



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 сериальных изданий (International Standard 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

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

доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ
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

2016. № 1

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

Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV

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 Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Candidate 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

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Денисова Р. Р.

Дошкольное образование Амурской области: история и современность..... 7

СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Лурье М. Л.

Концептуальные основы интеграции
естественно-математического образования
в системе «школа – вуз» на довузовском уровне.
Часть 1. Методологические проблемы реформирования
естественно-математического образования
в системе «школа – вуз» на довузовском уровне 13

Певная М. В., Лужков Ю. В.

Профессиональная подготовка будущих педагогов к организации
добровольческой деятельности как концепт развития
системы регионального управления добровольчеством 19

Порозов Р. Ю.

Культурная антропология как интегратор
гуманитарного образования в вузе 26

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Алексеева Е. М.

Развитие духовно-нравственных качеств будущего учителя
в рамках курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» 32

Данилина Г. И.

Сравнительное литературоведение как университетская дисциплина 36

Карпенко О. А.

Формирование профессионализма специалистов социальной сферы
в условиях реформирования системы образования 42

Мишенина О. В., Ощепкова Е. А.

Прикладная направленность математического курса как средство
формирования профессиональной компетентности будущего специалиста 47

Рассамагина Ф. А., Новосёлов С. А.

Интегративные математические задачи и задачи с изменяющимися условиями
как средство формирования творческой компетентности студентов 51

Шапошникова И. А., Малафеева С. Н.

Принципы и основные виды социального страхования в Российской Федерации 57

Щурикова Л. Г., Гарипова О. Н.

Формирование нормативной компетенции инженера как необходимое условие
развития его профессиональной нормативной культуры 63

Пак В. В.

Метод проектов как способ формирования
обобщенных проектных умений студентов инженерных вузов..... 68

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

Андреева Е. Е., Морозов Г. Б.

Об эффективных формах правового просвещения
граждан Российской Федерации 75

Кучукова А. В.

Социально-педагогическая технология гендерного воспитания
детей старшего дошкольного возраста 82

Мухин А. Ю.	Развитие творческой активности студентов в социально-культурной среде вуза как предмет исследования.....	89
Набойченко Е. С., Окунева Л. И.	Типология подростков, склонных к кибераддикции.....	94
Сыдыкбеков Р. Д.	Социоприродное мышление киргизов в контексте традиционной этнической культуры	99
Толмачева Е. С.	Психологические аспекты развития толерантной личности школьника	104
Югова Е. А.	Разработка структуры и содержания смыслообразующих конструкторов здорового образа жизни студентов.....	110
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ		
Астахова Л. Г., Буслаева Е. Н.	Формирование готовности студентов и педагогов к созданию психологически безопасной инклюзивной образовательной среды	116
Рябова Е. И., Терентьев А. Е.	Взаимосвязь физического и речевого развития у детей старшего дошкольного возраста.....	122
Рябова Е. И.	Содержание образовательной области «Физическое развитие» и методика ее реализации в условиях инклюзивного образования.....	127
Христолюбова Л. В., Цыганкова А. В.	Лингвистический компонент в образовании педагога-дефектолога.....	131
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ		
Бабинова Н. В.	Диагностика сформированности основ универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности	137
Блинова Ю. Л.	Развитие и коррекция эмоциональной сферы дошкольников средствами мультимодальных арт-технологий	144
Бойко И. М.	Психологические факторы профессионального развития женщины	149
Буслаева М. Е., Макарова В. А.	Проблемы социальной адаптации детей беженцев и мигрантов в контексте профессиональной подготовки студентов.....	155
Гиздатова Т. Ю.	Регуляция социального поведения личности в организации: научные подходы к исследованию.....	162
Золотов А. В.	Особенности коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений	170
Иванова М. В.	Особенности социально-психологической адаптации подростков к условиям обучения в Суворовском военном училище	175
Кулаковская-Дьяконова А. З.	Этнопедагогические традиции в повышении педагогического потенциала семьи	179

Набойченко Е. С., Абшилава Э. Ф.

Этиология, патогенез и клинические проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивности в различные периоды онтогенеза 183

Окунева Л. И.

Социально-психологические детерминанты склонности к кибераддикции в подростковой среде 188

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**Лукаш Гаярски**

Проявление межъязыковой интерференции в переводах словацких студентов-русистов 192

Парникова Г. М.

Принципы обучения иностранному языку студентов из числа представителей коренных народов Севера в неязыковом вузе 197

Сергеева Н. Н., Алексеева Е. М.

Метод ассоциограмм как средство выявления лингвокультурных и ментальных особенностей России и стран изучаемого языка в рамках курса «Иностранный язык» 204

Трефилова С. Г.

Лингвометодические основы обучения пониманию научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения 208

Червенко Ю. Ю.

Интеллектуальная мыслительная активность в тематически направленном референтном чтении 215

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ И ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**Дылькова С. В.**

Формирование исполнительского мастерства в условиях профессионализации образовательной среды в ДШИ 221

Сухоносова С. В.

Возможности фрейм-анализа в формировании образа города у студентов-культурологов: к постановке проблемы 227

Франц С. В.

Детская вера 233

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**Чжан Вэй**

Подготовка высококвалифицированных специалистов прикладного профиля в негосударственных вузах Китая: опыт Цзилиньского института иностранных языков «Хуацяо» 241

РЕЦЕНЗИИ. ХРОНИКА**Батаршев А. В.**

Штрихи к портрету Героя Советского Союза, академика РАО Сергея Яковлевича Батышева (к 100-летию со дня рождения) 247

Ващенко А. Н., Козубцов И. Н.

Роль и место научного журнала в формировании современного научного знания (на примере деятельности редакционной коллегии и редакционного совета журнала «Бизнес. Образование. Право») 255

Тенихина А. С.

От студенческих конференций к взрослой науке: опыт межвузовских контактов 266

Информация для авторов 270

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.21(571.61)
ББК 4414

ГСНТИ 14.09.23

Код ВАК 13.00.01

Денисова Рутения Робертовна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой специальной и дошкольной педагогики и психологии, Благовещенский государственный педагогический университет; 675000, г. Благовещенск, ул. Горького, 231, корп. «В», к. 203; e-mail: kafsdpp@yandex.ru.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: система дошкольного образования; дошкольное образование Амурской области; образовательная деятельность детских садов; модели дошкольных учреждений; подготовка специалистов.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются вопросы становления и развития системы дошкольного образования в Амурской области с момента освоения территории и до наших дней (конец XIX – начало XXI в.). Обобщен опыт создания первых детских садов, проанализированы вопросы методологической, методической, кадровой оснащенности детских учреждений. Рассмотрены видовое разнообразие дошкольных учреждений, последовательность их появления. В статье анализируются направления образовательной деятельности детских садов Амурской области с учетом региональной специфики. Выделение названных направлений деятельности обусловлено тенденциями социального и экономического развития общества, направлением развития педагогической науки. Характеристика содержательной стороны активности детей в дошкольном образовании показывает богатство объективно существующих и повторяющихся связей и зависимостей в образовательном процессе детского дошкольного образовательного учреждения.

Раскрыты проблемы в организации современных моделей дошкольных учреждений. Затронуты вопросы государственной поддержки дошкольного образования Амурской области, отмечены важнейшие за последнее время документы, касающиеся успешного функционирования детских учреждений в регионе. Уделено внимание профессиональной подготовке кадров для детских садов. Определены пути оптимизации системы дошкольного образования Амурской области на современном этапе.

Denisova Ruteniya Robertovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Special and Preschool Pedagogy and Psychology, Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia.

PRESCHOOL EDUCATION IN AMUR REGION: HISTORICAL AND CONTEMPORARY SURVEY

KEY WORDS: system of preschool education; preschool education in Amur region; educational activity of kindergartens; models of preschool institutions; training specialists.

