriotic development of the country. The institute or professional sport is a large social "branch" aimed at stable results in sport, which, except for individual-aesthetic and psychological value, plays a role in economic, social, political and moral spheres. The article studies the phenomenon of sport in the context of social sciences. The role of sport in the modern society is discussed. The authors analyse the main approaches of Russian and foreign sociologists to the analysis of sport, sport relations, institutional sport practices and related problems: institutional, social and cultural, structural and functional, person-oriented. Special attention is paid to the analysis of theoretical bases of the problem of socialization of professional sportsmen. From the point of view of sociology, the study of the problems of after-sport socialization of professional sportsmen is not the analysis of the problems of the sportsman, but it is an attempt to study these problems from sociological point of view, in other words it is an at-



tempt to create a model for socialization of professional sportsmen held by social institute of professional sport, besides it is an attempt to reveal and explain the causes of the difficulties of socialization. Socialization of professional sportsmen, characteristic of modern Russia is studied. In conclusion the authors enumerate important problems that exist in the sphere of professional sport: social and psychological problems of sportsmen, difficulties in after-sport adaptation connected with the specificity of professional and sport socialization.

**В**ыделяются следующие основные научно-теоретические направления социологических исследований спорта как социального института в системе общественных взаимоотношений:

– *основы институциональной теории* заложены на рубеже XIX–XX вв. в трудах Г. Спенсера, Э. Дюркгейма, М. Вебера, Т. Веблена, Т. Парсонса. Г. Спенсер является основоположником учения о социальных институтах. Определенный вклад в развитие теории социальных институтов внесли Э. Дюркгейм и М. Вебер. Их идеи стали теоретической базой современных институциональных концепций. В социологической науке уже имеются работы, в которых анализируется социальная структура и процессы, проблемы, место спорта как социального института в развитии общества и личности. В частности, эти проблемы рассматривались и анализировались отечественными социологами, теоретиками и практиками физической культуры и спорта (А. Г. Антипов, И. А. Арнольд, Е. В. Боголюбова, А. П. Бондарчук, И. М. Быховская, Н. Н. Визитей, Л. С. Выготский, Д. М. Давыдов, В. М. Дьячков, В. И. Жолдак, Н. В. Зимкин, Н. С. Злобин, М. С. Каган, А. Н. Леонтьев, Л. П. Матвеев, В. В. Петровский, В. Н. Платонов, И. П. Ратов, В. И. Столяров, З. И. Файнбург, В. С. Фарфель, С. В. Янанис и др.). Семья в качестве основного субъекта воспроизводства социально-профессиональной структуры российского общества, значение этой первичной ячейки в становлении и трансформации общественной жизни в целом и в воспроизводстве физической культуры индивидами находим в работах ведущих российских социологов Г. М. Андреева, Е. П. Антонова, И. В. Бестужева-Лады, К. Г. Барбакова, С. И. Голода, М. К. Горшкова, Г. В. Осипова, Г. Н. Соколова, П. Сорокина, А. Т. Харчева и др.;

– *анализ парадигматической основы спорта как многомерного и комплексного социально-культурного явления* проводили П. Бурдье, К. Бене, Г. Хоффман, Г. Хааг, Р. Морган, К. Мейер, Р. Ротхиг, М. Хоркхаймер, В. Гумбольдт, К. Бетге, К. Хайнеманн, Х. Альтенбергер, из российских авторов – Д. И. Дубровский, А. Г. Здравомыслов, Э. В. Ильенков, И. С. Кон, В. В. Орлов, Г. П. Щедровицкий, В. А. Ядов и др. Познание спорта включено в широкую социально-политическую систему: ценности и функции

в спорте в конкретную историческую эпоху или в обществе можно обосновывать господствующей культурной парадигмой; поощрение высоких достижений и оценку социальных процессов в спорте следует обосновывать парадигмой социально-структурной платформы; понимание ответственности за индивидуальное действие в спорте и понятия «зрелый атлет» – парадигмой личностной платформы; проблематику тела – поведенческого организма – парадигмой органической платформы;

– *генезис спорта в социокультурной системе современного общества* изучали в своих работах А. Н. Бугреев, И. М. Быховская, А. Г. Егоров, М. А. Захаров, Л. Кун, К. Лэш, П. Макинтош, О. А. Мильштейн, В. Михалин, Р. А. Пилоян, В. С. Родиченко, М. Я. Сараф, В. И. Столяров, Й. Хейзинга, Н. Элиас, В. С. Якимович и др. Основу предметной области рассмотрения здесь составили вопросы, связанные с социокультурной эволюцией спорта как элемента общечеловеческой культуры, причинами ценностной амбивалентности спорта, культурно-нормативной структурой спорта, культурными нормами как атрибутами социального порядка, принципами фейр-плей, «надспортивными» нравственными нормами и др.;

– *анализ места и роли физической культуры и спорта в организации досуговой и рекреационной деятельности*, в реализации творческого потенциала, в развитии сущностных сил индивида представлен в работах Г. Е. Зборовского, Л. Н. Когана, Г. П. Орлова, В. С. Цукермана и др.;

– *особенности социальной структуры и функционала современного российского спорта* рассматривают в своих трудах К. Айзенберг, Л. В. Аристова, В. Г. Бауэр, В. Е. Борилкевич, П. А. Виноградов, С. И. Гуськов, Р. Джексон, Б. В. Дубин, В. В. Зверева, Ф. Р. Зотова, А. С. Чинкин, А. А. Исаев, В. В. Кузин, Н. В. Ларшина, С. Н. Литвиненко, Л. П. Матвеев, О. С. Метлушко, В. А. Пономарчук, В. С. Родиченко, К. Л. Стивенсон, В. Н. Супииков, А. Б. Суник, Ю. А. Фомин. В основном указанные авторы анализируют спорт как социальный институт, исследуют его внутреннюю структуру, выделяя при этом массовый спорт и фитнес, спорт высших достижений и олимпийский спорт, профессионально-коммерческий спорт и другие виды, изучают влияние националь-

ного менталитета на функционирование спорта, подробно анализируют внешние институциональные взаимосвязи спорта с институтами образования и здравоохранения; предлагают социологические концепции участия государства в развитии спорта как актора большой политики, элемента экономической системы; рассматривают специфические функции массового спорта, спорта высших достижений, профессионально-коммерческого спорта, а также возможность дисфункциональных проявлений в спорте;

– социально-психологические аспекты проблемы развития спорта, в том числе профессионального, разрабатывали Л. И. Божович, Е. И. Головаха, А. М. Кухарчук, Т. В. Кудрявцев, В. С. Мухина, А. Б. Орлов, М. Х. Титма, А. Б. Ценципер, П. А. Шавир, И. Г. Шендик и др.;

– *развитие личности в спорте* является предметом изучения Т. Аяяна, Н. В. Барышевой, Д. Биндера, Р. Бэрона, Л. Вакана, О. С. Васильевой, В. В. Гаврилюк, С. И. Гуськова, М. Дупоны, А. Г. Егорова, М. А. Захарова, Р. А. Исмаилова, В. С. Козловой, А. Г. Комкова, Г. Н. Коноваловой, А. А. Котоминой, Н. В. Ларшиной, Т. С. Лисицкой, И. А. Лубышева, О. А. Мильштейн, В. П. Моченова, Р. А. Пирожникова, В. А. Пономарчука, М. В. Спириева и др. В трудах указанных авторов нашли отражение проблемы социализации личности в рамках спортивной деятельности, влияния ценностей общества на воспитательную ценность спорта, кризиса спортивной карьеры, социальной адаптации спортсменов и спортсменок после завершения спортивной карьеры, трансформации ценностей в спортивной субкультуре, девиантного и криминального поведения спортсменов-единоборцев;

– *роль телесного развития личности тесно связывали с социальной адаптацией и развитием*, самосовершенствованием личности в процессе спортивной деятельности И. М. Быховская, З. Кравчик и др.

Подробный содержательный анализ трудов отечественных и зарубежных авторов позволяет сделать вывод, что уже достигнуты определенные успехи в исследовании институциональных проблем спорта, в том числе профессионального, включая основные вопросы, связанные с социализацией спортсменов в современных условиях.

С позиции социологии тема трудностей постспортивной социализации профессиональных спортсменов не может сводиться к рассмотрению проблем в жизни современных спортсменов. Социологическое изучение предполагает попытку построения *модели социализации профессионального спортсмена в рамках социального инсти-*

*тута профессионального спорта*, выявления и объяснения причин трудности постспортивной социализации.

Иными словами, речь идет о том, что профессиональный спортсмен после завершения спортивной карьеры не может найти себя в ином виде деятельности или испытывает в этом значительные трудности. Причины этого явления мы попытались объяснить с позиций институциональной социологической теории.

Современный профессиональный спорт становится неотъемлемой частью российского государства, индустрии развлечений, культуры и повседневной жизни россиян, занимает прочное место в экономике, политике, духовно-нравственном, идеолого-патриотическом развитии страны. Таким образом, институт профессионального спорта является крупной социальной «отраслью», нацеленной на систематическое производство спортивного результата, который приобретает не просто индивидуально-эстетическое, психологическое, но и экономическое, социальное, государственно-политическое, духовно-нравственное значение.

Профессиональный спортсмен, с одной стороны, формирует элиту, с другой – является производителем спортивного результата (высокого спортивного достижения). Именно выдающийся результат выступает в качестве критерия профессионализма, причастности к спортивной элите и т. д.

Вместе с тем с развитием инфраструктуры профессионального спорта растет и количество проблем, связанных с невыполнением социальных ожиданий общества, спортивного сообщества и самих профессиональных спортсменов, а также с трудностями их дальнейшей, вторичной, «вне-спортивной» социализации (носящими, несомненно, институциональный характер).

В противоречивом характере социализации спортсменов в рамках института профессионального спорта и заключается, на наш взгляд, актуальная социальная проблема, связанная с функционированием соответствующей отрасли в современном российском обществе. При этом комплексный социологический анализ профессионального спорта связан с рядом трудностей, вытекающих из специфики институциональной организации самого профессионального спорта как сферы общественных отношений.

Во-первых, профессиональный спорт представляет собой *закрытую область* для изучения. Жизнь профессионального спортсмена предполагает крайне высокую загруженность (сборы, систематические тренировки и т. д.), постоянные психологи-

ческие стрессы, а значит сложность совмещения на профессиональном уровне спортивной и научной деятельности, сложность осуществления компетентного включенного социологического наблюдения. Таким образом, занимаясь социологическими аспектами профессионального спорта, исследователь должен находиться «внутри» профессионального спорта, чтобы понять смысл и оценить значение норм, ценностей, стереотипов поведения, характера и специфики возникающих проблем и противоречий.

Во-вторых, проблема исследования профессионального спорта носит междисциплинарный характер, что предопределяет трудность выбора подходов к социологическому анализу.

Таким образом, огромное экономическое, политическое, духовно-нравственное значение профессионального спорта в жизни российского общества, а также ключевая роль данного института в социализации молодых спортсменов и их маргинализации, в трансформации социальной структуры общества, междисциплинарность и скрытость данного вида отношений от глаз ученых-социологов предопределяют актуальность комплексного анализа института профессионального спорта в системе общественных отношений в современной России.

Скажем несколько слов о методике анализа. Социологическое изучение особенностей социализации спортсмена в рамках института профессионального спорта в современной России, выявление и объяснение сути социальных противоречий, возникающих в ходе данного процесса, предполагают несколько исследовательских этапов.

Для начала необходимо определить структуру института профессионального спорта, его отношения с институтом спорта и физической культуры общества с позиций различных социологических теорий. Затем нужно выбрать подходящее социологическое определение профессионального спорта, проанализировать взаимоотношения института профессионального спорта с другими социальными институтами, такими как институт семьи профессионального спортсмена, институт физической культуры и др. Далее, учитывая особенности нормативно-ценностного кодекса профессионального спортсмена, важно грамотно построить комплексную социологическую модель «социализации профессиональных спортсменов», описав при этом особенности социализации личности в рамках института профессионального спорта. Наконец, необходимо выявить и объяснить природу социальных противоречий, возникающих в ходе социализации спортсменов-профессионалов, спрогнозировать основные социальные по-

следствия, к которым приводят выявленные в ходе моделирования противоречия, и, разработав систему социолого-эмпирических индикаторов и показателей, осуществить эмпирическую апробацию теоретической модели.

Определим несколько принципиальных моментов, характеризующих и предопределяющих наличие трудностей внеспортивной социализации.

Профессиональный спорт включен в систему политических и социально-экономических отношений. С одной стороны, спорт свидетельствует о полноценном развитии государства (наряду с общедоступными сферами культуры, здравоохранения, образования, соцобеспечения и т. д.) – в данном случае спортсмен занимается своей деятельностью на благо России, представляет ее интересы, защищает честь страны и т. д.

Система российского спорта осуществляет, таким образом, социально-политическую функцию. Развитие спорта в стране является одним из показателей ее состоятельности как цивилизованного, демократического государства.

С другой стороны, современный, в том числе и российский, спорт является неотъемлемой частью индустрии развлечений, а следовательно, выполняет коммерческую функцию. В коммерческом спорте спортивное достижение не только носит социально-политическое значение, но и является *продуктом рынка развлечений*. Кроме того, если рассматривать профессиональный спорт и его институциональную основу с позиций социальной концепции общества потребления, то очевидно, что спортивная отрасль производит социальный продукт в виде спортивного результата.

Здесь, конечно, не стоит забывать о том, что социальная группа профессиональных спортсменов неоднородна – можно выделить по крайней мере три основных подгруппы:

- представители спорта высших достижений (звезды спорта);
- представители «коммерческого» спорта: футболисты, хоккеисты, фигуристы, боксеры и т. д., т. е. зрелищных видов спорта;
- составляющие основную массу представители «повседневного» профессионального спорта, своеобразные «отраслевика», если можно так выразиться.

Основная причина трудностей социализации после окончания спортивной карьеры обусловлена институциональной природой профессионального спорта. О чем здесь идет речь? По нашему мнению, ин-

ститут профессионального спорта не способствует приобретению спортсменами коммуникативных навыков, которые бы позволили им выстраивать новые социальные отношения взамен спортивных, заниматься иной социально-эффективной деятельностью (направленной на удовлетворение базовых социальных и иных потребностей). Спортсмен не привык сам заботиться о себе, своем достатке, быте, он не может адаптироваться к сложным социальным условиям. При этом здесь речь не идет о том, что спортсмен не умеет бороться с трудностями. Просто на протяжении карьеры он намеренно ограждает себя от решения насущных социальных проблем и потому, будучи физиологически адаптивным и развитым, оказывается с общественной точки зрения неадаптивным и несамостоятельным, в итоге – несостоятельным в социальном, профессиональном, жизненном плане. В процессе личностного становления спортсмена культивируются в основном те социальные навыки, которые необходимы для успешной спортивной карьеры, работы на спортивный результат. Спортсмен оказывается в изолированном социальном пространстве профессионального спорта и

практически не имеет возможности контакта с иной реальностью (нет ни времени, ни необходимости). В этом, как нам кажется, и заключается особенность профессиональной социализации спортсмена, становления его личности. Подобная ситуация обуславливает принципиально иной характер его вторичной, постспортивной профессиональной социализации. Поэтому существует большая разница в переквалификации, скажем, профессионального менеджера крупной торговой компании или предпринимателя и профессионального военного или спортсмена (особенности социализации двух последних во многом, как нам кажется, совпадают).

Итак, в социальном плане современный спортсмен-профессионал оказывается односторонне развитым. Вот что мы имеем в виду, говоря об отсутствии у спортсмена социально-коммуникативных навыков. Очевидно, научная работа в данном направлении позволяет взглянуть по-новому на отношения в сфере профессионального спорта, а также на пути решения проблем внеспортивной, вторичной профессиональной социализации представителей данной системы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дубин Б. В. Спорт и культура тела в современном обществе // Интеллектуальные группы и символические формы. Очерки социологии современной культуры / Б. В. Дубин. М., 2004. С. 38.
2. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. СПб. : Ювента : Наука, 1999.
3. О'Махуни Майк. Спорт в СССР: физическая культура – визуальная культура / пер. с англ. Е. Ляминой, А. Фишман. М. : Новое литературное обозрение, 2010. 296 с.
4. Arnold P. Three approaches toward an understanding of sportsmanship // Journ. of Philosophy of Sport. 1983. № 10. P. 61–70.
5. Bourdieu P. Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2001. S. 23.
6. Bourdieu Pierre. How Can One be a Sports Fan? // Cultural Studies: A Reader / S. During (ed.). London ; New York : Routledge.
7. Dixon N. On sportsmanship and «running up the score» // Journ. of Philosophy of Sport. 1992. № 19. P. 1–13.
8. Eisenberg Christiane. Die Entdeckung des Sports durch die moderne Geschichtswissenschaft // Hans Joachim Teichler (Hg.). Moden und Trends im Sport und in der Sportgeschichtsschreibung. Hamburg : Czwalina.
9. Eisenberg Christine (Hg.). Fußball, soccer, calcio. Ein englischer Sport auf seinem Weg um die Welt. München, 1997.
10. Hoberman J. Sport and the technological image of man // Philosophical Inquiry in Sport / W. J. Morgan, K. V. Meier (eds.). Champaign, IL : Human Kinetics. 1995. P. 202–208.
11. Kretchmar S. Distancing: an essay on abstract thinking in sport performances // Journ. of Philosophy of Sport. 1982. № 9. P. 6–18.
12. Lasch Christopher. The Culture of Narcissism. New York : W. W. Norton, 1978. P. 100–124.
13. Lavin M. Sports and drugs: are the current bans justified? // Journ. of Philosophy of Sport. 1987. № 14. P. 34–43.
14. Morgan William J. The Philosophy of Sport: A Historical and Conceptual Overview and a Conjecture Regarding Its Future // Handbook of Sports Studies / Jay Coakley, Eric Dunning (eds.). London : Sage, 2003. P. 205–212.