ABSTRACT. The article reveals questions of foundation and development of the system of preschool education in Amur region from the time of beginning exploration of this territory by the Russian Empire in the second half of the 19th century to the beginning of the 21st century. The article reviews the experience of foundation of the first kindergartens and analyzes the questions of methodological and methods support and staffing preschool establishments. The article dwells on the variety of preschool institutions and the order of their appearance. The author analyzes the ways of educational activities of kindergartens from the point of view of the Amur regional specificity. Identification of the said areas of activity is caused by the tendencies of socio-economic development of society and the direction of development of pedagogical science. Characteristics of the content of children's activity in preschool education show a large number of objectively existing and recurring relationships and dependencies in the preschool education process.

The article reveals the problems of organization of modern models of preschool institutions. It touches upon questions of government support of preschool education in Amur region and describes the most important documents about successful functioning of children's institutions in the region. Special attention is paid to professional training of personnel for kindergartens. The author outlines the ways of optimization of the system of preschool education in Amur region at the present stage of development.

В современном дошкольном образовании ведется напряженный поиск новых тактик и стратегий оптимизации образовательной деятельности. В такой ситуации становится важным понимание общей картины происходящих изменений и обращение к классическим основаниям, историко-педагогическим идеям в области образования, в том числе к анализу процес-

сов, происходивших на региональном уровне. Это позволяет не только ретроспективно выстроить логику развития детских учреждений, но и определить возможности применения ведущих идей и принципов для обновления современной системы дошкольного образования.

Становление системы дошкольного воспитания в Амурской области проходило

в сложных и нестандартных условиях, обусловленных отдаленностью региона от центра страны, низкой плотностью населения, активными миграционными процессами, экономическими трудностями, политическими событиями и культурными особенностями жителей. С момента освоения территории (80-е гг. XIX в.) и вплоть до 20-х гг. XX в. первые учреждения для маленьких детей открывались по инициативе частных лиц и на средства благотворительных организаций, организовывались по сословному принципу. Деятельность этих учреждений сводилась к призрению детей низших сословий, проявлению по отношению к ним милосердия. Детей из обеспеченных семей воспитывали на идеях А. С. Симонович, Ф. Фребеля и др. В целом для того времени принимались неординарные решения по открытию дошкольных учреждений в регионе.

С установлением советской власти и приданием государственного статуса дошкольному воспитанию на территории области стали активно изыскивать возможности для открытия других, новых видов детских учреждений. Кроме детских садов, появились детприюты, детдома, детские сады, ясли, сезонные дошкольные площадки, сезонные ясли-«гнездышки», принадлежащие разным ведомствам и организациям (социальной защиты, народного образования, здравоохранения и др.). Не все было благополучно, многие детские учреждения открывались и тут же закрывались в связи с отсутствием опыта. Стоит заметить, что на территории Амурской области преобладали дошкольные учреждения в городской местности (прежде всего в г. Благовещенске), в деревнях их было значительно меньше [2].

Реализовать масштабные цели по охвату маленьких детей системой дошкольного воспитания помогали сезонные площадки, которые доминировали вплоть до второй половины 30-х гг. XX в. в силу своей доступности и малой финансовой затратности. В создании сезонных детских площадок активное участие принимали общественные организации, сельские советы, кооперации, партийные и комсомольские ячейки и т. д. Несмотря на организационные трудности, сезонные детские площадки, временные по своему характеру, стали одним из распространенных видов дошкольных учреждений на территории Амурской области в 20-е гг. Они выступили прообразами детских садов с дневным пребыванием детей. Организация педагогических площадок позволила закрепить дошкольные учреждения не только в городе, но и в селе, привлечь внимание общественности к воспитанию детей. Однако сезонные учреждения постепенно вытеснялись стационарными детскими са-

дами, количество которых со второй половины 30-х гг. неуклонно увеличивалось. Распространенными для Амурской области являлись детские «очаги», в которых дошкольники находились временно. Они открывались при общественных клубах и предприятиях.

Детские учреждения того времени осуществляли в первую очередь функцию присмотра. Воспитатели наблюдали за самостоятельными занятиями детей, стараясь не подавлять инициативы ребенка в выборе занятий. Детские учреждения Амурской области испытывали трудности в программном обеспечении. Но педагоги проявляли инициативу и творчество, самостоятельно составляли планы. Так, сотрудники опытно-показательного детского сада г. Благовещенска выполняли конспекты занятий, которыми пользовались многие педагоги. С дошкольниками разучивали игры, развивали речь, знакомили с природой, пением, лепкой из глины, изготовлением поделок из природного и бросового материала. Содержание работы зависело от идеологических противоречий старого и нового времени по поводу изменений целей обучения и воспитания детей.

Позднее установление советской власти в Приамурье привело к запоздалому открытию дошкольных учреждений новой формации. Смена власти способствовала активному поиску содержания и методов воспитания дошкольников, однако в отдаленных районах области детские учреждения продолжали осуществлять лишь присмотр за детьми, хотя в других регионах уже руководствовались «Инструкциями по ведению очага и детского сада» (1919 г.).

Дошкольные учреждения области осуществляли свою деятельность на основе единых документов советских органов власти, Наркомпроса и Далькрайно. Воспитательный процесс в советских дошкольных учреждениях Амурской области строили с учетом местных условий и ориентировались на два основных направления – общественно-политическое и трудовое (что соответствовало духу времени). Позднее упор сделали на физкультурно-оздоровительную направленность [9]. Документы, принятые на государственном и местном уровнях («Программы и внутренний распорядок детского сада» (1934 г.), Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» (1936 г.), «Руководящие указания по проведению летней оздоровительной работы с детьми дошкольного возраста» (1936 г.) и др.) помогали организационно и методически.

В 40-е гг. дошкольное воспитание, несмотря на экономические трудности в стра-

не и в регионе, продолжало развиваться. Открываемые в разных населенных пунктах новые детские ясли и детские сады размещались в непригодных зданиях, испытывали нехватку методических и дидактических материалов и др. Однако детские учреждения первыми взяли на себя заботу о воспитании маленьких детей, многие из которых уже познали лишения, горечь потери родителей и близких. Для жителей области в годы сложных социально-экономических и психологических испытаний эта поддержка была необходима.

В послевоенное время детские сады, особенно в городской местности, не удовлетворяли нужды работающих матерей. Предпринимались меры по дальнейшему увеличению сети детских учреждений, улучшению их материальной базы, обеспечению методической литературой. Во время инспекторских проверок отмечалась нехватка наглядных и раздаточных пособий, поэтому в условиях финансовых трудностей целенаправленно занимались оборудованием детских садов мягким и твердым инвентарем, игровым материалом. Дошкольные работники выступили активными участниками этих мероприятий.

Воспитатели искали разнообразные и эффективные формы, методы работы с дошкольниками, но вместе с тем допускали серьезные ошибки. Педагоги не умели планировать и проводить занятия, учитывать особенности детей, пользоваться наглядными пособиями, руководить вниманием детей в процессе наблюдения, проводить родительские собрания, подбирать материалы для родительских уголков и пр. Улучшению методической работы в детских садах способствовали дошкольные методические кабинеты, открытые в Благовещенске, Свободном, в Зейском и Сковородинском районах.

Последующие годы в Амурской области характеризовались значительными прогрессивными изменениями в дошкольном воспитании. Значительное место в практике работы детских садов занимали вопросы укрепления физического здоровья детей. Дошкольные учреждения много внимания уделяли эстетическому воспитанию детей, развитию у них художественного вкуса, музыкального слуха, способности воспринимать красоту форм и красок. Детей в доступной форме знакомили с образцами изобразительного и музыкального искусства, учили понимать прекрасное в жизни, быту, родной природе. В программу занятий с детьми обязательно входило рисование, пение, лепка, аппликация.

Строить дошкольные учреждения разрешалось министерствам и ведомствам за

счет средств, выделяемых на жилищное строительство; поощрялось сооружение детских садов колхозами и совхозами. В результате на территории Приамурья, кроме учреждений Министерства просвещения, появилось еще 55 ведомственных детских садов, относящихся к разным министерствам (путей сообщения, угольной промышленности, бумажной и лесной промышленности, внутренних дел и госбезопасности и др.).

В 60-е гг. в Амурской области начали строительство новых детских садов и комбинатов по типовым проектам. Всероссийский смотр художественного оформления помещений и участков детских садов стимулировал дошкольных работников области заниматься оформлением своих помещений, гармонично использовать цвета, обращать внимание на пропорции детской мебели, посуды, применять в интерьере различные растения, картины, предметы декоративного творчества и т. д.

Роль детских садов в подготовке детей к школе значительно возросла в связи с переходом в 1970 г. начальных классов на трехлетнее обучение и введением новой программы. От воспитателей требовались углубленные знания психологии детей раннего и дошкольного возраста, дидактических требований по дошкольной методике, достижений педагогической науки, нормативных документов Министерства просвещения РСФСР. Все это способствовало росту образовательного уровня педагогов детских садов, совершенствованию их педагогического мастерства.

80-е гг. явились важным этапом в развитии общественного дошкольного воспитания на территории Амурской области. Выполнение постановления Совета министров СССР № 317 от 12 апреля 1984 г. «О дальнейшем улучшении общественного дошкольного воспитания и подготовке детей к обучению в школе» связывалось прежде всего с активным строительством детских учреждений, пристроенных к существующим зданиям, что дало возможность обеспечить 70% детей области в возрасте от 1 года до 6 лет местом в дошкольном учреждении. В отдельных территориях этот показатель был более высоким: г. Благовещенск – 96%; г. Свободный – 73%; г. Зей – 79%, Тамбовский район – 85%, Бурейский район – 71%. В Свободненском, Константиновском, Шимановском районах практически не испытывали проблем с устройством ребенка в детский сад. Возросло число учреждений для детей с недостатками умственного и физического развития. К началу 90-х гг. в области работало 8 специализированных ДОУ на 724 места и 119 групп в детских садах общего типа, в которых воспитывалось

1955 детей, имеющих нарушения слуха, речи, зрения, опорно-двигательного аппарата.

Период 90-х гг. прошлого века ознаменован для дошкольного образования Амурской области переходом к полипрограммности и вариативности. На смену одной обязательной программе пришли множество комплексных и парциальных программ, из которых дошкольное учреждение могло выбирать одну для своей работы. Творчество педагогов способствовало широкому выбору детскими садами экологического, художественно-эстетического и музыкального и других направлений работы. Увеличилось число детских садов комбинированного типа, их посещали около 2,5 тысячи дошколят. В пяти городских детских садах (Благовещенск, Белогорск, Райчихинск, Свободный, Тында) открыли двери прогимназические классы. Однако серьезные проблемы существовали в организации коррекционной работы с детьми: только 30% нуждающихся в компенсирующем дошкольном образовании посещали специализированные детские сады и группы.

Изменения социально-экономической ситуации, повлекшие за собой разрушение сети ДОУ, не обошли и Амурскую область. 2/3 всех дошкольных учреждений Приамурья были сельскими, преимущественно малокомплектными, и в связи с ликвидацией колхозов и совхозов получили массу проблем, среди которых – недостаток средств местного бюджета на содержание, повышение родительской платы за посещение детского сада, отток воспитанников из ДОУ ввиду уменьшения количества мест и сокращения детских учреждений.

Предпринимались меры по сохранению сети детских садов. Так, с 1992 по 1997 г. в муниципальную собственность было передано 114 ДОУ различных предприятий, которые не выдержали бремени их содержания. Острой для всех муниципальных структур Амурской области выступила проблема доступности дошкольного образования. Ситуация «неравного старта», обусловленная существенными трудностями при поступлении в школу будущих первоклассников, создала серьезные пробелы в системе непрерывного образования.

В настоящий момент работу с маленькими детьми осуществляют следующие дошкольные организации Амурской области: муниципальные (198) и ведомственные детские сады (10), общеобразовательные школы (17). Потребность населения в услугах дошкольного образования удовлетворена только на 70,2%. Часть детей Приамурья ожидают своей очереди в детский сад. Нехватка мест для возрастной категории от 3 до 7 лет особенно остро ощущается в Бело-

горском, Магдагачинском, Серышевском районах.

Чтобы устранить существующий дефицит в дошкольных учреждениях для 3–7-летних детей в Амурской области, необходимо создать дополнительные места. На региональном уровне эта проблема решается в основном за счет использования внутренних резервов системы образования. Например, только в областном центре в 2011/12 уч. г. дополнительно ввели 200 детских мест за счет реконструкции групп, ранее перепрофилированных под методические кабинеты и физкультурные залы [3]. Несомненно, такой подход дает свои результаты, однако дошкольные учреждения, находясь в стесненных условиях, не имеют порой возможности предоставить площади, так необходимые для проведения массовых развлекательных и оздоровительных мероприятий или другой работы.

В связи нехваткой дошкольных учреждений возникла необходимость появления других форм дошкольного образования, которые, наравне с традиционным детским образовательным учреждением, могли бы оказывать помощь семье в воспитании ребенка. С 2000 г. на территории Амурской области стали внедряться вариативные модели дошкольного образования [5]. Только в 2011 г. они получили нормативное закрепление в новой редакции Типового положения о дошкольном образовательном учреждении (Приказ Минобрнауки от 27 октября 2011 г.).

Важно отметить, что развитие дошкольного воспитания на территории области сдерживалось отсутствием профессиональных кадров. Педагогическую работу с детьми дошкольного возраста в дореволюционный период осуществляли лица, в большинстве не имевшие педагогического образования (около 85%). С детьми состоятельных родителей занимались интеллигенты из числа переселенцев, выпускники учительской семинарии, Алексеевской женской гимназии и Благовещенского епархиального училища.

Проблема с кадрами оставалась главной не только в первые годы советской власти, но и в последующие периоды, так как специальная подготовка дошкольных работников на местах долгое время не проходила. Иногда педагогов направляли в другие регионы страны на трехмесячные курсы. Краткосрочную кружковую и курсовую подготовку дошкольных работников в Амурской области начали осуществлять только в конце 20-х гг. XX в.

Впоследствии повышение квалификации проводили не только на курсах, педагоги участвовали в работе городских и районных

методических объединений, постоянно действующих методических семинаров, педагогических чтений, посещали методические кабинеты и индивидуальные консультации. Начиная с 1934 г. в практику работы вошли областные ежегодные методические конференции по дошкольному воспитанию. На них обсуждали актуальные вопросы повышения качества работы детских учреждений, связанные с руководством детскими дошкольными учреждениями со стороны отделов народного образования; комплектованием кадрами и учебно-методическими материалами; укреплением материальной базы и др.

В 50-е гг. в Благовещенске, Свободном, Белогорске, Райчихинске, Сковородине, Шимановске, Зее стали активно работать методические объединения дошкольных работников, где заслушивали доклады с обобщением опыта работы воспитателей по методике проведения занятий с детьми в разных группах, проводили открытые мероприятия с последующим их анализом. Методическую помощь работникам дошкольных учреждений оказывали методисты областного института усовершенствования учителей. Они посещали занятия воспитателей, анализировали планы работы, консультировали по составлению отчетов, конспектов открытых занятий. Традиционными для работников детских садов стали в 50–60-х гг. кустовые методические объединения, проводимые один раз в месяц в городах и районных центрах. Такая поддержка помогала педагогам совершенствовать свой профессиональный опыт, находить правильные решения в вопросах воспитания и обучения детей.