#### REFERENCES

1. Dubin B. V. Sport i kul'tura tela v sovremennom obshchestve // Intellektual'nye gruppy i sim-volicheskie formy. Ocherki sotsiologii sovremennoy kul'tury / B. V. Dubin. M., 2004. S. 38.
2. Merlo-Ponti M. Fenomenologiya vospriyatiya. SPb. : Yuventa : Nauka, 1999.
3. O'Makhouni Mayk. Sport v SSSR: fizicheskaya kul'tura – vizual'naya kul'tura / per. s angl. E. Lyaminoy, A. Fishman. M. : Novoe literaturnoe obozrenie, 2010. 296 s.
4. Arnold P. Three approaches toward an understanding of sportsmanship // Journ. of Philosophy of Sport. 1983. № 10. P. 61–70.

5. Bourdieu P. Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2001. S. 23.
6. Bourdieu Pierre. How Can One be a Sports Fan? // Cultural Studies: A Reader / S. During (ed.). London ; New York : Routledge.
7. Dixon N. On sportsmanship and «running up the score» // Journ. of Philosophy of Sport. 1992. № 19. P. 1–13.
8. Eisenberg Christiane. Die Entdeckung des Sports durch die moderne Geschichtswissenschaft // Hans Joachim Teichler (Hg.). Moden und Trends im Sport und in der Sportgeschichtsschreibung. Hamburg : Czwalina.
9. Eisenberg Christine (Hg.). Fußball, soccer, calcio. Ein englischer Sport auf seinem Weg um die Welt. München, 1997.
10. Hoberman J. Sport and the technological image of man // Philosophical Inquiry in Sport / W. J. Morgan, K. V. Meier (eds.). Champaign, IL : Human Kinetics. 1995. P. 202–208.
11. Kretchmar S. Distancing: an essay on abstract thinking in sport performances // Journ. of Philosophy of Sport. 1982. № 9. P. 6–18.
12. Lasch Christopher. The Culture of Narcissism. New York : W. W. Norton, 1978. P. 100–124.
13. Lavin M. Sports and drugs: are the current bans justified? // Journ. of Philosophy of Sport. 1987. № 14. P. 34–43.
14. Morgan William J. The Philosophy of Sport: A Historical and Conceptual Overview and a Conjecture Regarding Its Future // Handbook of Sports Studies / Jay Coakley, Eric Dunning (eds.). London : Sage, 2003. P. 205–212.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. А. Е. Терентьев.

**Суетин Павел Сергеевич,**

старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин, Институт физической культуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, e-mail: suetin81@mail.ru.

**ПОТЕНЦИАЛ ОРГАНИЗОВАННЫХ ФОРМ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ В РЕШЕНИИ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ ВФСК ГТО**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** ВФСК ГТО; комплекс ГТО; образовательное учреждение; физкультурно-спортивная деятельность; учебно-тренировочный процесс; оздоровительная физическая культура; тренировочное занятие.

**АННОТАЦИЯ.** Увеличение числа граждан, систематически занимающихся физической культурой и спортом в Российской Федерации, укрепление здоровья населения – целевые задачи Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). Возникает множество проблемных вопросов относительно того, в каких формах, по каким программам и методикам реализовать данные цели. В частности, важно, какие формы и способы организации физкультурно-спортивной деятельности оптимальны для повышения уровня физической подготовленности и оздоровления различных категорий трудоспособного населения с учетом специфики их деятельности. Конечно, сложно разработать инструкции применительно ко всем обстоятельствам, но в контексте целей и задач ВФСК ГТО определенные формы организации учебно-тренировочного процесса имеют приоритетное значение. В предлагаемой статье на примере Уральского государственного педагогического университета раскрывается потенциал секции оздоровительной физической культуры (ОФК) – организованной формы физкультурной деятельности женщин, работающих в системе образования, – в решении целевых задач ВФСК ГТО.

**Suetin Pavel Sergeevich,**

Senior Lecturer of Department of Physical Education, Institute of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**POTENTIAL OF ORGANIZED FORMS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS ACTIVITY  
AT EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR ACHIEVEMENT OF GOALS AND TASKS OF THE ARSC GTO**

**KEYWORDS:** ARSC GTO; GTO complex; educational institution; physical culture and sports activity; learning and training process; health preserving physical exercises; training session.

**ABSTRACT.** Growth of the number of people regularly going in for physical culture and sports in the Russian Federation and strengthening of the nation's health are the main goals of the All-Russian Sports Complex "Ready to Work and Defense" (GTO). In connection with this there arise a multitude of problem questions in relation to the forms, programs and methods of realization of these goals. In particular, it is important to decide what forms and methods of organization of physical culture and sports activities are optimal for raising the level of physical fitness and health improvement of various sections of the working population with regard to their professional activity.

Of course it is difficult to work out instructions for all cases, but in the context of the goals and tasks of the ARSC GTO certain forms of organization of the learning-training process have definite priority. The given article reveals the potential of work of the group of health improving physical training as a special form of physical culture activity of women working in the sphere of education for the achievement of the goals and tasks of the ARSC GTO by the example of the Ural State Pedagogical University.

Для успешного выполнения нормативов ВФСК ГТО человеку как минимум необходимо обладать достаточным уровнем развития физических и волевых качеств и владеть военно-прикладными навыками (стрельба, туризм). Если для формирования военно-прикладных навыков требуется специфическая подготовка, то с развитием физических качеств, на первый взгляд, всё просто: тренируйся и достигнешь нужного результата. Однако, к примеру, среди женщин, работающих в УрГПУ, систематически занимается физической культурой и спортом лишь небольшой процент, а из тех, кому больше тридцати лет, вообще единицы. Можно предположить, что значительная часть женщин, работающих в образовательных учреждениях (далее

ОУ) страны, на данный момент к успешному выполнению нормативов комплекса ГТО физически не готова.

Повсеместное внедрение комплекса ГТО, являющегося мощным стимулом к улучшению своей физической формы, предполагает значительное увеличение количества граждан, желающих заниматься физической культурой и спортом на постоянной основе, в том числе и в ОУ. Школьники, студенты и другие категории учащихся, как правило, имеют возможность заниматься физической культурой в ходе учебного процесса, но как и где осуществлять физкультурно-спортивную деятельность работникам ОУ?

Рассмотрим три возможных варианта организации учебно-тренировочного процесса.

1. *Самостоятельная физическая подготовка.* К данному варианту относится любая целенаправленная деятельность по саморазвитию физических качеств, осуществляемая без привлечения специалистов в сфере физического воспитания (тренеров, инструкторов и т. п.). Основное преимущество самостоятельных тренировочных занятий заключается в возможности подбора для их проведения удобного времени и комфортных условий (а нередко и в бесплатности). Но самостоятельная физическая подготовка целесообразна только лишь при условии наличия у занимающегося достаточного уровня компетентности в сфере физического воспитания. В противном случае такой вариант физической подготовки неприемлем, так как в лучшем случае он будет малоэффективен или не принесет никакого результата, а в худшем – вреден для здоровья занимающегося.

Под компетентностью подразумевается совокупность фундаментальных теоретических знаний и качественного практического опыта в заданной области. Лица, не занимающиеся физической культурой и спортом систематически, априори не компетентны в данной сфере, и самостоятельная физическая подготовка им не подходит.

2. *Организованная физкультурно-спортивная деятельность вне ОУ.* При таком варианте развитие физических качеств осуществляется в рамках упорядоченного учебно-тренировочного процесса, реализуемого в системе какой-либо сторонней организации, для которой нередко предоставление услуг в сфере физической культуры и спорта является основным видом деятельности. Сюда относятся различные физкультурно-спортивные общества и клубы, специализированные секции, фитнес-клубы, бассейны и пр.

Важнейший положительный фактор организованной физкультурно-спортивной деятельности, определяющий ее эффективность, выражается в реализации учебно-тренировочного процесса под руководством квалифицированного специалиста в области физической культуры и спорта.

В качестве возможных недостатков выделим следующие факторы:

- сложности, связанные с совмещением тренировочных занятий с основной трудовой деятельностью;
- значительные финансовые расходы, связанные с оплатой услуг в сфере физической культуры и спорта;
- ограниченный выбор (характерно для небольших населенных пунктов).

Очевидно, что указанные недостатки могут создать определенные затруднения, но данный вариант потенциально эффекти-

вен и в принципе подходит для всех категорий граждан, желающих систематически заниматься физической культурой и спортом, в том числе и для работников ОУ.

3. *Организованная физкультурно-спортивная деятельность, реализуемая на базе ОУ.* Здесь подразумеваются различные физкультурно-спортивные коллективы, клубы, команды и секции, функционирующие на базе ОУ. Данный вариант также характеризуется наличием упорядоченного учебно-тренировочного процесса под руководством квалифицированного специалиста в области физической культуры и спорта, и по потенциалу эффективности он сопоставим с предыдущим вариантом.

Организованная в ОУ физкультурно-спортивная деятельность создает ряд выгод и преимуществ как для его работников:

- обеспечивает доступность и удобство совмещения тренировочных занятий с основной трудовой деятельностью;
- не предполагает значительных материальных затрат на физкультурно-спортивную деятельность;
- способствует позитивному общению с коллегами;
- предусматривает поощрения от руководства ОУ (к примеру, за успешное выступление на соревнованиях), – так и для самого ОУ:
- содействует формированию престижа и имиджевой привлекательности ОУ как для общественности, так и для персонала данного учреждения;
- способствует улучшению морально-психологического климата в коллективе ОУ;
- оказывает положительное воздействие на эффективность трудовой деятельности работников.

В качестве недостатка можно указать на то, что, как правило, выбор видов физкультурно-спортивной деятельности в ОУ крайне ограничен.

Очевидно, что данный вариант организации учебно-тренировочного процесса является для работников ОУ оптимальным способом занятий физической культурой и спортом, в том числе и для подготовки к выполнению нормативов комплекса ГТО. Физкультурно-спортивная деятельность, организованная в ОУ, является одним из перспективных средств в решении целевых задач ВФСК ГТО по увеличению числа граждан, систематически занимающихся физической культурой и спортом, и укреплению здоровья населения, применительно к гражданам, работающим в системе образования. Однако следует отметить, что для решения данных задач необходимо значи-

тельно расширять физкультурно-спортивную деятельность в ОУ за счет:

- увеличения количества и разнообразия секций, клубов, команд и т. п.;
- стимулирования работников к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

В соответствии с целями и задачами, возложенными на УрГПУ как на регионального оператора внедрения и реализации ВФСК ГТО в Свердловской области, в апреле 2015 г. на базе ИФК УрГПУ была создана экспериментальная секция ОФК. Учебно-тренировочный процесс, реализуемый в рамках секции ОФК, направлен на решение следующих **задач**:

- привлечение к систематическим занятиям физической культурой работников УрГПУ;
- укрепление здоровья занимающихся;
- повышение физической подготовленности занимающихся (до уровня, необходимого для успешного выполнения нормативов комплекса ГТО);
- популяризация ВФСК ГТО и пропаганда ЗОЖ.

#### **Контингент занимающихся:**

- категория населения – *работники ОУ (УрГПУ)*;
- количество – *15–20 человек*;
- пол – *женщины*;
- возраст – *20–40 лет*;
- характер трудовой деятельности – *малоподвижный*;
- систематические занятия физической культурой и спортом – *нет*;
- уровень развития физических качеств – *низкий*;
- состояние здоровья – *без патологий*.

Программой учебно-тренировочного процесса предусмотрено три практических тренировочных занятия в неделю. Место проведения – учебно-спортивный комплекс УрГПУ, также предусмотрены практические занятия на улице. Для удобства занимающихся тренировки в рабочие дни проводятся в вечернее время.

Основу содержания тренировочных занятий составляют общеразвивающие физические упражнения, силовые упражнения с отягощением и упражнения на гибкость. Общеразвивающие упражнения проводятся в подготовительной (разминочной) части, а упражнения на гибкость (растяжка, стрейчинг) – после силовых упражнений и в заключительной (заминочной) части тре-

нировки. В качестве отягощения используются вес собственного тела (частей тела) и различный спортивный инвентарь (гантели, гири, диски, грифы и т. п.). В ходе занятия упражнения с отягощением выполняются для всех основных мышечных групп. Режим выполнения силовых упражнений – статодинамический (большое количество повторений в ограниченной амплитуде). Особое внимание уделяется правильной технике выполнения упражнений и контролю дыхания. При выполнении упражнений с отягощением исключаются задержки дыхания и высокая интенсивность для того, чтобы предотвратить резкое увеличение артериального давления и ЧСС. Позитивная фаза упражнения (сокращение мышц, усилие) выполняется на выдохе, а негативная фаза (уступающая работа) – на вдохе. Также содержание тренировочных занятий предусматривает циклическую нагрузку аэробного характера (бег, ходьба, прыжки со скакалкой и т. п.).

Помимо практических занятий, в секции ОФК проводятся теоретические занятия по тематике ЗОЖ. Особый интерес у занимающихся вызывают занятия по организации правильного питания.

По состоянию на ноябрь 2015 г. в секции ОФК на постоянной основе занимаются порядка 15 человек. И это при том, что секция создавалась в качестве экспериментальной, и информация о наборе в группу широко не распространялась. Очевидно, что при более усиленном оповещении о наборе в подобные группы количество женщин, желающих посещать данные занятия, значительно увеличится.

Женщины, занимающиеся в секции ОФК, высоко оценивают значимость данной деятельности. В качестве результатов они отмечают позитивные изменения в функциональном состоянии организма, физической форме и психологическом фоне. Также они выражают готовность к продолжению посещения занятий в рамках секции ОФК на постоянной основе.

Следовательно, секция ОФК является востребованной и перспективной формой организованной физкультурно-спортивной деятельности в контексте решения целевых задач ВФСК ГТО по оздоровлению населения и привлечению граждан к систематическим занятиям физической культурой и спортом в системе образования.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Барчуков И. С. Физическая культура и спорт : методология, теория, практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. С. Барчуков, А. А. Нестеров ; под общ. ред. Н. Н. Маликова. М. : Академия, 2006. 528 с. ISBN 5-7695-2421-9.
2. Гимнастика : учеб. / В. М. Баршай, В. Н. Курьсы, И. Б. Павлов. Ростов н/Д : Феникс, 2009. 314 с. (Высшее образование). ISBN 978-5-222-15237-9.



3. Дубровский В. И. Спортивная медицина : учеб. для вузов. М. : Владос, 1999. 480 с.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : БГУ, 1976. 176 с.
5. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры. Введение в предмет : учеб. для высш. спец. физкультурных заведений. 3-е изд. СПб. : Лань, 2003. 160с. (Учебники для вузов. Специальная литература).
6. Мирзоев О. М. Восстановительные средства в системе подготовки спортсменов. М. : Физкультура и спорт, 2005. 220 с.
7. Мякинченко Б. Б., Селуянов В. Н. Оздоровительная тренировка по системе «Изотон». М. : СпортАкадемПресс, 2001. 68 с. (Библиотека журнала «Аэробика»). ISBN 5-8134-0051-6.
8. Озолин Н. Г. Настольная книга тренера. Наука побеждать. М. : Астрель : АСТ, 2006. 863с. (Профессия – тренер).
9. Селуянов В. Н. Технология оздоровительной физической культуры. 2-е изд. М. :ТВТ Дивизион, 2009. 192 с. ISBN 978-5-98724-062-7.
10. Теория и методика обучения базовым видам спорта: гимнастика : учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. Е. С. Крючек, Р. Н. Терехиной. М. : Академия, 2012. 288 с. (Сер. Бакалавриат). ISBN 978-5-7695-8027-7.
11. Теория и методика физической культуры : учеб. / под. ред. проф. Ю. Ф. Курамшина. 2-е изд., испр. М. : Советский спорт, 2004. 464 с. ISBN 5-85009-888-7.
12. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М. : Академия, 2004. 480 с.
13. Постановление Правительства Российской Федерации от 11 июня 2014 года № 540 «Об Утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе “Готов к труду и обороне” (ГТО)». URL: <http://government.ru/media/files/41d4e65eda8d60b71cca.pdf> (дата обращения: 12.11.2015).
14. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 июня 2014 года № 1165-р. URL: <http://government.ru/media/files/41d4ec4b9118c4004d8e.pdf> (дата обращения: 12.11.2015).
15. Указ Президента Российской Федерации №172 от 24.03.2014 «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе “Готов к труду и обороне” (ГТО)». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70519520/> (дата обращения: 12.11.2015).

#### REFERENCES

1. Barchukov I. S. Fizicheskaya kul'tura i sport : metodologiya, teoriya, praktika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / I. S. Barchukov, A. A. Nesterov ; pod obshch. red. N. N. Malikova. M. : Akademiya, 2006. 528 s. ISBN 5-7695-2421-9.
2. Gimnastika : ucheb. / V. M. Barshay, V. N. Kurys', I. B. Pavlov. Rostov n/D : Feniks, 2009. 314 s. (Vysshee obrazovanie). ISBN 978-5-222-15237-9.
3. Dubrovskiy V. I. Sportivnaya meditsina : ucheb. dlya vuzov. M. : Vlados, 1999. 480 s.
4. D'yachenko M. I., Kandybovich L. A. Psikhologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti. Minsk : BGU, 1976. 176 s.
5. Matveev L. P. Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury. Vve-denie v predmet : ucheb. dlya vyssh. spets. fizkul'turnykh zavedeniy. 3-e izd. SPb. : Lan', 2003. 160s. (Uchebniki dlya vuzov. Spetsial'naya literatura).
6. Mirzoev O. M. Vosstanovitel'nye sredstva v sisteme podgo-tovki sportsmenov. M. : Fizkul'tura i sport, 2005. 220 s.
7. Myakinchenko B. B., Seluyanov V. N. Ozdorovitel'naya trenirovka po sisteme «Izoton». M. : SportAkademPress, 2001. 68 s. (Biblioteka zhurnala «Aerobika»). ISBN 5-8134-0051-6.
8. Ozolin N. G. Nastol'naya kniga trenera. Nauka pobezhdat'. M. : Astrel' : AST, 2006. 863s. (Professiya – trener).
9. Seluyanov V. N. Tekhnologiya ozdorovitel'noy fizicheskoy kul'tury. 2-e izd. M. :TVT Divizion, 2009. 192 s. ISBN 978-5-98724-062-7.
10. Teoriya i metodika obucheniya bazovym vidam sporta: gimna-stika : ucheb. dlya stud. uchrezhdeniy vyssh. prof. obrazovaniya / pod red. E. S. Kryuchek, R. N. Terekhinoy. M. : Akademiya, 2012. 288 s. (Ser. Bakalavriat). ISBN 978-5-7695-8027-7.
11. Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury : ucheb. / pod. red. prof. Yu. F. Kuramshina. 2-e izd., ispr. M. : Sovetskiy sport, 2004. 464 s. ISBN 5-85009-888-7.
12. Kholodov Zh. K., Kuznetsov V. S. Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. 3-e izd., ster. M. : Akademiya, 2004. 480 s.
13. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 11 iyunya 2014 goda № 540 «Ob Utverzhenii Polozheniya o Vserossiyskom fizkul'turno-sportivnom komplekse “Gotov k trudu i oborone” (GTO)». URL: <http://government.ru/media/files/41d4e65eda8d60b71cca.pdf> (data obrashcheniya: 12.11.2015).
14. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 30 iyunya 2014 goda № 1165-r. URL: <http://government.ru/media/files/41d4ec4b9118c4004d8e.pdf> (data obrashcheniya: 12.11.2015).
15. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii №172 ot 24.03.2014 «O Vserossiyskom fizkul'turno-sportivnom komplekse “Gotov k trudu i oborone” (GTO)». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70519520/> (data obra-shcheniya: 12.11.2015).

**Чернова Людмила Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, 26; e-mail: foniatr7@mail.ru.

**Чернов Даниил Евгеньевич,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и валеологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, 26; e-mail: foniatr7@mail.ru.

**ГИМНАСТИКА ГОЛОСА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** физическая и музыкальная культура; звуковая виброгимнастика; гимнастика голоса; дыхательные и артикуляционные гимнастики; дыхание, движение, здоровье; производственная зарядка.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются вопросы влияния вокально-ритмической гимнастики на здоровье человека. Прослеживается взаимосвязь физической и музыкальной культуры в воспитании детей. Подчеркивается значимость физкультурной зарядки для укрепления здоровья и подготовки к различным видам деятельности. Объясняется роль мышечного взаимодействия в пении и движении. Отмечается, что нарушения в органах голосообразования могут влиять на работоспособность людей самых разных профессий. Поэтому важна тренировка голоса как для музыкантов, так и для спортсменов, а также при обучении балетному искусству и другим видам деятельности. Показывается целесообразность тренировки певческого дыхания в сочетании с различными мышечными движениями корпуса ученика. Анализируются различные дыхательные и артикуляционные гимнастики, что позволяет создать и проверить на практике в школьных и студенческих аудиториях гимнастику голоса – «физвокализ». Она включает вокально-ритмические упражнения на различные гласные звуки в сочетании с легкими движениями всего корпуса. Такие движения создают биоакустический резонанс в организме человека. Показано, что голосовые вибрации положительно воздействуют на все внутренние органы. Зафиксирован положительный эффект вибрационной голосовой гимнастики в работе со школьниками и студентами педагогического вуза. Рекомендуется включать голосовую гимнастику в учебный процесс.

**Chernova Lyudmila Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Music Education, Institute of Music and Arts Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Chernov Daniil Evgen'evich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Anatomy, Physiology and Valeology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**GYMNASTICS OF THE VOICE**

**KEYWORDS:** physical and musical culture; sound vibro-gymnastics; gymnastics of the voice; breathing and articulation exercises; breath, movement and health; industrial gymnastics.

**ABSTRACT.** The article deals with the questions of the influence of vocal and rhythmic gymnastics upon human health. It traces the relationship of physical and musical culture in the upbringing of children. The authors stress the significance of physical exercise for health preservation and preparation for different activities. They reveal the role of muscle interplay in singing and movement. It is noted that impairments in the organs of voice production can affect the performance of people in different professions. Therefore, training the voice is important for both musicians and athletes, as well as in teaching the art of ballet and other activities. The article demonstrates the necessity of training singing breathing in combination with various muscle movements of the student's body. The article analyzes various breathing and articulation exercises that allow the teacher to create and test in practice at school and in student auditoriums the gymnastics of the voice. It includes vocal and rhythmic exercises on different vowels in conjunction with slight movements of the whole body. These movements create bio-acoustic resonance in the human body. It is shown that vocal vibration has a positive effect on all internal organs. It reports positive effects of vibro-gymnastics for schoolchildren and students of pedagogical higher school. It is recommended to include gymnastics of the voice in the learning process.

**Б**ыло время, когда в нашей стране миллионы людей самого разного возраста приобщались к утренней гимнастике. Многие справедливо называли ее зарядкой, т. е. подготовкой к различным видам трудовой деятельности. Действительно, утренняя гимнастика – это зарядка бодростью, свежестью, активностью на весь

предстоящий день. Известно, что даже люди тренированные, физически крепкие, занимающиеся напряженным умственным трудом, после нескольких часов работы начинают чувствовать тяжесть в голове: мозг устает. Но уже в далеком прошлом заметили, что соответствующим образом организованные движения улучшают деятельность

мозга и всех систем организма. Сейчас не сомневаются, что физическая культура способствует развитию организма и формированию двигательных качеств человека, его силы, быстроты, ловкости и выносливости. Если человек физически тренируется, то он укрепляет не только силу своих мышц, но и работу сердца, тонизирует всю нервную систему. Комплекс утренних физических упражнений недаром называют зарядкой.

Вспомним, что в советское время на производстве, да и в учебных заведениях, делались перерывы для проведения физкультурной зарядки. Нередко эта зарядка проводилась в определенном ритме под музыкальное сопровождение. Она снимала утомляемость, способствовала укреплению организма. Нам известно, что в некоторых общеобразовательных школах в те времена проводилась и вокально-ритмическая гимнастика. Инициатором ее был учитель пения общеобразовательной школы в г. Гатчина Д. Е. Огороднов [9]. Положительные результаты от таких упражнений были весьма убедительны. У всех учеников данной школы в результате ежедневных вокально-ритмических упражнений формировался красивый тембр голоса, и, что было тогда весьма удивительно и особенно важно, они меньше болели, а у многих менялось поведение, становился более спокойным, уравновешенным характер. Некоторые педагоги замечали, что в результате вокально-ритмической гимнастики (включающей движение руки и корпуса) у учеников развивался и интеллект. Что же происходит в результате голосовой гимнастики, при соединении пения с различными мышечными движениями всего корпуса человека?

Чтобы убедиться в практических возможностях гимнастики голоса и рационально ее использовать, обратим внимание на физиологическое воздействие голоса на организм.

Наш голос, его тембр – вне зависимости от того, что именно мы говорим – несет в себе по характеру звучания максимум информации о нашем внутреннем психическом и физическом состоянии. Известны примеры как отрицательного, так и положительного воздействия различных трудовых движений на голос, а также обратный процесс – влияние голосообразования на мышечную работу наших внутренних органов. Нарушения в органах голосообразования могут повлиять на работоспособность людей самых разных профессий. Например, специалистами спорта замечено, что патологические явления в голосообразовании, такие как спазм гортани, могут резко снизить результативность спортсменов. Музыканты-исполнители тоже замечали, что не-

поладки в работе голосового аппарата отрицательно сказываются на их технике, на работе мышц рук. Если играть на фортепиано или на каком-либо струнном музыкальном инструменте при больном горле, устают руки. Особенно такие нарушения касаются дирижеров-хормейстеров, профессия которых требует постоянного взаимодействия мышечного аппарата гортани, рук и всего корпуса. Сложные процессы взаимодействия голоса с другими мышцами наблюдаются и при обучении балетному искусству. Интерес в этом отношении представляет опыт практической работы преподавателей Московского хореографического училища Е. А. Поповой (1968) и Е. А. Лукьяновой (1979). Работая в училище преподавателем фортепиано, Елена Яковлевна Попова заметила, как дети бывают переутомлены после уроков танца. Она занялась поиском способов экономии сил учащихся, повышения работоспособности. Для борьбы с мышечным утомлением танцоров Е. Попова решила воспользоваться дыхательной гимнастикой, разработанной еще в начале XX в. оперным певцом одного из театров Германии Лео Кофлером [3]. В России эта гимнастика стала известна благодаря его ученице Ольге Георгиевне Лобановой, которая описала методику дыхания в книге «Правильное дыхание, речь и пение» [5]. Дыхание по предложенной системе складывается не из двух, как мы привыкли думать, моментов (фаз) – вдоха и выдоха, а из трех: 1) выдох через сомкнутые губы, 2) пауза, 3) легкий носовой вдох. Такое дыхание человек использует в крепком сне, оно обеспечивает полноценный отдых.

Эта дыхательная гимнастика успешно использовалась Е. А. Лукьяновой при обучении детей балетному искусству. Упражнения строились с чередованием тренировки трехфазного дыхания в речи, в пении и в движении. В методическом пособии Е. А. Лукьяновой «Дыхание в хореографии» объясняется эффективность использования такого дыхания: «При физической нагрузке одышка, чрезмерная потливость и краснота лица вызываются тем, что в организме накапливается избыток углекислоты. Длинный упругий выдох хорошо очищает от нее легочные пузырьки (альвеолы), вдох же после паузы заполняет их достаточным количеством кислорода. При этом сердце работает лучше и организм человека значительно меньше утомляется. Отсюда можно сделать вывод, что при тренировках очень важно учиться длинному ровному выдоху. Вдох же должен быть произвольным, руководить им не следует. Очень важна вторая фаза – пауза. Она подсказывает, когда и сколько нужно вдохнуть. Третья фаза – ес-

тественный вдох – производится автоматически, не переполняя чрезмерно легкие» [6, с. 9]. Е. А. Лукьянова обращает внимание на то, что вдох делается носом, а не ртом, но вреден искусственный, чрезмерный вдох, шумный, сопровождающийся сопеньем носа. Мы же склонны считать, что навык носового дыхания необходимо тренировать всем с детства: такой тип дыхания важен не только для учеников балетного искусства, но и при обучении искусству сценической и вокальной речи, а также для спортсменов. Обращает внимание Е. А. Лукьянова и на тренировку длинного упругого выдоха. В пении без этого тоже не обойтись. В хоре певцы используют даже так называемое «цепное дыхание», которое создает определенный эмоциональный настрой, непрерывность звучания, чувство успокоения. Можно заметить, что в освоении дыхания у танцоров и певцов много общего. В пособии Е. А. Лукьяновой описано множество различных упражнений, организующих голосообразование, тренирующих голосовой аппарат: выдох на согласный и гласных звуках, тренировка мускулатуры зева, упражнения на опору дыхания и экономный выдох, дыхание при прыжках и при беге, дыхание под музыку, пение с движением и т. п. [6].

Описанные выше гимнастики могут представлять интерес и для певцов, которым приходится сопровождать свое пение движениями. Затронув проблему взаимодействия голоса и движения, обратим внимание и на дыхательные гимнастики, разработанные другими авторами. Их немало: дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой, К. П. Бутейко, Каролиса Динейки [2], Нэнси Зи [8], метод дыхания А. А. Сметанкина, профилактико-восстановительная гимнастика Ф. Т. Ткачева [12], фонационное дыхание на основе принципов йоги [14], гимнастика голосового аппарата Э. М. Чарели [13]. Каждый автор предлагает апробированные им способы организации дыхания для сохранения и улучшения здоровья. Одни используют беззвучные упражнения, другие включают фонационное дыхание.

Познакомившись с названными гимнастками, мы обратили внимание на звуковую гимнастику А. Попова, названную автором «физвокализ». Впервые ее концепция и задачи были обозначены в статье «Физвокализ – голос и здоровье» журнала «Техника молодежи» за 1984 г. [10]. В ней автор делится своей идеей, возникшей в 1974 г.: «...можно ставить голоса – хотя бы для “бытовой” речи – с помощью определенных физических упражнений, причем это “новое” звучание можно использовать и для гимнастики “внутренних” органов: легких,

желудка, печени. Другими словами, направить звук на укрепление здоровья» [10]. Разработать упражнения помогла практика, многочисленные исследования и анализ литературы, а весь комплекс упражнений получил название «физвокализ» (от латинского *vocalis* – гласный, голосовой). Гимнастика А. Попова направлена не на развитие большого оперного голоса. Автор отдает себе отчет в том, что профессиональными певцами действительно скорее смогут стать одаренные природным голосом люди, но петь может и должен каждый. Пение нужно для укрепления здоровья человека, в нем заложена величайшая профилактика старости и ряда заболеваний. В то же время, если человек будет заниматься «физвокализом» для «бытовой» речи, то впоследствии он может научиться речи сценической или пению.

Воспользовавшись термином «физвокализ», опишем предлагаемую нами гимнастику голоса, в основе которой лежит пение с движением. Мы занимались ей со школьниками и со студентами педагогического вуза на протяжении многих лет. Упражнения проводятся в строгом ритме, и чем он совершеннее, тем гармоничнее настраивается человеческий организм в целом. Способ передачи этого ритма учащемуся заключается в простых вокально-ритмических упражнениях, представляющих из себя квинтовый звукоряд – «до, ре, ми, фа, соль» (пение на гласную «и»), обратно – «соль, фа, ми, ре, до» (пение на гласную «а» или «э»). При этом в строгом ритме вырабатывается вдох и выдох, так как ритмичное дыхание правильно организует работу всех звукообразующих органов. Эти упражнения проводятся в таких условиях, при которых ученик переходит на автоматический правильный (нижнереберный) вдох, а грудное дыхание не успевает брать.

Ознакомившись с методикой оздоровления и продления жизни человеческого организма, разработанной автором книги «Активное долголетие» А. А. Микулиным, мы решили соединить наши вокально-ритмические упражнения с ритмическими движениями всего корпуса человека, с прыжками на пятках. Такие движения А. А. Микулин назвал виброгимнастикой.

Отправной точкой в размышлениях авиаконструктора, академика А. А. Микулина о способах оздоровления организма стало такое соображение: «В течение миллионов лет в процессе эволюции природа конструировала и в темпе, чрезвычайно далеко от темпов научно-технического прогресса, совершенствовала наши внутренние органы: сердце, почки, желудок, кишечник, мышцы, мозговое вещество. Все эти органы

формировались в условиях высокой физической активности – бега, мышечных сокращений, непрерывных (за исключением отдыха и сна) сотрясений организма в течение многих часов» [7]. Чтобы восполнить недостающую организму «встряску», Александр Александрович Микулин предложил делать простое упражнение, которое могут выполнять даже физически ослабленные люди.

Упражнение предлагает подняться на носках так, чтобы каблуки оторвались от пола всего на один сантиметр, и резко опуститься на пол, чтобы испытать удар, сотрясение. При этом происходит то же самое, что при беге и ходьбе: улучшается кровоснабжение органов. Такие сотрясения тела нужно делать не спеша, не чаще раза в секунду. Следует стараться не поднимать каблуки выше сантиметра над полом, чтобы не вызвать ненужное утомление ступней.

Созданию оздоровительной методики способствовал аналитический ум А. А. Микулина, изучение кровообращения, дыхания, работы мышечного аппарата во время движений, физических упражнений. Ученый – инженер-конструктор, перенесший тяжелое заболевание, сам хотел разобраться, зачем и как нужно заниматься физической культурой, как следует ходить и бегать, чтобы извлечь из движений максимум пользы для организма. Очень полезными А. А. Микулин считал и спортивные игры, во время

которых происходит множество сотрясений организма – прыжков, подскоков, пробежек. А. А. Микулин до преклонного возраста занимался виброгимнастикой, что могло ему вернуть и сохранить здоровье, оставаться прекрасным теннисистом, бегать, выполнять упражнения с гантелями.

Физвокализом (вокально-ритмическими упражнениями с подскоками) мы советуем студентам и школьникам заниматься и самостоятельно в домашних условиях: на это требуется не более 15 минут в день. Вокальной ритмикой ученики овладевают в разные сроки, но пользу она приносит с первых же занятий. Применение вибрационной голосовой гимнастики в вокально-хоровой работе с детьми и взрослыми способствует выявлению тембральных качеств голоса, создает физиологический комфорт, является методом профилактики и лечения голосовых расстройств.