Увеличение в 60–80-х гг. дошкольных учреждений на территории области способствовало усилению внимания к подготовке кадров с высшим и средним специальным образованием. В этот период в г. Благовещенске открывается педагогическое училище с дошкольным отделением (25 октяб-

ря 1963 г.), преобразованное с июля 1965 г. в педучилище № 3. Для нового образовательного учреждения выделили самостоятельное здание с оборудованными кабинетами физики, химии, естествознания, географии, истории, педагогики и др. В 1986 г. Благовещенский пединститут начал набор студентов на заочное отделение по специальности «Дошкольная педагогика и психология». В настоящее время профессиональная подготовка продолжает осуществляться в Амурском педагогическом колледже по специальностям «Дошкольное образование» и «Специальное дошкольное образование», а также в Благовещенском государственном педагогическом университете, где, кроме заочной формы, с 2011 г. принимают на дневное обучение бакалавров по профилю «Психология и педагогика дошкольного образования». В 2014 г. осуществлен первый набор в магистратуру по профилю «Психология и педагогика дошкольного образования».

Краткий анализ исторического опыта становления дошкольного воспитания в Амурской области позволил рассмотреть качественные изменения дошкольной системы в различных экономических, социальных, а также политических условиях. Считаем, что уникальный опыт строительства дошкольного воспитания в таком отдаленном регионе, как Амурская область, необходимо использовать в современной образовательной практике.

Понимание логики и тенденций развития современного дошкольного образовательного пространства на территории Амурской области значимо не только в теоретическом аспекте, но и с точки зрения решения конкретных практических задач. Сегодня это особенно актуально в связи с тем, что образование, в том числе дошкольное, рассматривается как важный фактор социальной стабильности в регионе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Денисова Р. Р., Скляр Т. В. Дошкольное воспитание в Амурской области (конец XIX – первая треть XX вв.) : моногр. Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2009. 150 с.
2. Денисова Р. Р., Власова Л. В. Православные традиции в воспитании детей (вторая половина XIX – начало XX в.) : моногр. М. : Флинта : Наука, 2015. 152 с.
3. Денисова Р. Р. Дошкольное образование Амурской области: на рубеже веков // Актуальные вопросы дошкольной педагогики : сб. науч. тр. / под ред. Р. Р. Денисовой. Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2015. С. 5–14.
4. Денисова Р. Р. Региональные аспекты инклюзивного образования (на примере Амурской области) // Уч. зап. Забайкал. гос. ун-та. Сер. «Педагогика. Психология». 2015. № 5 (64).
5. Денисова Р. Р. Дошкольное образование Амурской области: опыт развития вариативных форм // Дошкольное образование: история и современность : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Улан-Удэ : Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2013. С. 24–33.
6. Денисова Р. Р. Развитие вариативных форм дошкольного образования в Амурской области // Развитие вариативных форм дошкольного образования на основе компетентностного подхода : материалы науч.-практ. конф. / под ред. А. В. Чернышевой, Р. Р. Денисовой. Благовещенск : ГОАУ ДПО Амурской области ИРО, 2012. С. 4–11.
7. Денисова Р. Р. Негосударственные дошкольные учреждения в современной системе образования // Актуальные проблемы дошкольного образования: становление, развитие, перспективы : материалы 10-й Междунар. науч.-практ. конф. Челябинск : РЕКПОЛ, 2012. С. 120–122.

8. Пакулова Т. В. Особенности воспитательно-образовательной работы в детских садах Амурской области // Мир науки, культуры, образования : междунар. науч. журн. 2015. № 2 (51). С. 139–141.
9. Скляр Т. В. Становление и тенденции развития дошкольного воспитания в Амурской области (конец XIX – первая треть XX вв.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2009. 23 с.
10. Denisova R. R. The Russian Private Kindergartens Institution Setting and Development //Journ. of Heihe Univ. 2012. № 6. S. 17–19.

REFERENCES

1. Denisova R. R., Sklyar T. V. Doshkol'noe vospitanie v Amurskoy oblasti (konets XIX – pervaya tret' XX vv.) : monogr. Blagoveshchensk : Izd-vo BGPU, 2009. 150 s.
2. Denisova R. R., Vlasova L. V. Pravoslavnye traditsii v vospitanii detey (vtoraya polovina XIX – nachalo XX v.) : monogr. M. : Flinta : Nauka, 2015. 152 s.
3. Denisova R. R. Doshkol'noe obrazovanie Amurskoy oblasti: na rubezhe vekov // Aktual'nye voprosy doshkol'noy pedagogiki : sb. nauch. tr. / pod red. R. R. Denisovoy. Blagoveshchensk : Izd-vo BGPU, 2015. S. 5–14.
4. Denisova R. R. Regional'nye aspekty inklyuzivnogo obrazovaniya (na primere Amurskoy oblasti) // Uch. zap. Zabaykal. gos. un-ta. Ser. «Pedagogika. Psikhologiya». 2015. № 5 (64).
5. Denisova R. R. Doshkol'noe obrazovanie Amurskoy oblasti: opyt razvitiya variativnykh form // Doshkol'noe obrazovanie: istoriya i sovremennost' : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ulan-Ude : Izd-vo Buryat. gos. un-ta, 2013. S. 24–33.
6. Denisova R. R. Razvitie variativnykh form doshkol'nogo obrazovaniya v Amurskoy oblasti // Razvitie variativnykh form doshkol'nogo obrazovaniya na osnove kompetentnostnogo podkhoda : materialy nauch.-prakt. konf. / pod red. A. V. Chernyshevoy, R. R. Denisovoy. Blagoveshchensk : GOAU DPO Amurskoy oblasti IRO, 2012. S. 4–11.
7. Denisova R. R. Negosudarstvennye doshkol'nye uchrezhdeniya v sovremennoy sisteme obrazovaniya // Aktual'nye problemy doshkol'nogo obrazovaniya: stanovlenie, razvitie, perspektivy : materialy 10-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Chelyabinsk : REKPOL, 2012. S. 120–122.
8. Pakulova T. V. Osobennosti vospitatel'no-obrazovatel'noy raboty v detskikh sadakh Amurskoy oblasti // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya : mezhdunar. nauch. zhurn. 2015. № 2 (51). S. 139–141.
9. Sklyar T. V. Stanovlenie i tendentsii razvitiya doshkol'nogo vospitaniya v Amurskoy oblasti (konets XIX – pervaya tret' KhKh vv.) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Chita, 2009. 23 s.
10. Denisova R. R. The Russian Private Kindergartens Institution Setting and Development //Journ. of Heihe Univ. 2012. № 6. S. 17–19.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. И. В. Ерофеева.

СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.85
ББК 4426.20-22

ГСНТИ 14.15.07

Код ВАК 13.00.01

Лурье Михаил Леонидович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения математике Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета; 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24; e-mail: louriemikhail@pspu.ru.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРАЦИИ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – ВУЗ» НА ДОВУЗОВСКОМ УРОВНЕ ЧАСТЬ 1

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – ВУЗ» НА ДОВУЗОВСКОМ УРОВНЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культурологическая направленность естественно-математического образования; система «школа – вуз»; международное довузовское образование.

АННОТАЦИЯ. Цель исследования заключается во взаимообогащении опытом системы довузовского естественно-математического образования России и зарубежных стран. Рассмотрены подходы к организации образовательной деятельности, позволяющие придать прикладную направленность преподаванию математики на основе системного применения метода математического моделирования, лично ориентированного обучения в подготовке специалистов высокой квалификации. Указываются специфические характеристики системы непрерывного образования «школа – вуз» с точки зрения культурологической направленности обучения. Концептуальные основы представляют собой совокупность ценностей естественно-математического образования, целей его достижения, выдвигаемых задач по формированию содержания курсов, а также основные принципы их реализации и направления деятельности по приобщению обучающихся к математической культуре в системе «школа – вуз» на довузовском уровне. Углубленность курса означает достаточную полноту и строгость изложения базовых идей в теоретической подготовке и прикладную направленность преподавания естественно-математических дисциплин путем эффективного применения метода математического моделирования. Указаны виды учебных действий и механизмы реализации углубленной международной довузовской естественно-математической подготовки в системе «школа – вуз». Научная новизна заключается в обосновании подходов к достижению связей в учебно-воспитательной работе, обеспечивающей академическую мобильность выпускников школ России и других стран. Рассмотрена система взаимодействия школ и вузов, обеспечивающая подготовку специалистов-исследователей для наукоемких производств. Проведенная работа позволяет повысить преимущество естественно-математического образования России по отношению к другим странами, создать механизмы, позволяющие выпускникам российских школ продолжить свое обучение за пределами Российской Федерации, а также мотивировать зарубежных студентов к обучению в России.