Таким образом, голос человека путем гимнастики внутренних органов может стать главным проводником здоровья человека, создавая условия для его жизнедеятельности. Эти факты побуждают нас к дальнейшему изучению влияния художественного пения на жизненно важные функции организма и убеждают в необходимости использования гимнастики голоса в системе дошкольного, школьного и вузовского образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гутман О. Гимнастика голоса. Руководство по развитию и правильному употреблению органов голоса в пении. Система правильного дыхания. С 5-го немецкого издания. СПб. : Вече, 1899. 74 с.
2. Динейка Каролис. Дыхание, движение, здоровье! Вильнюс : Минтис, 1966. 415 с.
3. Кофлер Л. Учитесь правильно дышать. Гимнастика легких : приложение к журналу «Задушевное слово» М. : Изд. тов-ва М. О. Вольф ; СПб., 1907. 24 с.
4. Лавров Н. Н. Дыхание по Стрельниковой. Ростов н/Д : Феникс, 2003. 192 с. (Сер. «Хит сезона»).
5. Лобанова О. Г. Правильное дыхание, речь и пение. Новейшая метода Запада. М. ; СПб. : Гос. изд-во, 1923. 140 с.
6. Лукьянова Е. А. Дыхание в хореографии : учеб. пособие для высших и средних учеб. заведений искусства и культуры. М. : Искусство, 1979. 184 с.
7. Микулин А. А. Активное долголетие / предисл. С. В. Чумакова. М. : Физкультура и спорт, 1977. 66 с.
8. Нэнси Зи. Искусство дыхания. Шесть простых уроков для достижения успеха, здоровья, процветания / пер. с англ. Е. Винецкой. М. : София, 2004. 272 с.
9. Огороднов Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. Л. : Музыка, 1972. 152 с.
10. Попов А. Физвокализ – голос и здоровье // Техника молодежи. 1984. № 9. С. 18–19.
11. Руднева А. В. Курские танки и карагоды. Таночные и карагодные песни // Вопросы музыковедения. 1956. Т. 2. С. 137–191.
12. Ткачев Ф. Т. Профилактико-восстановительная гимнастика. Киев : Здоров'я, 1983. 104 с.
13. Чарели Э. М. Массаж и гимнастика голосового аппарата : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 2009. 242 с.
14. Черная Е. И. Воспитание фонационного дыхания с использованием принципов дыхательной гимнастики «йоги». М. : Граница, 2009. 146 с.
15. Чернов Д. Е., Чернова Л. В. Психомоторное развитие учащихся мужского хорового колледжа в период мутации голоса : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. 182 с.
16. Чернова Л. В. Вокально-речевая культура учителя музыки: эксперимент, теория, практика : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. 195 с.
17. Чернова Л. В., Чернов Д. Е. Профилактика заболеваний голосового аппарата у певцов хора // Модернизация дирижерско-хоровой подготовки учителя музыки в системе профессионального образования : сб. науч. тр. / под ред. М. В. Кревсун. Таганрог, 2005. С. 230–237.

## REFERENCES

1. Gutman O. Gimnastika golosa. Rukovodstvo po razvitiyu i pravil'nomu upotrebleniyu organov golosa v penii. Sistema pravil'nogo dykhaniya. S 5-go nemetskogo izdaniya. SPb. : Veche, 1899. 74 s.
2. Dineyka Karolis. Dykhanie, dvizhenie, zdorov'e! Vil'nyus : Mintis , 1966. 415 s.
3. Kofler L. Uchites' pravil'no dyshat'. Gimnastika legkikh : prilozhenie k zhurnalu «Zadushevnoe slovo» M. : Izd. tov-va M. O. Vol'f ; SPb., 1907. 24 s.
4. Lavrov N. N. Dykhanie po Strel'nikovoy. Rostov n/D : Feniks, 2003. 192 s. (Ser. «Khit sezona»).
5. Lobanova O. G. Pravil'noe dykhanie, rech' i penie. Noveyshaya metoda Zapa-da. M. ; SPb. : Gos. izd-vo, 1923. 140 s.
6. Luk'yanova E. A. Dykhanie v khoreografii : ucheb. posobie dlya vysshikh i srednikh ucheb. zavedeniy iskusstva i kul'tury. M. : Iskusstvo, 1979. 184 s.
7. Mikulin A. A. Aktivnoe dolgoletie / predisl. S. V. Chumakova. M. : Fizkul'tura i sport, 1977. 66 s.
8. Nensi Zi. Iskusstvo dykhaniya. Shest' prostykh urokov dlya dostizheniya uspekha, zdorov'ya, protsvetaniya / per. s angl. E. Vinetskoy. M. : Sofiya, 2004. 272 s.
9. Ogorodnov D. E. Muzykal'no-pevcheskoe vospitanie detey v obshcheobrazova-tel'noy shkole. L. : Muzyka, 1972. 152 s.
10. Popov A. Fizvokaliz – golos i zdorov'e // Tekhnika molodezhi. 1984. № 9. S. 18–19.
11. Rudneva A. V. Kurskie tanki i karagody. Tanochnye i karagodnye pesni // Voprosy muzykoznaniiya. 1956. T. 2. S. 137–191.
12. Tkachev F. T. Profilaktiko-vosstanovitel'naya gimnastika. Kiev : Zdorov'ya, 1983. 104 s.
13. Chareli E. M. Massazh i gimnastika golosovogo apparata : ucheb.-metod. posobie. Ekaterinburg, 2009. 242 s.
14. Chernaya E. I. Vospitanie fonatsionnogo dykhaniya s ispol'zovaniem printsipov dykhatel'noy gimnastiki «yogi». M. : Granitsa, 2009. 146 s.
15. Chernov D. E., Chernova L. V. Psikhomotornoe razvitie uchashchikhsya muzhskogo khorovogo kolledzha v period mutatsii golosa : monogr. / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2014. 182 s.
16. Chernova L. V. Vokal'no-rechevaya kul'tura uchitelya muzyki: eksperiment, teoriya, praktika : monogr. / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2015. 195 s.
17. Chernova L. V., Chernov D. E. Profilaktika zabolevaniy golosovogo apparata u pevtsov khora // Modernizatsiya dirizhersko-khorovoy podgotovki uchitelya muzyki v sisteme professional'nogo obrazovaniya : sb. nauch. tr. / pod red. M. V. Krevsun. Taganrog, 2005. S. 230–237.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Г. Тагильцева.

## ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

УДК 159.923.2-057.875(497.2)  
ББК Ю962.3

ГСНТИ 15.41.31; 14.35.01

Код ВАК 22.00.06; 13.00.01

### **Димитров Иван Тонев,**

доктор психологических наук, профессор Философского факультета, Софийский университет имени Св. Климента Охридского; 1504, Болгария, София, Царь Освободитель, 15; e-mail: ivantdim@yahoo.com.

### **Петкова Илиана Огнянова,**

кандидат педагогических наук, доцент Педагогического факультета, Софийский университет имени Св. Климента Охридского; 1504, Болгария, София, Царь Освободитель, 15; e-mail: ilianaopetkova@gmail.com.

### **СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ У БОЛГАРСКИХ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** смысложизненные ориентации, цели в жизни, удовлетворенность, локализация контроля, жизнестойкость, вовлеченность, принятия риска, контроль.

**АННОТАЦИЯ.** Теоретическими предпосылками работы послужили труды Э. Дюркгейма и В. Франкла. Методологической базой эмпирического исследования послужили разработки таких ученых, как Д. Крамбо, Л. Махолик, Д. Леонтьев, Н. О. Леоненко (она является координатором международного исследовательского проекта, в рамках которого была проведена характеризуемая в статье работа). Проблема смысложизненных ориентаций приобретает особую актуальность в условиях хронической аномии (отсутствия нормы), проявившейся в общественной жизни уже в XIX в., но особенно заметной сегодня, в эпоху глобализации. Выделяются типичные черты аномии: распад традиционных систем ценностей; размытие границы между дозволенным и запрещенным; отсутствие культуры свободы, неумение брать на себя ответственность за свои поступки, стремление к мимикрии; рост эгоизма, угасание чувств общности, социальной ответственности, солидарности. Это приводит к тенденции распространения экзистенциальной фрустрации и экзистенциального вакуума среди студенческой молодежи. Данная тенденция была отмечена уже в 1960–1970-х гг. Последствиями могут стать конформизм, тоталитаризм и ноогенные неврозы (состояние экзистенциального вакуума, отсутствие целей и смысла в жизни, стремления к его поиску) с такими симптомами, как праздность или апатия. Предметом эмпирического исследования стали цели, регулирующие деятельность и поведение молодых людей (студентов) и придающие осмысленность их жизни. В ходе исследования была установлена внутренняя архитектура смысложизненных целей и ориентаций, оценивался уровень функционирования жизнестойкости в качестве личностной диспозиции с тремя структурными компонентами – вовлеченностью, контролем и принятием риска.

### **Dimitrov Ivan Tonev,**

Doctor of Psychology, Professor, Faculty of Philosophy, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Sofia, Bulgaria.

### **Petkova Iliana Ognyanovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Faculty of Education, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Sofia, Bulgaria.

### **NOETIC GOALS AND VITALITY OF BULGARIAN HUMANITIES STUDENTS**

**KEYWORDS:** noetic goals, purpose in life, satisfaction, localization of control, vitality, involvement, control and acceptance of risk.

**ABSTRACT.** Theoretical premises of the presented study are connected with the works of E. Durkheim and V. Frankl. The methodological basis of the undertaken empirical research is made up by the works of such scholars as D. Crumbaugh, J. Maholick, D. Leontyev and N.O. Leonenko (she is the coordinator of the international research project in the framework of which the presented research was carried out). The problem of purpose-in-life orientations becomes especially urgent in the conditions of chronic anormality (absence of norm) which appeared in social life even in the 19<sup>th</sup> century but is especially evident in today's epoch of globalization. The authors single out the typical features of anormality: disintegration of traditional systems of values; disappearance of distinction between the allowed and the prohibited; absence of culture of freedom; inability to take responsibility for one's deeds; aspiration for mimicry; growth of egoism, decline of the feelings of community, social responsibility and solidarity. All this leads to the tendency to spread existential frustration and existential vacuum among students. The given tendency was registered as far back as 1960s-1970s. Conformism, *TOTALITARIANISM* and *NOOGENETIC NEUROSES* (the state of existential vacuum, absence of purpose and sense in life, desire to find it) with such symptoms as laziness or apathy may become aftereffects of the tendency. The object of the empirical research is the goals regulating the activity and behavior of the young people (students) and giving sense to their lives. In the course of the presented research, the authors revealed the inner structure of noetic goals and orientations and analyzed the level of functioning of vitality as personal disposition with three structural components – involvement, control and risk taking.

## **I. Теоретико-методологическая постановка проблемы**

Знаменитый французский социолог Э. Дюркгейм [3] еще в конце XIX в. обоснованно поставил тогдашнему обществу тяжелый, но объективный и справедливый диагноз, который он обозначил термином «*anomie*» – «аномия» («без нормы»). Отсутствием нормы характеризовалась организация и контроль со стороны общества над своими членами. Этим термином определялась и жизнь некоторых людей без правил, порядков и меры, их безответственность перед обществом. Диагноз «хронической аномии» общества, поставленный Дюркгеймом, подтвердился трагическими катаклизмами и их последствиями в XX в. («самое страшное столетие в истории», по словам не менее знаменитого русского мыслителя и писателя Александра Солженицина [13]). Социально-экономические, духовно-аксиологические и социально-психологические процессы в начале XXI в. тоже, по мнению осмысливающих их философов, не добавляют оптимизма всем трезво мыслящим людям. Приведем лишь несколько «классических» последствий аномии в обществе и предоставим уважаемым читателям самим решать, в какой степени «призрак аномии» бродит ныне в наших странах и встречаемся ли мы с ним сегодня.

Во-первых, в условиях аномии ускоряется процесс распада традиционных систем ценностей, которые десятилетиями служили в качестве своеобразных ориентиров поведения множества членов общества. Во-вторых, утрата социумом стимулирующих и регулирующих функций, пренебрежение традициями, ценностями, нормами и правилами совершенно естественно открыли путь к снятию границ возможного и дозволенного – «красная линия» непозволенного стала пересекаться легко, бесстыдно, и притом безнаказанно. Другими словами, размылась разница между «можно» и «нельзя», между «должен» и «не должен», между «талантом» и «бездарностью», т. е. утратились критерии установления любой «определенной классификации» в понимании Дюркгейма. В-третьих, в условиях аномии немало людей сталкиваются с проблемами свободы, и для них трудно разграничить симбиотически связанные и взаимно друг друга предполагающие «свободу от...» и «свободу для...»; скажется неумение быть свободными, независимыми и ответственными людьми, отражается история отсутствия свободы: чем дольше ее не было, тем сильнее последствия. Вряд ли можно отрицать, что свобода и культура индивида и народа в

целом явления «соотносительные», что они являются взаимосвязанными, взаимодополняющими и нераздельными частями одной и той же системы. Отсутствие «культуры для свободы» неизбежно вызывает к жизни компенсаторное и подражательное поведение индивида, общности, народа [2]. В-четвертых, при аномии в обществе угасают ощущения общности, солидарности, сострадательности и взаимной ответственности и, наоборот, усиливаются императивы индивидуалистического, эгоистического «Я». В-пятых, симптомом аномии сегодня, как и в прошлом, является миграция огромных потоков населения по всему миру. Например, менее чем за тридцать лет Болгария потеряла около 22% своего населения, и сегодня она занимает первое место по «потери человеческого потенциала». Но к этому мы вернемся подробнее при обсуждении данных нашего эмпирического исследования.

В таких обстоятельствах совершенно закономерны неуспехи людей в их социальной адаптации к скоротечным переменам в обществе, их социальная дезинтеграция, дегуманизация социальной среды и деперсонализация отношений между людьми. На первый план выходят и празднуют победу эгоизм и безличность, а в конечном счете – бездуховность и безответственность. Распад связей между личностью и обществом, пренебрежительное отношение к социальным нормам и устоям начинает переживаться человеком в виде ощущения разобщенности и отчужденности, дезориентированности, растерянности и бесперспективности. После всего этого неизбежно следуют одиночество, пустота и обесмысливание своего собственного существования. Если бы аномия ограничивалась только указанными выше последствиями, сопутствующими глобализации и длительному господству неолиберализма, взаимного отмеживания государства от общества и, наоборот, общества от государства! Можно открыто сказать, что последствия этого «перехода» – социально-политического, экономического и духовного – в конечном счете идут на пользу далеко не всем: благоприятные условия для алчного и ненасытного «капитала» и выдвинутой им политической «элиты» ущербны для большинства населения. И все это не может не отражаться в национальной, социальной и личной идентичности и не порождать «диффузию» [20] и даже распад чувства субъективного, психического и социального благополучия. Грустными, но убедительными свидетельствами этого являются данные о различных девиациях в поведении людей – насилии, агрессии, самоубийст-



вах, издевательствах и преступности, – равно как данные о резком ухудшении соматического и психического здоровья людей, в том числе молодых людей, детей и подростков.

\*\*\*

Указанные выше основные характеристики аномии, описанные в прошлом Дюркгеймом и наблюдающиеся сегодня, неумолимо «актуализируют» постулаты известного австрийского невролога и психиатра В. Франкла, создателя логотерапии [14; 21], идеи которого способны объяснить современные реалии. Как хорошо известно, три основных постулата – «свобода воли», «смысл жизни» и «воля для поиска смысла» – из теории Франкла легли в основу его психотерапевтической практики, с помощью которой он стимулировал и подкреплял убеждение своих пациентов в том, что человек в любой жизненной ситуации должен сохранять и проявлять имманентно присущую ему свободу и независимость, для того чтобы была возможность адекватного и равнозначного выбора стратегии поведения в отношении несправедливой к нему судьбы. Другими словами, Франкл буквально «вменяет» человеку осознание «личной ответственности» за сделанный им выбор, т. е. потребность в персональном и активном поиске смысла в любой ситуации. В противном случае перед ним остается лишь одна альтернатива – предоставить себя судьбе, оказаться перед «экзистенциальной фрустрацией» и впасть в «экзистенциальный вакуум»<sup>1</sup>.

Еще в 60–70-х гг. XX в. Франкл констатирует тенденцию распространения экзистенциальной фрустрации и экзистенциального вакуума среди студентов университетов США, как и в других странах мира. Вначале Франкл указывает на два последствия экзистенциального вакуума среди студентов англосаксонских стран – «конформизм» («делаю лишь то, что другие вокруг меня делают») и «тоталитаризм» («поступаю так, как другие требуют от меня»)². Впоследствии

<sup>1</sup> Между прочим, если вернемся назад к истории философской и психологической мысли, то нельзя не заметить, что все эти три основные понятия в теории Франкла навеяны идеями или являются реакциями как на более старые, так и на более новые философские течения (Кант, Шопенгауэр, Ницше, Хайдеггер, Вертгаймер, К. Коффка и др.), и в своей совокупности отражают необходимость в «трансцендентности» и «себетрансцендентности», т. е. необходимость «преодоления» и «воздвижения» самого себя.

<sup>2</sup> Знаменитый итальянский писатель Альберто Моравиа в своем «Конформисте» художественными средствами проникновенно раскрыл и прекрасно описал поведение итальянского интеллигента-конформиста в условиях тоталитарного фашистского режима.

для обозначения новых, описанных им специфических для экзистенциального вакуума признаков Франкл вводит термин «ноогенные неврозы» («noogenic neurosis»), которые по своему «социогенному происхождению» отличаются от обычных неврозов, определяемых чаще всего как «психогенные». Ноогенные неврозы Франкл видит как состояние экзистенциального вакуума, отсутствие целей и смысла в жизни, равно как потребности в его поисках. Отсюда и симптомы – «праздность, пустота, скука и апатия». Стремясь объяснить эту устрашающую тенденцию, Франкл приходит к выводам, связанным с существенными и господствующими характеристиками социокультурного контекста соответствующих стран. Он ссылается на классический «нигилизм» XIX–XX вв. как на общественно-политическое и философско-культурологическое течение (вспомним, например, «Бытие и Ничто» Ж. П. Сартра, «Отцов и детей» И. С. Тургенева и другие книги), подчеркивая, что современный нигилизм и есть синоним «редукционизма», но отличается от классического принципом «ничего другого, кроме...», т. е. дух редукционизма, владеющий духовной жизнью в англосаксонском мире, серьезно влияет на идеалы, ценности и интересы, а следовательно, и на поведение молодой генерации в этом мире<sup>3</sup>.

Подобный редукционизм в культуре и ментальности общества наших дней подтверждается поведением отдельных людей, групп и слоев общества. Прежде всего следует назвать такие симптомы, как стремление к материальному благополучию и абсолютизация «вещественности», личная выгода, самоизоляция и инкапсуляция, широкое распространение различных психопатологических проявлений, усиление индивидуали-

<sup>3</sup> Между прочим, характеристика «классических» нигилистов совсем неоднозначна. Одни авторы приписывают им скрытый эгоизм и индивидуализм, вредное самолюбие и непринятие восторженного романтизма; другие представляют нигилистов как беспокойных и скучающих людей, отрицающих тесные связи между родителями и детьми в семье, считают их борцами против вечных начал человеческой жизни и установленного порядка, зачастую скандализующими и отрицающими существующее общественное устройство. Третьи, среди которых ярко выделяется Ф. М. Достоевский, «защитивший» И. С. Тургенева за его нигилиста Базарова в романе «Отцы и дети», показывают нам совершенно другой пласт духовного содержания личности нигилиста, а именно «стремление к высоким идеалам, личным и социальным». В подобном стремлении писатель видел «залог вечного обновления». В конечном счете для Достоевского за «осуждением зла непременно скрывается любовь к добру».

стических стратегий поведения, приобретающие качества устойчивых этнокультурных скриптов в ряде стран. Интровертированность, сосредоточивание на своем внутреннем мире, часто сопровождающееся незаинтересованностью и потерей чувства общности с другими людьми, неумолимо ведет к болезненной меланхолии и эгоистическим самоубийствам, на что обращал внимание еще в конце XIX в. Э. Дюркгейм. Такому своеобразию и широко распространенному редукционизму Франкл противопоставляет понимание Кантом «трансцендентности» и «себетрансцендентности». Последняя «раскрывает факт, что быть человеком означает направленность к чему-то другому вне самого себя» [14, с. 292]. Подобная концепция Франкла о «необходимости воли в поисках смысла» (“will of meaning”) имеет свои корни и в некоторых основных положениях немецкой гештальтпсихологии (Вергтаймер, К. Коффка, Келер и др.), прежде всего в положении об «объективном существовании смысла» как чем-то специфическом и неповторимом, которое человек должен искать и открывать. Отсюда и фундаментальное заключение: поиск и нахождение «подобающего» и эквивалентного каждому из нас смысла императивно требует задействования потребности и воли, значительного психосоматического напряжения и инициативную личную активность в соответствии с подобным индивидуальным смыслом.

И поскольку наше время снова демонстрирует черты аномии, то было бы полезно актуализировать указанные Франклом пути противостояния экзистенциальной фрустрации и экзистенциальному вакууму. Первый из них требует «включения» человека в какую-нибудь созидательную, продуктивную деятельность на пользу других и общества. Второй путь предписывает необходимость приобретения личного, пережитого опыта, который, независимо от того, положителен ли он или отрицателен, человек должен воспринимать как необходимый и ценный. И наконец, третий путь касается установки и отношения человека к неудачам и неблагоприятиям, бедам и страданиям, которые неизбежно сопутствуют человеческой жизни, что Франкл убедительно доказывает примерами из терапии своих пациентов, и сильнее всего – через пережитое им самим в нацистском концлагере Освенцим.

В соответствии с этими тремя путями постижения смысла жизни – созидание и творчество, переживание опыта в качестве ценности и отношение к страданиям – Франкл разграничивает три «основные системы ценностей»: созидательность, интен-

сивность переживаний и отношение человека к негативным фактам и событиям, обескураживающим его и деформирующим смысл его собственного существования.

В заключение теоретико-методологической постановки проблемы исследования отметим, что, согласно Франклу, три фактора влияют на формирование сущности человеческого бытия («духовность», «свобода» и «ответственность»), объединенные им общим названием «ценности». Последние могут быть специфическими, несравнимыми и даже уникальными для каждого отдельного человека и любой ситуации в жизни.

## **II. Методика эмпирического исследования**

Предложенная Франклом теоретическая концепция воли в поисках смысла жизни и актуализация идеи себетрансцендентности быстро находят свои эмпирические исследовательские подтверждения, среди которых одно из первых принадлежало его американским сотрудникам Джеймсу Крамбо и Леонарду Махолику [16; 17]. Эти авторы разрабатывают и используют тест, получивший название “Purpose in Life” – «Цель в жизни», с помощью которого они хотели измерить степень выраженности «воли к жизни» у различных испытуемых (люди с высокими профессиональными достижениями и с высокой выраженностью воли в поисках смысла; другие, страдающие от невроза и склонности к самоубийству). Происхождение неврозов авторы связывают с состояниями экзистенциальной фрустрации и экзистенциального вакуума, описанными Франклом. Спустя некоторое время эти же авторы дополняют содержание своего теста и расширяют сферу его приложения, подчеркивая, что за целью в жизни стоит более широкая онтологическая реальность. К установленной уже факторной структуре теста они добавляют новую шкалу – «шкалу для поиска осмысливающих жизни цели» (Seeking of Noetic Goals Test – SONG), с помощью которой начали измерять силу мотивации для поиска смысла. Подобное расширение поля приложения теста открыло возможности для применения методического инструмента к более широкому контингенту обследуемых лиц, особенно вне клинических условий.

Совершенно естественно, что потом многие ученые создавали адаптированные к условиям своих стран и культур версии теста «Цель в жизни», а также сравнивали результаты применения этих версий теста с данными, полученными при помощи других методов. Исследования охватывали не

только клинические случаи и различные проявления экзистенциальной фрустрации, но и социальную желательность, тревожность, самоконтроль, субъективное и психическое благополучие и др. 4.

Одна из адаптаций теста Дж. Крамбо и Л. Махолика для исследования осмысленности жизни была сделана Д. А. Леонтьевым [9]. Эта русскоязычная версия теста для исследования осмысленности жизни предлагает пять факторов, которые автор и его последователи делают на две группы. В первую из них исследователи включили факторы «цели в жизни», «интерес и эмоциональная насыщенность жизни» и «удовлетворенность самореализацией», соотнося и связывая их приблизительно с будущим (цели), с настоящим (процесс) и с прошлым (результаты), наделяя их качествами потенциальных источников смысла человеческой жизни. Вторая группа факторов включает «локус контроля – Я» и «локус контроля – Жизнь», то есть уверенность человека в том, что он может быть фактором своей собственной жизни, и осознание того, что существует потенциальная возможность для самостоятельного выбора и его реализации в жизни. Эту версию теста под названием «Тест смысловых ориентаций», включающую пять субшкал, отражающих три конкретные смысловые ориентации и две стороны локуса контроля, объединенные «общим показателем» осмысленности жизни, мы, как будет показано ниже, использовали в своем эмпирическом исследовании. Оно является фрагментом международного исследовательского проекта с координатором Н. О. Леоненко 5.

### 1. Предмет и объект

Известно, что потребности и мотивы, ценности и интересы как побуждающие, регулирующие и контролирующее активное поведение людей в одной или другой сфере проявления всегда объективировались и находили отражение в более конкретных

целях, которые, со своей стороны, продолжают направлять и организовывать эту активность в краткосрочном и долгосрочном плане. Достижение таких целей и придает различный смысл человеческой жизни. И не случайно, что именно эта проблематика – ценностно-мотивационная сторона личности и осмысленно-целевая ее активность – издавна и широко изучается социальными и гуманитарными науками, предметами которых приобрели хрестоматийную известность, чтобы их здесь лишней раз упоминать.

Исходя из убеждения, что реальность, в которой протекает жизнь и деятельность людей, должна всегда подвергаться рефлексии и объективной интерпретации, мы выбрали лишь один из фрагментов этой широкой и сложной реальности и определили его как **предмет** нашего эмпирического исследования, а именно **цели**, регулирующие деятельность и поведение молодых людей (студентов) и придающие осмысленность их жизни. Выбор возрастного периода сделан Н. О. Леоненко, которая по этому поводу пишет: «Поскольку студенческая молодежь является носителем активной силы для общественных перемен, а также потенциальной культурной, политической и экономической элитой общества, то способность молодого поколения преодолевать трудности в жизни определяет возможности государства в преодолении кризиса и дальнейшего прогресса» [7]. Соглашаясь с этим, позволим себе дополнить аргументацию выбора этого возрастного периода жизни в качестве **объекта** исследования. Студенческий период жизни, как хорошо известно, является переходным от юношества к молодости и «ранней зрелости», а переходные периоды в развитии как в социальном, так и в индивидуальном плане всегда интересовали исследователей и прежде всего наш взгляд, потому, что именно в эти периоды можно наблюдать синергическое переплетение трех разных процессов: а) очередную ресоциализацию и переоснащение внутренней архитектуры ценностной системы с элементами потери побуждающей и мотивирующей силы со стороны некоторых отдельных ее компонентов; б) отстаивание уже приобретенного и установленного, которое продолжает психологически стимулировать активность индивида и осмысливать его жизнь; в) генезис и динамику новых жизненных ориентаций, новых потребностей, ценностей и стремлений, объективирующихся в конкретных целях и интересах. Для нас все это имеет большое значение,

4 Убедительные иллюстрации и доказательства близости и сходства, известного перемешивания этих феноменов и, соответственно, операционализирующих их показателей и используемых методических средств для их измерения находим в появившихся впоследствии исследованиях субъективного благополучия (“subjective well-being”) [18], психологического благополучия (“psychological well-being”) [24] и социального благополучия (“social well-being”) [23], адаптированных к болгарским условиям проф. П. Калчевым [4].

5 Наталия Олеговна Леоненко, доцент Института психологии Уральского государственного педагогического университета. Исследования по проекту выполнены при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) и Правительства Свердловской области. Проект № 13-16-66024.

так как именно в этом периоде совершается глубокое переосмысление жизни и места человека в ней, затрагивающее все стороны личности студента – потребностно-мотивационную, социально-нравственную, когнитивную, «Я-систему» и волю. Студент как личность и как субъект своей активности в окружающем мире не может не рефлексировать над своей собственной экзистенцией, не может не искать смысл, который оправдывает его существование, не может не осознавать своей личной ответственности за этот смысл перед самим собой и перед другими, перед обществом в целом. Важна, на наш взгляд, и роль данного возраста – быть «социальным и жизненным регенератором», которую определил ей Э. Эриксон [19], имея в виду ее энергичность и активность, ее преданность и верность. И поэтому мы солидарны с Н. О. Леоненко в выборе этого возрастного периода жизни для кросс-культурного сравнительного исследования.

## **2. Цели, задачи и гипотезы эмпирических исследований**

Установление характеристик и специфических особенностей смысловых ориентаций и жизнестойкости студентов некоторых гуманитарных специальностей Софийского университета стало **целью** наших исследований. Ее достижение требовало решения следующих **задач**: 1) установление внутренней архитектоники смысловых целей и ориентаций, а также выявление их доминирующих компонентов; 2) оценка уровня функционирования жизнестойкости в качестве личностной диспозиции с ее тремя структурными компонентами – вовлеченностью, контролем и принятием риска.

Формулирование наших **гипотез** предваряем некоторыми положениями. При представлении «теста смысловых ориентаций» Д. А. Леонтьев [9], заимствуя слова Франкла, подчеркивает, что «по существу сегодня данным, “Цель в жизни” не раскрывает устойчивых связей с полом, возрастом, уровнем образования, IQ, религиозностью и доходом» с целью подтверждения идеи В. Франкла о том, что «смысл жизни может быть найден у любого человека». Но идея Франкла о наличии смысла жизни у каждого человека не исключает, на наш взгляд, влияния на него со стороны таких факторов, как возраст и пол человека, его религиозная принадлежность, уровень образования и психометрический коэффициент интеллектности, не говоря о влиянии доходов, которые в целом едва ли «нейтральны» и не связаны с целями жизни, при-

дающими ей один или другой, но удовлетворяющий смысл. Множество исследований, в том числе и болгарских авторов [1; 4], изучающих влияние образовательного ценза на ценностную систему у юношей, студентов, родителей и учителей, устанавливают разграничивающее значение этого фактора. Что касается влияния такой объективной категории, как возраст испытуемых, то в нашем случае исследуются лица в переходном возрасте, и нам трудно не учитывать специфику, порождаемую самим этим переходным характером. Отказ в статусе разграничительного фактора половой принадлежности испытуемых вызывает следующий вопрос. Неужели оба пола одинаковы по своим физическим и психофизиологическим характеристикам и особенно по социальным ролям, что только и может предполагать отсутствие различий между ними в области смысловых ориентаций и жизнестойкости? Неужели оба пола одинаково резистентны нагрузкам, стрессам, проблемам и вызовам жизни? Неужели, оперируя одними и теми же целями и ценностями, представители обоих полов осмысливают свою жизнь и испытывают удовлетворение от нее? Хочется верить, что в будущих исследованиях данных проблем будут рассматриваться и эти, ныне игнорируемые, факторы.

Отсюда вытекает первая наша гипотеза при исследовании болгарской выборки, а именно: от человека любого переходного возраста едва ли нужно ожидать консолидированности и устойчивости внутренней личностной структуры. Наоборот, сам переход препятствует единству между отдельными чертами личности, между отдельными ее структурными компонентами, включая ценностную систему и жизнестойкость. Например, возьмем одну из характерных черт юношеского и молодежного возраста – склонность к гиперболизации, абсолютизации и фетишизации представлений о мире, других и о самих себе, что часто сопровождается неспособностью проанализировать и объективно оценить и признать свои собственные слабости, в результате чего мы наблюдаем знакомые всем самонадеянность и самомнение. Следующее наше предположение проистекает из достаточно сложной и разносторонней сущности исследуемых в нашем конкретном случае явлений, таких как смысловые ориентации и жизнестойкость, предполагающих: по всем их параметрам с соответствующими конкретизациями данные феномены не будут развиваться синхронно и демонстрировать одинаковые уровни функционирования во время переходного возрастного этапа, промежуточ-

ного между юностью и ранней зрелостью. Скорее всего, мы будем свидетелями **гетерохронности** и внутренней несогласованности между рассматриваемыми параметрами.

### 3. Методика эмпирического исследования смысложизненных ориентаций

Наше исследование проводилось в летнем семестре 2013/14 уч. г. со студентами ( $N = 200$ ) от первого до четвертого курса обучения очного и заочного отделения двух факультетов – факультета педагогики и факультета начальной и дошкольной педагогики Софийского университета. В качестве методического инструмента мы использовали «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО), конструированный и валидизированный Д. А. Леонтьевым. Тест состоит из 20 пар альтернативных предложений, которые испытуемые могли оценить по 7-балльной шкале. Надежность инструмента многократно проверялась на студентах и других группах, а результаты указывают на устойчивость и надежность теста при  $p < 0,05$ . Исследование проводилось анонимно в группе: испытуемые указывали только свой возраст и пол, и перед ними открывалась возможность познакомиться со своими личными результатами со стороны исследователя.

Установленная факторная структура опросника включает пять шкал. Коротко охарактеризуем их содержание.

**1. «Жизненные цели»** (3, 4, 10, 16, 17, 18 пункты опросника), полученные значения по которым раскрывают наличие/отсутствие целей в жизни у испытуемых. Придают направленность, временную перспективу и осмысленность жизни.

**2. «Процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни»** (1, 2, 4, 5, 7, 9 пункты). Ответы по этим предложениям показывают, считает ли испытуемый свою жизнь интересной, эмоционально насыщенной и исполненной смысла.

**3. «Результаты или удовлетворенность самореализацией в жизни»** (8, 9, 10, 12, 20). Эти пять пунктов шкалы раскрывают оценку, которую испытуемый дает уже пережитому отрезку своей жизни: как и насколько продуктивной и осмысленной была часть уже пройденного жизненного пути.

**4.** Название четвертой шкалы – «**Локус контроля – Я**» (1, 15, 16, 9) – сформулировано с целью подчеркнуть, в какой степени испытуемый строит свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

**5.** Последняя, пятая шкала «**Локус контроля – Жизнь**» (7, 10, 11, 14, 18, 19) содержательно близка к предыдущей и дополняет ее, но одновременно с этим она подчеркивает степень уверенности испы-

туемых в принципиальной возможности самостоятельного осуществления сделанного ими жизненного выбора.