Lur'e Mikhail Leonidovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methods of Teaching Mathematics, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia.

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF INTEGRATION OF MATHEMATICAL EDUCATION IN THE SYSTEM "SCHOOL – UNIVERSITY" AT PRE-UNIVERSITY LEVEL PART 1

METHODOLOGICAL PROBLEMS OF REFORMING MATHEMATICAL EDUCATION IN THE SYSTEM "SCHOOL – UNIVERSITY" AT PRE-UNIVERSITY LEVEL

KEYWORDS: culturological orientation of mathematical education, system of "school - university", international pre-university education.

ABSTRACT. The purpose of research is mutual enrichment of the Russian system of pre-university mathematical education with the experience of foreign countries. The article deals with the approaches to the organization of educational activity providing applied orientation to teaching mathematics on the basis of systematic usage of the method of mathematical modeling and student-centered learning in training highly qualified specialists. Specific characteristics of the system of continuous education "school - university" in terms of culturological orientation of training are defined. The conceptual foundations represent a set of values of natural and mathematical education, goals and tasks in forming the content of the courses, as well as the basic principles of their implementation and activity of attracting students to mathematical culture in the system "school - university" at pre-university level. The advanced nature of the course means sufficient amount and rigor of presentation of the basic ideas of theoretical training and applied orientation of teaching of natural and mathematical sciences through effective application of the method of mathematical modeling. The article defines the types of learning activities and mechanisms of realization of international intensive pre-university training in the system of "school - university". Scientific novelty of re-

search consists in substantiation of approaches to establishing ties in educational work, ensuring academic mobility of graduates of schools of Russia and other countries. The article also studies the system of interaction between schools and universities which provides training of specialists and researchers for high-tech industries. The undertaken investigation can improve the continuity of natural sciences and mathematical proper education in Russia and other countries and create mechanisms which would allow Russian school graduates to continue their education outside the Russian Federation, as well as to motivate foreign students to study in Russia.

Система непрерывного образования «школа – вуз» в подготовке профессиональных лидеров

Довузовское образование является важным, ответственным периодом в подготовке профессиональных и социальных лидеров в системе «школа – вуз», ориентированным на освоение лучших образцов науки и техники в мире, формирование мировоззрения обучающихся, различающего сложнейшие грани человеческих взаимоотношений. Довузовское образование – время сложнейших бифуркаций траекторий развития личности, когда в многообразии возможностей глобально меняющегося мира складываются цели и ценности ее становления. Это образование не является завершенным, а задает траекторию развития личности, при котором она способна мобилизовать внутренние ресурсы, интеллектуальный потенциал для освоения новых технологий. Естественно-математическая подготовка становится базой для формирования образовательной среды, в которой стиль поведения задает композицию образовательных культур, вырабатывающих особое мироощущение, мировосприятие, азарт научного поиска. Все это является культурологической составляющей образования в системе «школа – вуз». Рассуждение в математике объединяет два языка – язык общения и язык науки, обнаруживая в их недрах глубинные смыслы, достигая, по словам Л. С. Выготского, «красоты выражения жизни в слове и увлекательности этого искусства» [3, с. 275].

Л. И. Лурье отмечает: «Широкий кругозор, способность понимать национальные интересы и следовать им в своей деятельности – отличительные признаки интеллектуальных лидеров, необходимых сейчас России. Современный высококлассный специалист – это новый тип личности... при стремительно меняющихся и неопределенных факторах социально-экономического воздействия» [8, с. 116]. Система открытого высшего образования в Европе ориентирует

на достижение максимальных академических свобод, позволяющих сочетать между собой обучение в различных вузах континента да и всего мира без необходимости переезда на постоянное место жительства в другие страны, руководствуется идеей, «с одной стороны, сохранять и беречь культурное наследие и разнообразие отдельных стран, а с другой – способствовать созданию единого пространства преподавания и обучения, обладающего неограниченными возможностями для передвижения и сотрудничества как преподавателей, так и студентов» [13, с. 112]. Унификация довузовского образования в России в соответствии с теми требованиями, которые пока однозначно не сформулированы в Европе, – сложнейшая задача, поскольку каждый вуз стремится создать свою довузовскую систему подготовки к поступлению для иностранных студентов, так как эта подготовка – важная составляющая образовательного бизнеса, который при декларируемой открытости реально остается системой «ноу-хау» для представителей других стран. А. К. Савина отмечает: «Перед участниками Болонского процесса стоит задача достижения такой ситуации, когда по типу диплома об образовании, записи в нем и в приложении к нему можно было бы судить, каково образование владельца диплома» [13, с. 112]. Чрезвычайно важно, чтобы были открытыми и доступными для всех граждан программы, обеспечивающие единообразие довузовской подготовки в России и других странах, чтобы выпускник российских школ точно понимал, что ему необходимо изучить и сдать для того, чтобы продолжить обучение в западных странах.

А. М. Новиков выделил «четыре основных закона педагогики, раскрывающих, соответственно, систему отношений: новый опыт – объективная реальность (закон наследования культуры: человек в процессе образования осваивает культуру человечества); новый опыт – педагог (закон социализации: только в общении с другими людьми человеческий индивид обретает свою человеческую сущность); новый опыт – предшествующий опыт обучающегося» [10, с. 26–34].

Статья выполнена в рамках государственного задания ФГБОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет» по проекту № 3231 «Разработка и апробация программного комплекса творческих и исследовательских заданий по математическим и естественнонаучным дисциплинам для профильных школ и классов с углубленным изучением предметов»

Естественно-математическое образование – межпредметная деятельность, культурный процесс, требующий субъектного отношения обучающегося к реальному миру и потому имеющий гуманитарный характер. Полипарадигмальный характер довузовского образования в России и других странах обусловлен вхождением в культурную жизнь Европы тех россиян, которые стремятся поступить в европейские вузы, и выступает, по мнению Э. Г. Скибицкой и И. Ю. Скибицкой, «как совокупность реализации нескольких парадигм, предполагающей доминирующую роль ведущей парадигмы, которой другие парадигмы не противопоставляются, а дополняют ее по принципу синергетики» [14, с. 120].

Система непрерывного образования «школа – вуз» глобально охватывает все стороны образовательного процесса и во многом определяет успех социально-экономических преобразований в стране. Она является особым цивилизационным феноменом, обладающим огромным созидательным потенциалом и последствиями, выраженными в опыте жизнедеятельности различных поколений. Именно в педагогическом взаимодействии субъектов образования складываются волевые качества личности как способность выдвигать трудные цели и достигать их благодаря воле и упорству. Как отмечает И. Ю. Шустова, «общность – это живая ситуация совместного бытия, она возникает, движется, разрушается и устанавливается вновь» [15, с. 56]. При всей кажущейся стабильности, постоянстве естественно-математического образования оно становится во главе перемен, потому что призвано прокладывать путь многим инновационным процессам: математическое мышление – генератор творческих инициатив, способ понимания реальности в ракурсе, обнажающем суть событий и явлений.