Математико-статистическая обработка данных проводилась с помощью программы SPSS, версия 22. Данные подверглись дисперсионному анализу через ANOVA-метод, позволяющий установить зависимость между отдельными показателями. Был приложен и дополнительный тест Bonferoni, который учитывает различия в количестве респондентов отдельных специальностей.

## III. Анализ и обсуждение данных эмпирических исследований

### 1. Смысложизненные ориентации у болгарских студентов

Полученные данные теста смысложизненных ориентаций (СЖО) представлены в диаграмме 1, которая содержит **средние значения** по всем пяти шкалам общего показателя «осмысленности жизни». Из них видно, что по трем шкалам общего показателя средние значения близки и статистически значимо отличаются от средних значений остальных двух шкал. В первую группу входят в нисходящем порядке шкалы «цели в жизни» ( $X = 32,23$ ;  $SD = 7,95$ ), «процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни» ( $X = 31,06$ ;  $SD = 7,53$ ) и «локус контроля – жизнь» ( $X = 30,77$ ;  $SD = 6,79$ ). Вторая группа объединяет шкалы «результаты или удовлетворенность самореализацией» ( $X = 25,62$ ;  $SD = 5,31$ ) и «локус контроля – Я» ( $X = 21,38$ ;  $SD = 4,45$ ), хотя они отчетливо различаются по своим средним значениям.

Полученные результаты дают основание думать, что уровень осмысленности жизни у наших респондентов базируется в основном на «вкладе» значений шкал первой группы – «цели в жизни», «процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни» и «локус контроля – Жизнь», и гораздо в меньшей степени за счет второй группы – «результаты или удовлетворенность самореализацией» и «локус контроля – Я».

Как можно интерпретировать полученные нами результаты?

Результаты по шкале «**цели в жизни**» характеризуют процесс постановки целей, достижение которых помогло бы студентам приобрести чувства осмысленности, направленности и перспективности жизни во времени. При сравнительно высоких значениях по этой шкале речь идет о том, что испытуемые руководствуются «ясными целями и намерениями» в жизни, в результате чего жизнь кажется им «целенаправленной и вполне осмысленной», что они нашли свое призвание, удовлетворяющее и обеспечивающее их перспективу в будущем.

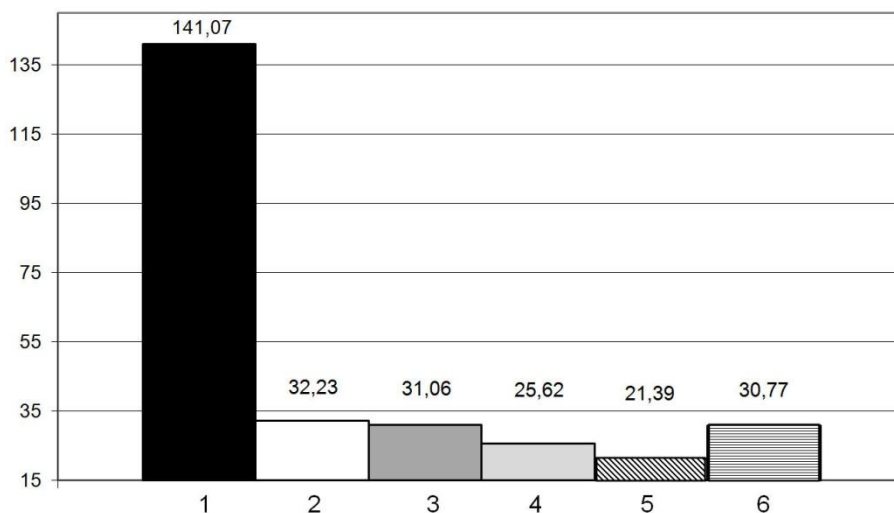


Диаграмма 1. Средние значения показателей осмысленности жизни. Шкалы: 1 – общий показатель осмысленности жизни, 2 – жизненные цели, 3 – процесс жизни, 4 – результаты, 5 – локус контроля «Я», 6 – локус контроля «Жизнь»

По шкале **«процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни»** полученные значения близки к данным предыдущей шкалы. Сравнительно более высокие значения по данной шкале свидетельствуют о том, что эти испытуемые увлечены жизнью, протекающей в соответствии с их мечтами, целями и планами, что они активны и целеустремленны, что их жизнь в целом кажется им интересной, эмоционально и содержательно насыщенной и осмысленной. И наоборот, низкие значения по этому показателю характеризуют пассивных и скучающих, тех, чья жизнь протекает без волнующих их интересов и новостей, из чего проистекает неудовлетворенность настоящей жизнью, лишенной целеустремленности и мотивирующего смысла.

Данные по шкале **«результаты или удовлетворенность самореализацией»** дали нам основания отнести их к группе со значительно более низкими значениями. Однако мы считаем, что объективное содержание именно этой шкалы придает ей качество своеобразного «критерия» осмысленности жизни в целом. И поэтому, когда испытуемые получают высокие значения по ней, тогда можем допускать, что это действительно люди, которые на данном отрезке жизни считают, что ежедневная деятельность и ее результаты им самим интересны, приносят им удовольствие и удовлетворение, что, если нужно подвести итог пройденного уже отрезка жизни – он будет положительным. Но когда значения по этой шкале низкие, тогда можно считать, что за ними скрывается отсутствие интересных для индивида занятий и успехов в направлении сознательного целеполагания и реа-

лизации жизненных планов, что, скорее всего, мы имеем дело с чувством беспокойства, с преимущественно негативными переживаниями.

Последние две шкалы – **«локус контроля – жизнь»** и **«локус контроля – Я»**, хотя и тесно связаны и взаимно дополняют друг друга, раскрывают, однако, принципиально разные значения. Сознание того, что человек располагает в принципе возможностью контролировать свою жизнь, быть ее «хозяином», мечтать и строить планы, принимать самостоятельные решения для их реализации, убежденность в том, что может осуществлять свой жизненный выбор в соответствии со своими идеалами и планами (**«локус контроля – Жизнь»**) не всегда, однако, сопровождаются адекватными усилиями со стороны студентов для достижения соответствия между «мечтой и реальностью», «мыслями и действиями», «словом и делом». О такой «неконгруэнтности», видимо, сигнализируют значительно более низкие значения испытуемых по шкале **«локус контроля – Я»**. За ними лежат признания некоторых респондентов о том, что они неактивны и нецелеустремленны, что предоставляют себя «течению жизни», что внешние обстоятельства сильнее их самих, что их собственная жизнь скучна и неподвластна им самим (экстернализированная локализация контроля); иными словами, эти данные говорят о «застревании» в прошлом и бесперспективности в отношении будущего.

Такой явный диссонанс мог иметь ряд объяснительных причин и, предположительно, среди них могут быть прежде всего некоторые типичные возрастные психосоциальные особенности. Здесь, возможно,

отражается установленный М. Кляйн [5] переход от «шизопараноидальной» к «депрессивной» личностной позиции, т. е. от убежденности, самоуверенности и самонадеянности в отношении своих возможностей – к более объективной и реалистической их самооценке, конфронтированной с неизбежными жизненными провокациями. С другой стороны, не всегда уверенность в своих собственных силах (часто по аналогии с физическими возможностями), которые в этом возрасте бесспорны) имеет реальное подтверждение в области души и особенно в области духовности и воли, чтобы чувствовать, что за наполненность и осмысленность своей жизни должны отвечать не обстоятельства или другие люди, а мы сами. Другими словами, не всегда естественная для возраста потребность в свободе выбора («свобода от...») имеет в качестве своего эквивалента другую составляющую бинарной оппозиции, а именно «свободу для...».

Не на последнем месте в качестве объяснения полученных данных следует привлечь и специфические особенности более широкого контекста – национального и этнокультурного и, особенно, современного конкретно-исторического – социально-экономического, духовно-аксиологического и образовательного контекста. По данным Евростат, сегодня Болгария является самой «бедной страной Европейского союза». Стагнация в области экономики уже более 25-ти лет порождает и не в состоянии снизить высокий уровень безработицы, особенно среди молодых людей, лишает их возможности для самореализации, создания семьи и биологического воспроизводства, а это базовые потребности молодежи. И не случайно в основном молодые люди находятся в «фарватере» нестихающего иммиграционного потока за границу. По данным социального министерства, к концу 2013 года 56 % иммигрировавших из страны находятся в возрасте 20–39-ти лет. Увеличивается и число юношей, предпочитающих учиться не у нас, а за границей. По данным национальной статистики, обсуждаемые в периодической печати в 2014 году профессором Н. Стефановым, о Болгарии правильнее сегодня говорить не «демографический кризис», а «демографическая катастрофа». Ежегодно болгарское население уменьшается на 80 000 и около 100 000 молодых людей уезжают учиться за границу. Согласно этим данным, Болгария находится в списке 20-ти держав мира с самой низкой рождаемостью (9,0 на 1000) и одновременно с этим с нарастающей тенденцией по показателю смертности населения (14,0 на 1000). Сегодня Болгария занимает 4-ое место среди 30 европейских дер-

жав по общей ранней смертности мужчин и женщин в возрасте 45–74-х лет, в основном, из-за сердечно-сосудистых и онкологических заболеваний.

Не обсуждая, но и не отрицая влияния некоторых этнокультурных скриптов на смысло-жизненные ориентации у сегодняшней молодой генерации болгарского народа, мы, однако, делаем акцент на нынешних условиях ее существования в качестве более сильного контрибутивного фактора.

## 2. Исследование жизнестойкости у болгарских студентов

Исследования проблем жизнестойкости основываются на постулатах экзистенциализма (Ж. П. Сартр, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Н. Бердяев и др.), находившие естественное отражение в гуманистических концепциях в области психологии и психотерапии (Г. Олпорт, А. Маслоу, Р. Мей, В. Франкл, И. Ялом, Н. Риф и множество других). Эмпирическое исследование явления «жизнестойкости» (с англ. “hardiness” – твердость, устойчивость, выносливость) впервые связывается с американским психологом С. Мадди и его сотрудниками [22]. За этим термином они видят способность личности сопротивляться конфликтным, стрессовым и экстремальным ситуациям, сохраняя как внутреннюю структуру и равновесие, так и потенциал для созидательной деятельности в будущем. Подобная личностная диспозиция, позволяющая человеку прилагать устойчивые и одновременно с этим гибкие формы саморегуляции, подвергается эмпирической проверке С. Мадди и сотрудниками с помощью теста, впоследствии адаптированного и использованного многими исследователями в разных странах.

Жизнестойкость личности конкретизируется ее исследователями в трех взаимосвязанных показателях – вовлеченности, контроле и принятии риска, позволяющих противостоять и противодействовать деструктивному влиянию конфликтных и стрессовых ситуаций как на психосоматическое и психическое здоровье, так и на продуктивность деятельности в предметном и социальном мире. В качестве «фундамента» жизнестойкости исследователи принимают смысло-ценностную сферу личности, что и дает основание объединять их в своих эмпирических исследованиях.

За «вовлеченностью» как компонентом жизнестойкости лежит наличие интереса к миру и жизни, удовлетворение своей собственной деятельностью и взаимоотношениями с другими людьми, в процессе которых человек проверяет свою необходимость, значимость и ценность, а в результате – чувство содержательности и осмысленности жизни. За «контролем» исследова-

тели ищут понимание со стороны личности того, что противодействие негативным обстоятельствам предполагает возобновление усилий после неуспеха и неблагоприятных обстоятельств с целью достижения результатов, удовлетворяющих не только личность, но и общество, является необходимым условием для добывания лично пережитого и нужного жизненного опыта. И наконец, «**принятие риска**» связывается с пониманием личного опыта – положительного и отрицательного, в качестве необходимой ценности, которая побуждает и динамизирует, направляет и корректирует активность личности, стимулирует у нее уверенность в необходимости риска перед жизненными пертурбациями. То есть, что все это является единственным верным путем в жизни человека, ведущим в конечном

счете к успеху и благополучию как отдельного человека так и общества в целом.

Наше эмпирическое исследование жизнестойкости болгарских студентов является фрагментом того же международного исследовательского проекта под руководством Н. О. Леоненко, где использовался адаптированный Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой [10] вариант теста С. Мадди. С помощью этого теста осенью 2014 года были исследованы 200 студентов различных гуманитарных специальностей Софийского университета.

Данные, полученные при помощи «теста жизнестойкости», после математико-статистической обработки представлены в Диаграмме 2, которая содержит средние значения как по обобщенному показателю жизнестойкости, так и по трем его конкретизациям – вовлеченности, контролю и принятию риска.

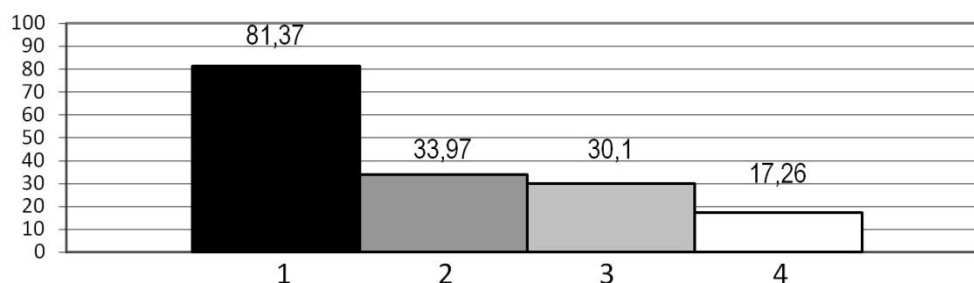


Диаграмма 2. Средние данные. Шкалы: общий показатель жизнестойкости – 1, вовлеченность – 2, контроль – 3, принятие риска – 4

Результаты математико-статистического анализа показали, что с самыми высокими средними значениями является показатель «вовлеченности» ( $X = 33,97$ ;  $SD = 18,08$ ), непосредственно и близко следующий уровнем второго показателя – «контроля» ( $X = 30,10$ ;  $SD = 7,34$ ), от которых статистически отличаются почти наполовину более низкие значения третьего показателя – «принятия риска» ( $X = 17,26$ ;  $SD =$

$4,82$ ). То есть уровень жизнестойкости наших испытуемых основывается, преимущественно, на вовлеченности и контроле, и в меньшей степени – на принятии риска. Проведенный типологический (профильный) анализ позволил разграничить две группы испытуемых. Одна из них с более высокими значениями по всем параметрам жизнестойкости, а другая – с более низкими. Их профили видны на графике 1.



График 1. Типологический/профильный анализ данных



Если «вовлеченность» в качестве компонента жизнестойкости связывается в основном с интересом человека к окружающему миру и жизни в нем, со сосредоточенностью и удовлетворенностью результатами своей деятельности и взаимоотношениями с другими людьми, в процессе которых он испытывает, проверяет и удостоверяет уровень своих возможностей, свою личную ценность, воспринимает жизнь как осмысленную, тогда о чем говорят полученные нами данные по этому вопросу? В целом, данные по этой шкале, в сравнении с другими совокупностями по проекту [6, 8] сигнализируют об относительно о невысоких ее значениях ( $X = 33,97$ ;  $SD = 8,08$  – см. диаграмму 2). Основания для этих невысоких значений находим в часто выражаемых большей частью студентов ( $N = 100-112$ ) директных или индиректных проявлений отсутствия интереса к жизни, признаний, что иногда жизнь кажется им «бесцветной». Аргументы для этого же видим и в результатах проведенного типологического (профильного) анализа. Наряду с этим они не испытывают удовлетворения от деятельности, в которую включены, и считают ее «бесполезной», а иногда их пугают и мысли о будущем. Наоборот, иллюстрации с положительным знаком встречаем в группе с более высокими значениями ( $X = 40,89$  – см. график 1) по этой шкале, а именно – удовлетворенность студентов занятостью, стремлением быть в курсе событий, чувство, что они уважаемы в приятельском кругу.

За «контролем» лежит осознание личности необходимости активно противодействовать негативным обстоятельствам, преодоления неудач в деятельности и неблагоприятных отношений с целью поиска и открытия смысла жизни. Средние значения по этой шкале более низкие ( $X = 30,10$ ;  $SD = 7,34$ ) от вовлеченности, но все же близки к ним. В положительном плане первая группа студентов ( $X = 36,24$  – см. график 1) выказывает предпочтение трудно постижимых целей, уверенность в своих возможностях «контролировать ситуацию» вокруг себя и благодаря своему упорству влиять на результаты. Неудачные, или даже «потерпевшие поражение», но в принципе ориентированные на будущее, студенты склонны возобновлять попытки достижения желаемых целей. Другими словами, можно сказать, что это, по существу, студенты, интернализирующие «локус контроля», рефлексиирующие над собственными возможностями в отношении одной или другой деятельности и их результатами.

Во второй группе отрицательные установки студентов ( $X = 25,29$  – см. график 1) по шкале контроля иллюстрируются при-

знаниями, что они часто попадают под влияние обстоятельств и «плывут по течению», что неизбежные в жизни трудности их смущают и утомляют. Их посещает чувство, что они не являются «хозяевами» своей собственной жизни, что она как бы протекает мимо них самих и независимо от них, что их усилия непродуктивны, что некоторые их актуальные проблемы коренятся в далеком прошлом, объясняются уж случившимися событиями. В таких случаях, возможно, на передний план выходит экстернализированная форма «локуса контроля».