Естественно-математическое образование является сущностной составляющей для всех видов образовательных учреждений на довузовском уровне. Оно объединяет все виды общего полного среднего образования как единая совокупность предметных знаний, формирующих фундаментальную подготовку, а также систему дополнительного образования, внеучебную работу и образовательный досуг в нашей стране и зарубежных странах. Роль фундаментальной подготовки в современном обществе обусловлена масштабностью решаемых задач, стоящих перед человечеством. Если в прошлые годы перед математическим образованием всегда остро стоял вопрос о том, какие разделы математики включить в содержание предметных курсов, то теперь обозначилась необходимость обеспечения

такой конфигурации композиционной выстроенности предметных знаний, при которой направленность учебного процесса будет ориентирована на подготовку исследователей высочайшего класса. Математика развивается столь стремительно, что многие ее достижения еще не скоро окажутся интерпретированы на практике. М. Клайн высказал дерзкую догадку: «...сотни результатов, полученных его многочисленными последователями, стали возможными благодаря тому, что их авторы полагались на математическое описание даже в случаях, когда физическое понимание явления полностью отсутствовало» [6, с. 261]. Формируя концептуальные основы интеграции естественно-математического образования в системе «школа – вуз» на довузовском уровне, В. Е. Пугач выделяет метафору как важнейший процесс мыслительной операции: «Но именно обращение к такой нелинейной форме, как метафора, позволяет не членить, а синтезировать учебный процесс, выстраивать не фрагментарную, а целостную картину мира» [12, с. 5]. В результате этого возникает метакомпетентный подход к предметным знаниям – они призваны стать основой формирования опыта жизнедеятельности. Союз математики и естественнонаучных дисциплин должен приобретать деятельностные формы и служить основой подготовки профессиональных лидеров и научных кадров. Современный этап подготовки инженерных кадров и проектирования деятельности характеризуется устойчивостью и целеполаганием в развертывании культурологических процессов. А. И. Бочкарев, вводя термин «социотехническое проектирование», подчеркивает его суть, состоящую в том, что «оно ориентировано на реализацию идеалов, формирующихся в теоретической и методологической сферах или в культуре в целом» [3, с. 271].

Подготовка специалистов, которые способны взять на себя лидерство в научно-профессиональной деятельности – процесс сложный и противоречивый. По мнению Б. М. Бим-Бада, «умственное развитие личности заключено в критичности и самокритичности ее мышления, в понимании законов мира, в правильно осознаваемом личном интересе, зависящем от интересов более широкого круга людей, поскольку образование для прогресса нацелено на усвоение законосообразности мира в целом и личного интереса – в частности» [1, с. 237]. Поэтому воспитательный процесс – всегда присутствующая составляющая интегрированного содержания образования, связывающего предметные области со всеми формами организации учебно-познавательного процесса. Образование элитных кадров по

наукоемким направлениям является сложной многоплановой задачей педагогической науки, охватывающей широкий круг вопросов межпредметного взаимодействия и межведомственных контактов при их реализации. Подготовка специалистов в системе «школа – вуз» глубоко меняет отношение школы и вуза, переводя их из покровительственно-поучающих в сферу партнерских, рыночно обусловленных связей. Это требует, чтобы был решен ряд комплексных проблем:

- создание специальных наукоориентированных высоких педагогических технологий специально для системы образования «школа – вуз», позволяющих внедрять лучшие достижения педагогической науки в практику, а в дальнейшем экспортировать их в другие страны;

- обеспечение психологического восприятия возможностей достижения лидерства в приоритетных областях, утраченного ранее или не достигнутого к настоящему времени;

- продвижение на рынке образовательных услуг ряда отечественных продуктов и отстаивание достоинств вновь создаваемых импортозамещающих аналогов;

- создание благоприятных условий для инвестирования подготовки одаренных детей и молодежи в сфере нанотехнологий и других приоритетных областях научной деятельности на уровне регионов и для международного сотрудничества;

- интеграция российской системы довузовской подготовки с западноевропейской в рамках Болонского процесса и с азиатской в рамках Евро-Азиатского союза;

- создание единого образовательного и социокультурного пространства, в котором субъекты образования консолидированно выдвигают цели и ценности своего развития.

Интеграция образовательных пространств школы и вуза позволяет, не умаляя школьных методов обучения, перейти к подготовке высокообразованных интеллектуалов, предрасположенных к международному сотрудничеству и защите наукоемких производств, созданных в России.

Существуют следующие цели развёртывания системы непрерывного естественно-математического образования в школе и вузе:

1. Разработать и апробировать программный комплекс творческих и исследовательских заданий по математическим и естественно-научным дисциплинам для профильных школ и классов с углубленным изучением предметов для овладения учащимися метапредметными компетенциями.

2. Раскрыть внутренний потенциал саморазвития профильных школ и классов с углубленным изучением предметов за

счет культурологической направленности обучения в условиях интеграции научных культур на основе развёртывания программного комплекса творческих и исследовательских заданий по математическим и естественно-научным дисциплинам, превратив образование в сферу сотрудничества различных институтов общества.

3. Добиться преемственности средств и методов обучения учащихся, подготовки и переподготовки педагогических кадров, повышения квалификации в России и за рубежом.

Для достижения этих целей необходимо решить ряд педагогических задач.

1. Проанализировать структуру довузовского уровня образования России и зарубежных стран и сущностные аспекты содержания образования.

2. Достичь максимальной вариативности естественно-математического образования на довузовском уровне с целью глубокой индивидуализации обучения.

3. Оптимизировать использование информационных технологий, формирование культуры применения средств информатизации на основе гармонического соединения «компьютерных» и «некомпьютерных» средств решения естественно-математических задач.

4. Актуализировать и внедрить современный педагогический опыт других стран, связанный с системой «школа – вуз».

5. Провести прогноз ценностных ориентиров развития различных социальных групп, роли образования в их иерархии при внедрении программного комплекса творческих и исследовательских заданий по математическим и естественно-научным дисциплинам для профильных школ и классов с углубленным изучением предметов. Исследовать «пограничные» практико-ориентированные пространства социально-культурной сферы с точки зрения их влияния на личность учащихся и студентов.

6. Разработать стратегию и тактику подготовки специалистов-исследователей для наукоемких производств на региональном уровне по системе «школа – вуз».

7. Разработать дистанционную систему довузовской естественно-математической подготовки, позволяющую выпускникам российских школ поступать в зарубежные вузы. Подобную систему создать и для иностранных граждан, желающих получить высшее образование в России.

8. Создать систему массового оздоровления участников учебного процесса, интегрированную в систему физического воспитания.

9. Использовать разработку и апробацию программного комплекса творческих и

исследовательских заданий по математическим и естественно-научным дисциплинам для профильных школ и классов с углубленным изучением предметов как образовательную сферу для подготовки и переподготовки преподавательских кадров для системы непрерывного образования «школа – вуз».

10. Привлечь интеллектуальные силы региона и муниципальных образований к разработке комплексных программ развития системы образования региона и муниципальных структур, добиться совместной деятельности разработчиков таких программ в полипрофессиональных объединениях, создающих и реализующих целевые образовательные проекты.

Система «школа-вуз» предполагает новые формы сотрудничества между школой и вузом, основанные на самозначимости субъектов образовательной деятельности: «Управленцу, конструирующему высший уровень ценностей, важно установить его связь с ценностями более низких иерархических уровней (личностным и организационным), легитимирующими средства, методы и формы действий. Так, выбор сферы профессиональной деятельности человеком опирается на приоритетные для него ценности: саморазвитие, материальное благополучие, власть и др.» [11, с. 47]. Вуз – это не старший брат, это партнер по взаимовыгодному сотрудничеству со школой.