Было отмечено, что средние значения по третьему показателю жизнестойкости – «принятию риска» являются самыми низкими ( $X = 17,26$ ;  $SD = 4,82$ ) и что они статистически значимо отличаются от результатов первых двух показателей – вовлеченности и контроля. Этому факту мы придаем особое значение, так как, на наш взгляд, именно принятие риска перед неблагоприятными обстоятельствами и борьба с ними носят качества своеобразного «предиктора» жизнестойкости. Воспринимается ли все это со стороны испытуемых в качестве ценности, придающей осмысленность их собственного существования и жизни?

Наоборот, склонные к принятию риска ( $X = 20,72$ ), несмотря на неуспехи в собственной деятельности и независимо от взаимоотношений с другими (благополучные / неблагоприятные), воспринимают и используют накопленный ими опыт в качестве их динамизирующей, направляющей и организующей ценности жизни. Основания для этого видим в их гибкости перед обстоятельствами, в их уверенности в правильности собственных решений, в возможности влиять положительно на процессы и их результаты, пользуясь своим упорством и непреклонностью. Подобные установки студентов непосредственно корреспондируют с постулатами экзистенциализма о том, что риск в борьбе для встречи и преодоления трудностей и неблагоприятных жизненных обстоятельств является верным путем к непрерывному развитию и прогрессу как в индивидуальном, так и в социальном плане.

И все же, установленная значительная рассогласованность между «принятием риска» в качестве своеобразной «ядерной» характеристики жизнестойкости, с одной стороны, и другими двумя ее показателями – вовлеченностью и контролем, с другой стороны, имеет свои причины как в самих испытуемых, так и в окружающем их социально-экономическом, духовно-аксиологическом и нормативно-практическом контексте. Можно привлечь для объяснения этого факта очевидной своеобразной «не-

конгруэнтности» между отдельными компонентами одного и того же общего конструкта личности – ее жизнестойкости перед жизненными трудностями, одного из постулатов гуманистической психологии и, точнее, тех теоретических заключений, которые К. Роджерс [12] сделал в отношении нашего времени. Самоопределение людей, согласно Роджерсу, императивно требует наличия личного собственного опыта или, как он его называет, «феноменального поля», которое включает не только внешние, экзогенные факторы и воздействия, но и их внутренние, эндогенные переживания со стороны личности. Конгруэнтность (“congruence”), то есть соответствие и эквивалентность сознания о чем-то насчет мира и самого себя, с одной стороны, реальным действиям, опыту и переживаниям человека, с другой стороны, является императивным требованием для продуктивности и достижений, для тождественности и целостности, для «себяактуализации» и «трансцендентности» личности, а отсюда и для осмысленности своего собственного существования. Мы все еще не можем уверенно говорить о наличии у молодежи достаточного личного опыта, обеспечивающего необходимое структурированное «феноменальное поле» личности, о котором говорит К. Роджерс.

А не влияют ли и как именно сегодняшние «аномичные реалии» в современном болгарском обществе, в котором продолжительное время господствовали социокультурные коды на установленную неэквивалентность между отдельными компонентами одной и той же личностной структуры у молодых людей? Поскольку сами люди, хотя и в неодинаковой степени, «обусловлены и предопределены» контекстом и реальностью, в которой живем [15], а они не являются и не могли быть «онтологичными» и «монолитными», не можем и не должны ожидать онтологичности и монолитности личности у наших испытуемых, как и у каждого из нас. Если открыто и непредвзято посмотрим на современную реальность, тогда невозможно не заметить совершающийся процесс пересмотра и «трансформации» ценностей, отказа от прежних привязанностей и норм, и направленность к новым «идеалам» и «ориентирам», нередко утилитарным. Притом, эти процессы настолько плюралистичны, полифоничны и мучительны, что сегодня мы затрудняемся указать на общие консолидирующие и объединяющие ценности в рамках отдельных общностей одного и того же народа, одной и той же нации. Не говоря уже о неумении быть свободными людьми, о недостающей «культуры для свободы», а

еще менее о триумфальной фетишизации вещественности и материальности бытия некоторых людей в ущерб духа и души. Свобода, как известно, есть совокупность принципов, преимущественно морального порядка, которые требует их соблюдения. Это чувствительность к своим внутренним импульсам; независимость и самостоятельность в мышлении, оценках и действиях, сопутствующих ответственности перед другими и собственной совестью; конструктивность и созидательность в работе, любовь к другим людям и ответственность перед ними.

В теоретической постановке проблемы мы отметили некоторые аномичные особенности современной болгарской действительности. В стремлении объяснить полученные нами данные насчет смысложизненных ориентаций и жизнестойкости наших испытуемых, добавим еще несколько. В нашей стране один из самых низких показателей естественного прироста населения в Европейском союзе, а по количеству детей, рожденных вне брака, Болгария занимает первое место в этом союзе (в 2013 году внебрачные дети составляли 59 % всех новорожденных), то есть постоянно увеличивается число молодых пар, живущих на семейных началах, но без заключения брака. А каждый второй брак кончается разводом. То есть синдром «разбитого семейства» коснулся и нас. В результате, сегодня у нас дети до 14 лет составляют едва ли 15,4 % от населения страны, а пенсионеры – 32 %. И все это в стране и при народе, в которой и для которого семья и дети веками подряд считались первостепенной ценностью. Ежегодно Болгария расстается с тысячами своих граждан, десятки тысяч уезжают учиться за границу, трудно сказать, сколько из них не вернется обратно. Из 65 000 первоклассников в 2015 году пятая часть будет учиться за рубежом, следуя за родителями-мигрантами. Вот почему несколько лет подряд пустуют места в болгарских высших учебных заведениях. Одновременно с этим, как мы уже отметили, ухудшается состояние здоровья народа. Нельзя пренебрегать этнокультурной составляющей нынешней болгарской демографической катастрофы – среди новорожденных детей меньше половины рождены этнически болгарскими матерями, по сравнению с ростом рождаемости турецких и особенно цыганских детей.

Вернемся и к естественной среде студенческого возраста – к современной системе в области высшего образования. Среди положительных сторон нашего высшего образования и, особенно в области гуманитаристики, отметим хотя бы три: 1) серьезная теоретическая подготовка, которая час-

то уважаема и признаваема даже иностранными экспертами, студентами и преподавателями; 2) разносторонность полученных знаний; и 3) высокая педагогическая культура тех, кто непосредственно готовится реализовывать педагогическую деятельность на различных ступенях образовательной системы [11]. Если, однако, пристальнее, глубже и взыскательнее присмотреться к системе нашего гуманитарного высшего образования, тогда нельзя не заметить и не согласиться, что в ней праксиологический и аксиологический подходы не находят места в достаточно необходимой степени. Она не ориентирована и не ставит акцента на самостоятельном поиске и получении знаний со стороны студентов при помощи, разумеется, преподавателей; студентам чаще всего предлагаются теоретические и «готовые

знания» и они редко оказываются в условиях самостоятельного и субъектного их получения. Практическое измерение обучения имеет незаслуженно низкий статус, судя по времени, которое ему отводится, по месту приложения знаний на практике, чтобы они могли проверить их и превратить в умения – все это неудовлетворительного качества, а, отсюда – слабая их практическая осмысленность и ценность. Полученные теоретические знания редко связаны с решением актуальных ежедневных задач, они чуть ли не «нейтральны» и не нужны в настоящей жизни индивида. И не на последнем месте, это более сильная или более слабая, но постоянная и полифоническая идеологизированность обучения по некоторым учебным предметам гуманитарного цикла.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Димитров И. Т. Этнокультурная среда и психосоциальное развитие [на болг. языке]. София : Изд-во Софийск. ун-та, 2010.
2. Димитров И. Т. Рефлексия реальных ориентиров современного образования для выявления путей его культуросообразного развития // Исследовательские инициативы студенческой молодежи как социальная практика современного профессионального образования : 1 Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и преподавателей вузов (Санкт-Петербург, 20–22 февр. 2013 г.). С. 51–58.
3. Дюркгейм Э. Самоубийство: социологический этюд : сокр. пер. с фр. / под ред. В. А. Базарова. М., 1994.
4. Калчев П. П. Психическое благополучие в юношеском возрасте [на болг. яз.]. София : Восток – Запад, 2014.
5. Кляйн М. Любовь. Зависть. Благодарность [на болг. языке]. София, 2000.
6. Леоненко Н. О. Жизнестойкость личности студентов: этнопсихологический аспект. Екатеринбург, 2013.
7. Леоненко Н. О. Этнические ресурсы жизнестойкости студентов в контексте межкультурного диалога в условиях образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 53–60.
8. Леоненко Н. О., Скотникова А. М. Этнопсихологические особенности и условия развития жизнестойкости у студентов. Екатеринбург, 2014
9. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). М. : Смысл, 1992.
10. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006.
11. Петкова И. О. Выбор специальности, ожидания от обучения, представление о будущей реализации [на болг. яз.] // Педагогика. 2011. № 4. С. 98–110.
12. Роджерс К. Р. Клиент-центрированная психотерапия. Теория, современная практика и применение. М. : Эксмо-Пресс, 2002.
13. Солженицин А. Россия в обвале. М. : Русский мир, 1998.
14. Франкл В. Воля для смысла : избр. докл. по логотерапии [на болг. яз.]. София : Лере Артис, 2011.
15. Фуко М. Герменевтика субъекта. М. : Социо-Логос, 1991.
16. Crumbauh J. C. Frankl's Will to Meaning in a Religious Order // Journal of Clinical Psychology. 1970. № 26. P. 206.
17. Crumbaugh J. C., Maholic L. T. The Case for Frankl's Will to Meaning // Journal of Existential Psychiatry. 1963. № 4. P. 43.
18. Diener E. (ed.). The Science of well-being: The collected works of Ed. Diener. Dordrecht : Springer, 2009.
19. Erikson E. Childhood and Society. Second Edition. N. Y. : Norton and Co, 1963.
20. Erikson E. Dimensions of a New Identity. N. Y. : Norton and Co, 1974.
21. Frankl V. Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy. Boston Beacon Pr., 1962.
22. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Vol. 63. P. 2.
23. Keyes C. Social well-being // Social Psychology Quarterly. 1998. № 61. P. 121–140.
24. Ryff C. Psychological well-being in adult life. Current Directions in Psychological Science. 1995. № 4. P. 99–104.

### REFERENCES

1. Dimitrov I. T. Etnokul'turnaya sreda i psikhosotsial'noe razvitie /na bolg. yazyke/. S. : Izd. Sofiyskogo universiteta, 2010.
2. Dimitrov I. T. Refleksiya real'nykh orientirov sovremennogo obrazovaniya dlya vyavleniya putey ego kul'turosoobraznogo razvitiya // Issledovatel'skie initsiativy studencheskoy molodezhi kak sotsial'naya praktika sovremennogo professional'nogo obrazovaniya // Pervaya Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya studentov, aspirantov i prepodavateley vuzov. Sankt-Peterburg, 20–22 fevralya 2013 goda. S. 51–58.
3. Dyrgeym E. Samoubiystvo: Sotsiologicheskii etyud /Per. s frantsuzskogo s sokr./ Pod red. V. A. Bazarova. M., 1994.
4. Kalchev P. P. Psikhicheskoe blagopoluchie v yunosheskom vozraste /na bolg. yazyke/. S. : Vostok - Zapad. 2014.

5. Klyayn M. Lyubov'. Zavist'. Blagodarnost' /na bolg. yazyke/. S., 2000.
6. Leonenko N. O. Zhiznestoykost' lichnosti studentov: Etnopsikhologicheskiy aspekt. Ekaterinburg, 2013.
7. Leonenko N. O. Etnicheskie resursy zhiznestoykosti studentov v kontekste mezhkul'turnogo dialoga v usloviyakh obrazovatel'noy sredy // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 4. S. 53–60.
8. Leonenko N. O., A. M. Skotnikova. Etnopsikhologicheskie osobennosti i usloviya razvitiya zhiznestoykosti u studentov. Ekaterinburg, 2014
9. Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennykh orientatsiy /SZhO/. M. : Smysl, 1992.
10. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. Test zhiznestoykosti. M. : Smysl, 2006.
11. Petkova I. O. Vybory spetsial'nosti, ozhidaniya ot obucheniya, predstavlenie o budushchey realizatsii /na bolg. yazyke // Pedagogika. 2011. № 4. S. 98–110.
12. Rodzhers K. R. Klient-tsentrirovannaya psikhoterapiya. Teoriya, sovremennaya praktika i primeneniye. M. : Eksmo-Press, 2002.
13. Solzhenitsin A. Rossiya v obvale. M. : Russkiy mir, 1998.
14. Frankl V. Volya dlya smysla. Izbrannyye doklady po logoterapii /na bolg. yazyke/. S. : Lege Artis, 2011.
15. Fuko M. Germenevtika sub"ekta. M. : Sotsio-Logos, 1991.
16. Crumbauh J. C. Frankl's Will to Meaning in a Religious Order. // Journal of Clinical Psychology. 1970. 26, 206.
17. Crumbaugh J. C., Maholic L. T. The Case for Frankl's Will to Meaning. // Journal of Existential Psychiatry. 1963. 4, 43.
18. Diener E. /Ed./. The Science of well-being: The collected works of Ed. Diener. Dordrecht : Springer, 2009.
19. Erikson E. Childhood and Society. Second Edition. N.Y. : Norton and Co, 1963.
20. Erikson E. Dimensions of a New Identity. N.Y. : Norton and Co, 1974.
21. Frankl V. Man's Search for Meaning : An Introduction to Logotherapy. Boston Beacon Press, 1962.
22. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Vol. 63. 2.
23. Keyes C. Social well-being. Social Psychology. Quarterly. 1998. 61. P.121–140.
24. Ryff C. Psychological well-being in adult life. Current Directions in Psychological Science. 1995, 4, P. 99–104.

Статью рекомендует канд. психол. наук, доц. Н. О. Леоненко.

УДК 811.111'27  
ББК Ш143.21-62

ГСНТИ 16.21.61

Код ВАК 13.00.01; 10.02.20

### **Руденко Надежда Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, методики и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 459; e-mail: nadezhda.s.rudenko@gmail.com.

## **ДИСКУССИЯ О СТРУКТУРЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** межкультурная коммуникативная компетенция, компоненты межкультурной коммуникативной компетенции, межкультурное взаимодействие

**АННОТАЦИЯ.** Представлен обзор ряда англоязычных публикаций, освещающих вопросы структурно-содержательной характеристики межкультурной коммуникативной компетенции. На материале социально-психологических, коммуникативных, педагогических, лингвистических и др. исследований дан анализ компонентного состава компетенции в рамках разработанных концептуальных моделей. Среди социально-психологических и коммуникативных исследований анализируются структурные модели межкультурной коммуникативной компетенции. Данные модели представляют собой перечни потенциальных качеств и умений, продуктивных в процессе осуществления компетентного межкультурного взаимодействия. В рамках педагогических и лингвистических исследований рассматривается модель межкультурной коммуникативной компетенции М. Байрама, а также модель, предложенная разработчиками проекта INCA. Представлен краткий обзор исследований межкультурной коммуникативной компетенции в области международного бизнеса и менеджмента. Сделаны выводы о достоинствах и недостатках рассмотренных подходов к интерпретации структуры и содержания межкультурной коммуникативной компетенции с учетом специфики оценивания данной компетенции в учебном и в профессиональном контексте. Обозначены перспективные направления исследований по проблемам структурно-содержательной характеристики межкультурной коммуникативной компетенции, такие как интеграция усилий исследователей из разных областей знаний в направлении унификации компонентного состава компетенции и разработка методической типологии действий/умений последней.

### **Rudenko Nadezhda Sergeevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of English, Methods of Teaching and Translation Theory, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **DISCUSSION ON THE STRUCTURE OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN PUBLICATIONS**

**KEYWORDS:** intercultural communicative competence, components of intercultural communicative competence, intercultural interaction.

**ABSTRACT.** The article reviews publications devoted to the study of the structure and content of intercultural communicative competence and analyzes conceptual models of intercultural communicative competence within social, psychological, communicative, pedagogical and linguistic research. The author studies structural models of intercultural communicative competence in socio-psychological and communicative publications. Such models represent lists of qualities which are productive in competent intercultural interaction. M. Byram's intercultural communicative competence model and the INCA project model are considered in the framework of pedagogical and linguistic research. The article also provides a brief review of intercultural communicative competence models in the field of international business and management. The author makes conclusions about the advantages and disadvantages of each approach to the interpretation of the structure and content of intercultural communicative competences with respect to the assessment of this competence in academic and professional contexts. The article discusses the opportunities for further research regarding unification of different scientific approaches to the study of the components of intercultural communicative competence as well as methodological typology of its skills and habits.

**К**онец XX – начало XXI века характеризуется повышенным вниманием зарубежных исследователей к проблеме организации эффективного межкультурного учебного и профессионального взаимодействия. Данный интерес обусловлен стремительно нарастающей глобализацией в различных сферах жизни общества и, как следствие, повсеместным использованием английского языка как посредника кросс-культурной коммуникации.

Истоки анализа проблематики межкультурного взаимодействия восходят, согласно М. Д. Пуш, к книге Р. Бенедикт «Хризантема и меч: модели японской культуры», опубликованной в 1946 году. Данная книга посвящена исследованию национального характера японцев, а также типичных моделей японского коммуникативного поведения [12, с. 13]. Несмотря на то что данное произведение относят к числу классических работ американской школы

культурной антропологии, книга Р. Бенедикт не вызвала ожидаемых поступательных изменений в понимании процессов межкультурной коммуникации. Позднее вопросы межкультурного взаимодействия были освещены в ряде работ американского антрополога Эдварда Холла – «Немой язык» (“The Silent Language”), 1959, «Скрытое измерение» (“The Hidden Dimension”), 1966, «За пределами культуры» (“Beyond Culture”), 1976, в которых подробно изложен опыт пребывания американских гражданских служащих в зарубежных странах [6, 7, 8]. Книги Э. Холла были рассчитаны на широкий круг читателей, имея своей целью познакомить читательскую аудиторию с такими аспектами межкультурного взаимодействия, как восприятие пространства и времени у представителей разных культур, роль контекста в межкультурной коммуникации и др. Принято считать, что именно Э. Холл впервые предложил рассматривать культуру через призму коммуникации, а также ввел в научный оборот категорию культурной компетенции.

Работы Э. Холла послужили толчком для многочисленных исследований, посвященных вопросам, связанным с межкультурной коммуникативной компетенцией (МКК), под которой в самом общем виде понимают способность и готовность осуществлять взаимодействие с представителями других культур. На современном этапе развития науки изучение МКК носит достаточно широкий характер, охватывая как полномасштабные исследования, результатом которых стали концептуальные модели межкультурной компетенции, так и работы более частного порядка. Среди ключевых проблем в поле внимания исследователей можно назвать следующие: структурно-содержательная характеристика МКК, методология оценивания МКК, формирование и развитие умений и навыков в составе МКК и др. В рамках настоящего обзора ограничимся рассмотрением подходов к описанию компонентного состава МКК.

Работы в русле данной тематики распадаются на три большие группы: 1) социально-психологические и коммуникативные исследования МКК; 2) педагогические и лингвистические исследования МКК; 3) исследования МКК в области международного бизнеса и менеджмента.

В рамках исследований первой группы в структуре МКК в качестве принципиально важных выделяются коммуникативные умения, способность к психологической адаптации, а также когнитивный компонент. Часто представленные модели МКК можно характеризовать как исключительно структурные: они представляют собой пе-

речни потенциальных качеств и умений, продуктивных, по мнению исследователей, в процессе осуществления компетентного межкультурного взаимодействия. Наличие ограниченного числа компонентов в составе МКК позволяет отслеживать динамику развития каждого из них, что является бесспорным достоинством предлагаемых моделей. Однако при кажущейся прозрачности структуры МКК сложно говорить о наличии четких оснований для разграничения выделяемых компонентов, а также о комплексном подходе к анализу взаимосвязей между компонентами. Ряд зарубежных исследователей ставят под сомнение валидность подобного рода перечней характеристик в связи с тем, что они составляются во многом субъективно на основании обзора существующих опросников самооценивания и проходят апробацию на достаточно ограниченной выборке респондентов [14].

Среди социально-психологических и коммуникативных исследований ключевое место занимают работы американских авторов У. Гудикунста и Ю. Ким. Принимая во внимание психологические, социальные и культурные аспекты коммуникативных событий, в структуре МКК исследователи выделяют семь компонентов: 1) непредубежденность (open-mindedness); 2) межкультурную эмпатию (intercultural empathy); 3) точное понимание различий и сходств (accurate perception of differences and similarities); 4) отсутствие склонности к критике (non-judgmentalness); 5) беспристрастное наблюдение (astute non-critical observation); 6) способность устанавливать значимые взаимоотношения (ability to establish meaningful relationships); 7) минимальный этноцентризм (minimal ethnocentrism) [5].

Монографические работы У. Гудикунста и Ю. Ким дали импульс исследованиям частного порядка. Нередко компоненты предлагаемых авторами моделей МКК содержательно перекликаются со структурой МКК, разработанной У. Гудикунстом и Ю. Ким. Примером может служить исследование социокультурных ценностей в структуре МКК польских студентов К. Брайтона, в котором, автор предпринял попытку выделить ключевые компетенции, универсальные и применимые ко всем академическим дисциплинам и подходам к исследованию МКК: 1) знание общества (knowledge of society); 2) межкультурную осведомленность (intercultural awareness); 3) способность усваивать новую культурную информацию и адаптироваться к ней (the ability to learn and adapt to new cultural information); 4) учет идентичности в межкультурных событиях (mindfulness of identity in intercultural events); 5) гибкость в

новых ситуациях (flexibility to new situations); 6) эмпатию по отношению к коммуникантам – представителям других культур (empathy to different cultural communicators) [1, с. 209].

Научный интерес к проблеме межкультурного взаимодействия в зарубежных педагогических и лингвистических исследованиях был обусловлен включением культурного компонента в программы обучения иностранным языкам в образовательных учреждениях Европы в конце 1980-х гг. При этом особое внимание уделялось деятельностному аспекту МКК и, соответственно, формированию и развитию умений эффективного межкультурного учебного и профессионального взаимодействия.

Среди наиболее известных работ в русле педагогических и лингвистических исследований МКК выделяется ряд публикаций британского исследователя М. Байрама, в которых автор рассматривает вопросы оценивания и формирования МКК применительно к обучению иностранным языкам. В структуре МКК М. Байрам разграничивает лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную и собственно межкультурную компетенцию. К содержанию межкультурной компетенции относятся: 1) отношение (attitudes), например, любознательность и открытость; 2) знания (knowledge), например, знания о социальных группах в стране собеседника; 3) умения интерпретации и соотнесения (skills of interpreting and relating), например, способность интерпретировать документ другой культуры; 4) умения получения новых знаний и взаимодействия (skills of discovering and interacting), например, умение приобретать новые знания о другой культуре; 5) критическое осознание культуры/политическое образование (critical cultural awareness/political education), например, способность на основании эксплицитных критериев критически оценивать установки, модели и продукты в своей собственной и чужой культуре [3]. Согласно модели М. Байрама, межкультурный коммуникант должен выступать посредником между «своим» и «чужим» языком и культурой, а критерием эффективности взаимодействия является достижение межкультурного взаимопонимания.

В рамках данной модели процесс становления МКК видится как достаточно протяженный во времени, что обуславливается комплексным характером самого феномена МКК, а также функциональной взаимосвязанностью и взаимообусловленностью компонентов в ее составе. Четкое содержательное разграничение последних поэтому представляется проблематичным. При всех дос-

тоинствах модель М. Байрама не может отвечать краткосрочным исследовательским целям, что накладывает ограничения на ее использование вне академического контекста (например, для выявления уровня МКК в условиях профессиональной деятельности).

Несмотря на обозначенные методологические ограничения, идеи М. Байрама легли в основу концептуальной модели МКК, разработанной в рамках проекта INCA (Таб. 1) [4; 11, с. 472]. Данный проект объединил усилия ученых (в основном лингвистов) и представителей работодателей из Австрии, Германии, Чехии и Соединенного Королевства. Цель проекта заключалась в разработке инструментария оценивания МКК наемных работников в инженерной промышленности.

Неоспоримым достоинством данной модели является, с одной стороны, наличие ограниченного числа характеристик и дескрипторов, свойственное структурным моделям, что делает ее методологически доступной для использования работодателями в целях оценивания компетенций служащих в условиях профессиональной деятельности. С другой стороны, настоящая модель учитывает психологические составляющие (этапы) учебной деятельности, которые отражают многомерный нелинейный характер процесса становления данной компетенции.

Первые исследования МКК в области международного бизнеса и менеджмента, которые относят к 1970-1980 гг., имели целью выявление причин коммуникативных неудач американских служащих, работающих за границей. Среди причин барьеров межкультурной коммуникации называют отсутствие мотивации трудовой деятельности за рубежом, эмоциональную незрелость, неспособность адаптироваться к новой физической и культурной среде и др. [15, с. 117]. В поисках путей преодоления вышеперечисленных трудностей были проведены многочисленные исследования по выявлению перечня характеристик менеджера, ключевых для успешного осуществления межкультурного взаимодействия в трудовой сфере.

В этом направлении традиционными представляются исследования, основанные на двух методологических подходах. Ряд исследователей выделяют компоненты МКК на основании опроса представителей работодателей [2, 10]. К компонентам МКК относят, например, социальную компетентность, способность к культурной адаптации, профессионализм, владение языком, гибкость, умение работать в команде, умение вести переговоры, самостоятельность, мобильность, стрессоустойчивость, сензитивность [10, с. 152]. Вторая группа исследований опирается на теоретический анализ существующих публикаций в области меж-

дународного менеджмента, а также на разработанные ранее опросники по выявлению сформированности уровня МКК. Так, например, в структуре МКК выделяют следующие ключевые компетенции: умения межличностного общения, языковые способности, мотивацию к работе и проживанию за границей, способность преодолевать ситуации неопределенности, гибкость, терпение, уважение, культурную эмпатию, самодостаточность, чувство юмора. Среди второстепенных компетенций называют понимание деловых взаимосвязей, способность осуществлять одновременное взаимодействие с несколькими культурами и

др. [13, с. 190-198]. К числу менее распространенных подходов к исследованию компонентного состава МКК относят методику опроса служащих посредством анкет самооценки, иногда в совокупности с внешней экспертной оценкой [9]. Традиционно такого рода анкеты предлагают респондентам охарактеризовать собственное отношение к деятельности, ответив, в какой степени они разделяют предложенные утверждения. Утверждения формулируются таким образом, чтобы отражать идею сформированности / выраженности того или иного компонента в составе МКК.

Таблица 1

|   | (А) Мотивация   | (Б) Умения/<br>Знания  | (В) Поведение   |
|---|---|--|---|
| <b>1. Терпимость к неопределенности</b> (Tolerance for ambiguity)   | Готовность принимать неопределенность   | Способность справляться со стрессом как следствием неопределенности  | Управление ситуациями неопределенности  |
| <b>2. Поведенческая гибкость</b> (Behavioural flexibility)          | Готовность применять имеющийся в распоряжении поведенческий репертуар, а также расширять последний        | Владение широким поведенческим репертуаром   | Изменение поведенческого репертуара в соответствии с конкретной ситуацией   |
| <b>3. Коммуникативная осведомленность</b> (Communicative awareness) | Готовность корректировать существующие модели коммуникативного поведения                                  | Способность определять различные модели коммуникативного поведения, уровни владения иностранным языком и их влияние на процесс межкультурной коммуникации  | Реализация уместных моделей коммуникативного поведения в конкретной ситуации межкультурного общения                               |
| <b>4. Получение знаний</b> (Knowledge discovery)                    | Любознательность по отношению к другим культурам, в том числе с целью более эффективного общения с людьми | Умения этнографического поиска культурно-значимой информации (включая технические знания) до, во время и после осуществления межкультурного взаимодействия | Поиск культурно-значимой информации   |
| <b>5. Уважение непохожести</b> (Respect for otherness)              | Готовность уважать многообразие моделей поведения, ценностных ориентаций и религиозных взглядов           | Критическое понимание моделей поведения, ценностных ориентаций и религиозных взглядов (включая свои собственные в ходе вынесения суждений)                 | Одинаковое отношение к разным моделям поведения, ценностным ориентациям и религиозным взглядам в ситуациях межкультурного общения |
| <b>6. Эмпатия</b> (Empathy)   | Готовность принимать точку зрения собеседника   | Умения управления своим ролевым поведением, умение встать на позицию собеседника; осведомленность о существовании разных точек зрения                      | Соотнесение эксплицитных и имплицитных (культурно обусловленных) точек зрения   |



Таким образом, к достоинствам моделей МКК в области международного бизнеса и менеджмента можно отнести учет реального контекста профессиональной деятельности, и соответственно, ориентацию на практические умения межкультурного взаимодействия. Тем не менее, по аналогии со структурными моделями, предлагаемые перечни характеристик не всегда отражают действительные детерминанты эффективности межкультурного взаимодействия и требуют конкретизации в соответствующих поведенческих проявлениях.

Завершая краткий обзор представленных зарубежных публикаций, еще раз подчеркнем, что в свете нарастающих процессов глобализации деловых, образовательных и социальных контактов феномен МКК вызывает интерес в самых разных сферах

научного знания: в социологии, психологии, педагогике, коммуникативистике, лингвистике и других науках. Однако на данном этапе развития науки при достаточной изученности большинства аспектов МКК, с одной стороны, можно констатировать факт разрозненного характера исследований в соответствии с областями научного интереса и отсутствие единого методологического подхода, с другой стороны. В качестве перспективных направлений исследований по проблемам структурно-содержательной характеристики МКК можно обозначить интеграцию усилий исследователей из разных областей знаний в направлении унификации компонентного состава МКК и разработки методической типологии действий / умений последней, применимой как в учебном, так и в профессиональном контексте.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Руденко Н. С., Брайтон К. Оценивание межкультурной коммуникативной компетенции // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 207-214.
2. Barham K. & Devine M. The Quest for the International Manager: A Survey of Global Human Resource Strategies. London : Ashridge Management Guide/Economist Intelligence Unit, 1991.
3. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997.
4. Byram M., Kühlmann T., Müller-Jacquier B. & Budin G. INCA The Theory. Retrieved from Inca project. URL: [http://www.incaproject.org/en\\_downloads/24\\_INCA\\_THE\\_THEORY\\_eng\\_final.pdf](http://www.incaproject.org/en_downloads/24_INCA_THE_THEORY_eng_final.pdf) (дата обращения: 21.01.2015).
5. Gudykunst W. & Kim Y. Communicating with Strangers. New York : McGraw-Hill, 1992.
6. Hall E. Beyond Culture. New York : Random House, 1976.
7. Hall E. The Hidden Dimension. New York : Doubleday, 1966.
8. Hall E. The Silent Language. New York : Doubleday, 1959.
9. Hampden-Turner C. & Trompenaars F. Building Cross-Cultural Competence: How to Create Wealth from Conflicting Values. Chichester : John Wiley, 2000.
10. Marx E. Breaking through Culture Shock. London: Nicholas Brealey, 1999.
11. Precht E. & Davidson-Lund A. Intercultural Competence and Assessment: Perspectives from the INCA Project // H. Kotthoff and H. Spencer-Oatey (Eds.), Handbook of Intercultural Communication. Berlin : Mouton de Gruyter, 2007. P. 467-490.
12. Pusch M. D. Intercultural Training in Historical Perspective // D. Landis, J. M. Bennet, and M. J. Bennet (Eds.), Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks, California : Sage Publications, 2004. P. 13-36.
13. Schneider S. C. & Barsoux J.-L. Managing Across Cultures, London : Prentice Hall, 2003.
14. Spitzberg B. H. Issues in the Development of a Theory of Interpersonal Competence in the Intercultural Context // International Journal of Intercultural Relations. 1989. № 13. P. 241-268.
15. Tung R. L. Expatriate assignments. Enhancing success and minimizing failure // Academy of Management Executive. 1987. Vol. 1. № 2. P. 117-126.

### REFERENCES

1. Rudenko N. S., Brajton K. Ocenivanie mezkhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 1. S. 207 214.
2. Barham K. & Devine M. The Quest for the International Manager: A Survey of Global Human Resource Strategies. London : Ashridge Management Guide/Economist Intelligence Unit, 1991.
3. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Compe-tence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997.
4. Byram M., Kühlmann T., Müller-Jacquier B. & Budin G. INCA The Theory. Retrieved from Inca project. URL: [http://www.incaproject.org/en\\_downloads/24\\_INCA\\_THE\\_THEORY\\_eng\\_final.pdf](http://www.incaproject.org/en_downloads/24_INCA_THE_THEORY_eng_final.pdf) (data obrashhenija: 21.01.2015).
5. Gudykunst W. & Kim Y. Communicating with Strangers. New York : McGraw-Hill, 1992.
6. Hall E. Beyond Culture. New York : Random House, 1976.
7. Hall E. The Hidden Dimension. New York : Doubleday, 1966.
8. Hall E. The Silent Language. New York : Doubleday, 1959.
9. Hampden-Turner C. & Trompenaars F. Building Cross-Cultural Compe-tence: How to Create Wealth from Conflicting Values. Chichester : John Wiley, 2000.
10. Marx E. Breaking through Culture Shock. London: Nicholas Brealey, 1999.
11. Precht E. & Davidson-Lund A. Intercultural Competence and Assessment: Perspectives from the INCA Project // H. Kotthoff and H. Spencer-Oatey (Eds.), Handbook of Intercultural Communication. Berlin : Mouton de Gruyter, 2007. P. 467 490.

12. Pusch M. D. Intercultural Training in Historical Perspective // D. Landis, J. M. Bennet, and M. J. Bennet (Eds.), Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks, California : Sage Publications, 2004. P. 13 36.
13. Schneider S. C. & Barsoux J.-L. Managing Across Cultures, London : Prentice Hall, 2003.
14. Spitzberg B. H. Issues in the Development of a Theory of Interpersonal Competence in the Intercultural Context // International Journal of Intercultural Relations. 1989. № 13. P. 241 268.
15. Tung R. L. Expatriate assignments. Enhancing success and minimizing failure // Academy of Management Executive. 1987. Vol. 1. № 2. P. 117 126.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доц. М. Б. Ворошилова.

## Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** (≈ **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**  
полное и точное **место работы; подразделение организации;**  
**контактная информация** (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (150—200 слов, или 1500—2000 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы (15—20 источников) приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24, с. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5—2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ journals.uspu.ru



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: pedobraz@uspu.ru

**АДРЕС РЕДАКЦИИ**

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ  
2015. № 12

Редакторы: Ю. А. Мухина, Д. О. Морозов  
Компьютерная верстка Ю. А. Мухиной, Д. О. Морозова

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.  
Подписано в печать 07.12.15. Формат 60×84/8.  
Бумага офсетная 80 г/м<sup>2</sup>. Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 33,6. Усл. п. л. 36,7.