Математика не просто учит думать. Проникаясь ее образами, человек способен глубже понимать действительность, переносить смыслы из одной области познания в другую, замечая конфликт интерпретации различных фундаментальных понятий в этих областях. Естественно-математические знания обязывают ощущать свою связь с предметами и явлениями, инициировать дискуссию, диалог о сущностных сторонах жизни. С. Н. Мареев утверждает: «Только человек может видеть глазами другого человека, слышать ушами другого человека, а потому и чувствовать, как это ни странно, физическую боль другого человека. ...Всякое человеческое чувство есть со-чувствие, поэтому всякое человеческое чувство есть социальное чувство» [9, с. 151].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология : учеб. пособие. М. : Изд-во УРАО, 1998. 576 с.
2. Бочкарев А. И. Концепции современного естествознания : учеб. / под ред. акад. Е. И. Нефедова. Тольятти : Современник ; Изд-во фонда «Развитие через образование», 1998. 304 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Смысл : Эксмо, 2004. 512 с. (сер. «Библиотека всемирной психологии»).
4. Касавин И. Т. Междисциплинарное исследование: к понятию и типологии // Вопросы философии. 2010. № 4. С. 61–73.
5. Кассирер Э. Философия Просвещения : пер. с нем. М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 400 с. (сер. «Книга света»).
6. Клайн М. Математика. Поиск истины : пер. с англ. / под ред. и с предисл. В. И. Аршинова, Ю. В. Сачкова. М. : Мир, 1988. 295 с.

Изучение математики и естественно-научных дисциплин требует особенного внимания к проблеме талантливой личности, учета всего комплекса социально-психологических проблем ее развития. Требуется искусство «взрачивания» гения, которое не является массовым и настолько индивидуально, что каждый конкретный случай требует особого подхода для вершинных достижений человеческого духа. Эрнст Кассирер утверждал: «Проблема гения и проблема возвышенного действуют здесь в одном и том же направлении: они становятся здесь двумя духовными мотивами, из которых развивается и благодаря которым постепенно формируется новая концепция индивидуальности» [5, с. 360]. Это бросает вызов педагогу, который обязан быть с гением и вести его вперед (но вовсе не обязательно за собой).

Л. С. Выготский, А. Р. Лурия и многие другие крупнейшие психологи и педагоги занимались проблемой культурных различий и интеллектуальной деятельностью людей: «Различны ли основные интеллектуальные способности у взрослых людей, которые выросли в разных культурных условиях? ...являются ли процессы мышления результатом естественной эволюции, проявлением внутренней духовной жизни или же формируются обществом? ...сложной формой памяти, представлением о пространстве времени и числе или же продуктом конкретной истории общества, ...имманентно присутствующими в мышлении?» [7, с. 47].

Междисциплинарность – новая фундаментальная составляющая науки, актуализирующая конфликт интерпретаций, дискурсы, научно-методологическую рефлексию, творчество смыслов в процессе взаимообогащения научных культур. Естественно-математическое образование уже давно стало предметом «коммуникативно-семиотического подхода, использующего понятия смысла, ситуации, коммуникации» [4, с. 72]. Важнейшей задачей естественно-математического образования становится организация дискуссии по межпредметному взаимодействию, прокладывающему путь к достижениям и открытиям.

7. Лурья А. Р. Этапы пройденного пути : научная автобиография / под ред. Е. Д. Хомской. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. 184 с.
8. Лурье Л. И. Теория и практика подготовки специалистов-исследователей в системе непрерывного образования «школа – вуз» / Л. И. Лурье ; Перм. гос. техн. ун-т. Пермь, 2000. 237 с.
9. Мареев С. Н. От Канта и Кассирера к Ильенкову: проблема идеальности человеческих чувств // Вопросы философии. 2009. № 9. С. 142–152.
10. Новиков А. М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей. М. : Егес, 2010. 208 с.
11. Огородников А. Ю. Формирование инновационного потенциала руководителей в системе образования // Образование и наука. 2014. № 9 (118). С. 34–50.
12. Пугач В. Е. Метафора как средство организации педагогического процесса // Педагогика. 2015. № 8. С. 3–10.
13. Савина А. К. Ученые степени и звания в зарубежных странах: общее и особенное // Педагогика. 2015. № 5. С. 111–121.
14. Скибицкий Е. Г., Скибицкая И. Ю. Полипарадигмальный подход – теоретическая основа разработки полезных образовательных продуктов // Качество образования в контексте национальных и глобальных проблем : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию В. Н. Турченко (Новосибирск, 11 дек. 2013 г.). Новосибирск : НГАСУ (Сибстрин), 2014. Ч. 1. С. 119–134.
15. Шустова И. Ю. Воспитание «от ребенка» // Педагогика. 2015. № 8. С. 53–58.

REFERENCES

1. Bim-Bad B.M. Pedagogicheskaya antropologiya: Uchebnoe posobie / Avt.-sost. B.M. Bim-Bad. – М.: Изд-во URAO, 1998. – 576 с.
2. Bochkarev A.I. Kontseptsii sovremennogo estestvoznaniya. Uchebnyy pod red. Akademika E.I. Nefedova. – Tol'yatti: P/p «Sovremennik»; Изд-во Фонда «Razvitie cherez obrazovanie», 1998. – 304 с.
3. Vygotskiy L.S. Psikhologiya razvitiya rebenka. – М.: Изд-во Smysl, Изд-во Eksmo, 2004. – 512 с. (seriya «Biblioteka vseмирnoy psikhologii»).
4. Kasavin I.T. Mezhdistsiplinarnoe issledovanie: k ponyatiyu i tipologii // Nauchno-teoriticheskiy zhurnal «Voprosy Filosofii». № 4 – 2010. – С. 61 – 73.
5. Kassirer E. Filosofiya Prosveshcheniya / Per. s nem. – М.: «Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya» (ROSSPEN), 2004. – 400 с. (Seriya «Kniga sveta»).
6. Klayn M. Matematika. Poisk istiny: Per. s angl./Pod red. I s predisl. V.I. Arshinova, Yu.V. Sachkova. – М.: Mir, 1988. – 295 с., ил.
7. Luriya A.R. Etapy proydennogo puti. Nauchnaya avtobiografiya. Pod red. E.D. Khomskoy. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982. – 184 с.
8. Lur'e L.I. Teoriya i praktika podgotovki spetsialistov-issledovateley v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya «shkola-vuz» / L.I. Lur'e; Perm. gos. tekhn. un-t. – Perm', 2000. 237 с.
9. Mareev S.N. Ot Kanta i Kassirera k Il'enkovu: problema ideal'nosti chelovecheskikh chuvstv // Nauchno-teoriticheskiy zhurnal «Voprosy Filosofii». № 9 – 2009. – С. 142 – 152.
10. Novikov A.M. Osnovaniya pedagogiki: Posobie dlya avtorov uchebnikov i prepodavateley. М.: Изд-во «Egves», 2010. 208 с.
11. Ogorodnikov A.Yu. Formirovanie innovatsionnogo potentsiala rukovoditeley v sisteme obrazovaniya. // Obrazovanie i nauka. № 9 (118) – 2014. – С. 34 – 50.
12. Pugach V.E. Metafora kak sredstvo organizatsii pedagogicheskogo protsesssa. // Pedagogika. № 8 – 2015. – С. 3 – 10.
13. Savina A.K. Uchenye stepeni i zvaniya v zarubezhnykh stranakh: obshchee i osobnoe. // Pedagogika. № 5 – 2015. – С. 111 – 121.
14. Skibitskiy E.G., Skibitskaya I.Yu. Poliparadigmalnyy podkhod – teoreticheskaya osnova razrabotki poleznykh obrazovatel'nykh produktov // Kachestvo obrazovaniya v kontekste natsional'nykh i global'nykh problem. Materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashchennoy 85-letiyu V.N. Turchenko (Novosibirsk, 11 dek. 2013 g.) – Novosibirsk: NGASU (Sibstrin), 2014. – Ch. 1. – С. 119 – 134.
15. Shustova I.Yu. Vospitanie «ot rebenka» // Pedagogika. № 8 – 2015. – С. 53 – 58.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. Н. Шамало.

УДК 378.147:37.013.42
ББК 4448.986

ГСНТИ 14.15.01

Код ВАК 13.00.01

Певная Мария Владимировна,

кандидат социологических наук, доцент, кафедра социологии и технологий государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620013, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19, ауд. 309; e-mail: m.v.pevnaya@urfu.ru

Лужков Юрий Васильевич,

педагог дополнительного образования, специальная общеобразовательная школа закрытого типа № 124; 620024, г. Екатеринбург, ул. Бисертская, 143; e-mail: ylis.e@mail.ru.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ
ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК КОНЦЕПТ РАЗВИТИЯ
СИСТЕМЫ РЕГИОНАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ДОБРОВОЛЬЧЕСТВОМ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: добровольческая деятельность; педагогическое образование; система управления добровольчеством.

АННОТАЦИЯ. По результатам анализа социологических и педагогических исследований в статье выделяются проблемы развития добровольчества в России. Цель статьи заключается в поиске определенных идей, которые позволили бы выстроить систему управления детским и юношеским добровольчеством в общеобразовательных учреждениях. Системная организация добровольческой деятельности школьников позволит добиться охвата добровольчеством всех возрастных групп населения, их включения в разные добровольческие практики. Подготовка педагогов-организаторов постепенно сможет повлиять на формирование в обществе нормы добровольческого труда, на осознание российской молодежью сути добровольческого участия, на сокращение числа разовых добровольческих инициатив и случайного добровольчества.

Авторы видят пути совершенствования образовательной подготовки будущих педагогов в формировании у них компетенций организаторов добровольческой деятельности. Предлагается ввести практико-ориентированный модуль в программу обучения бакалавров по направлению «Педагогическое образование». Особенностью данного модуля является его направленность на решение тех проблем, которые реально проявляются в организации добровольчества в России и в управлении им. В процессе трехэтапного обучения студенты осваивают разные социальные роли (наблюдателя-исследователя, участника, организатора добровольческой деятельности). Спроектированный образовательный модуль предоставляет каждому студенту возможность получить опыт, необходимый как для личностного, так и для профессионального становления специалиста. Профессиональное обучение будущих педагогов в этом направлении необходимо для развития региональной системы управления добровольчеством.

Pevnaya Mariya Vladimirovna,

Candidate of Sociology, Associate Professor of Department of Sociology and Technologies of State and Municipal Government, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. Ekaterinburg, Russia.

Luzhkov Yuriy Vasil'evich,

Teacher of Additional Education, Special General Education Closed Type School № 124, Ekaterinburg, Russia.

**PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN ORGANIZATION
OF VOLUNTARY ACTIVITY AS A CONCEPT OF DEVELOPMENT
OF THE SYSTEM OF REGIONAL VOLUNTEERING MANAGEMENT**

KEYWORDS: volunteering; pedagogical education; system of management of volunteering movement.

ABSTRACT. The article, based on sociological and pedagogical research, identifies common problems of development of volunteering movement in Russia. The purpose of the article is to work out ideas that could be used to create a system of management of children and youth volunteering activity in schools. Systematic organization of volunteer activities of schoolchildren would make it possible to involve in volunteering all age groups, to engage them in different volunteering practices. Professional training of teachers as volunteering managers may gradually influence the formation of social norms of volunteer labor. It could also affect Russian young people's awareness on the essence of volunteer participation and would reduce the number of one-time volunteer initiatives and occasional volunteering.

The authors see the way to improve professional training of future teachers in the formation of their volunteering managing competences. The article proposes to introduce a practice-oriented module in the curriculum of training bachelors in the field of "Pedagogical Education". A special feature of this module is its focus on the solution of the problems which really take place in the organization and management of volunteering movement in Russia. In the course of three-stage study, students learn different social roles (researcher, participant or volunteer and volunteering movement manager). The developed educational module provides each student with an opportunity to gain experience, which is necessary for both personal and professional formation of an expert. Professional training of future teachers in this field is necessary for the development of a regional system of management of volunteering movement.

Статья подготовлена при поддержке РГНФ, проект № 16-03-00016 А – «Динамика российского волонтерства: перспективные практики, проблемы и возможности управления», 2016–2018 [1]

© Певная М. В., Лужков Ю. В., 2016

Добровольческая деятельность в России становится широко распространенным явлением. По последним данным международной благотворительной организации «Charites Aid Foundation», в 2015 г. 23 млн жителей нашей страны старше 18 лет (19%) хотя бы один раз за прошедший год работали волонтерами в некоммерческих организациях, а каждый третий россиянин (32%) оказывал безвозмездную помощь нуждающимся незнакомым людям [10]. Масштабы детского добровольчества в России официально не измеряются, включенность в эту деятельность детей и подростков пока исследуется только отдельными специалистами.

Популяризация добровольческого участия молодежи в разных сферах жизни общества детерминирует развитие добровольчества в России, что позволяет его рассматривать как ресурс реализации любых социальных, государственных, общественных проектов и инициатив. В разных регионах РФ стихийно начинает складываться система управления добровольчеством. Стратегия развития добровольчества включена в государственную программу патриотического воспитания граждан [3; 4], что обуславливает развитие данного феномена в направлении гражданско-патриотического воспитания. Роль публичной политики регионального уровня в этих процессах оказывается определяющей, так как именно в пространстве отдельных российских регионов создаются условия для практической реализации социальных проектов и программ по гражданско-патриотическому воспитанию подрастающего поколения.

Институциональные структуры системы образования (школы, вузы, колледжи, учреждения дополнительного образования и т. д.) сегодня выступают центрами локализации добровольческих инициатив и популяризации добровольческого движения. Если в рамках молодежной политики место добровольчеству уже контурно определено, в стране интенсивно развивается спортивное и событийное волонтерство, а деятельность молодежных некоммерческих добровольческих объединений поддерживается ресурсно, информационно, организационно и методически, то на других уровнях системы образования (в первую очередь общего и дополнительного) остро стоят проблемы с систематизацией управления добровольчеством. Важнейшей из них является подготовка школьников к реализации добровольческой деятельности, ее организация среди детей и подростков со стороны педагогов.

Благодаря принятой государственной политике в отношении добровольчества, возрастает и прагматический интерес к не-

му со стороны учеников старших классов. В 2015 г. при приеме абитуриентов многие российские вузы начали учитывать индивидуальные достижения выпускников, в том числе в сфере волонтерской деятельности, начисляя за участие в добровольческих акциях дополнительные баллы [13]. Однако, согласно «Методическим рекомендациям по развитию добровольческой (волонтерской) деятельности молодежи в субъектах РФ», волонтером может быть любой человек, достигший 16 лет, а органы по делам молодежи субъектов РФ в большинстве случаев не могут выступать в качестве организатора конкретных молодежных проектов. Они должны действовать через публично-правовые инструменты, привлекающая некоммерческие, а в ряде случаев – коммерческие организации [9].

Данное требование актуализирует целый ряд практических вопросов: где должна осуществляться реальная деятельность по организации и формированию волонтерских отрядов, детско-юношеских добровольческих объединений; кто является координатором деятельности детских добровольческих отрядов города или региона и как осуществляется взаимодействие между ними; в каких формах и видах должны поддерживаться добровольческие проекты школьников? Сегодня на макроуровне системы социального управления российским добровольчеством запущен определенный механизм, требующий существенной технологической проработки управленческих методов и алгоритмов взаимодействия организаторов волонтерской деятельности с детьми и подростками.

Таким образом, цель статьи заключается в поиске определенных идей, которые позволили бы выстроить систему управления детским и юношеским добровольчеством в российских общеобразовательных учреждениях, эффективно совмещать государственные интересы с потребностями и возможностями юных добровольцев, соотносить внешнее управление активностью добровольцев с их инициативностью для развития этого социального движения «снизу».

В данной публикации мы обратимся к результатам вторичного анализа социологических и педагогических работ по данной теме, а также к эмпирическим исследованиям, реализованным в Свердловской области. На основе анализа официальных документов, а также данных опроса экспертов (N = 27, 2014–2015 гг.), проведенного с помощью метода глубинных интервью, мы обозначим только самые существенные проблемы российского добровольчества, которые должны учитываться в управлении

как настоящими, так и будущими добровольцами.

В качестве первой выделим *проблему несформированности в современной России национальной традиции волонтерства и отсутствия социальной нормы добровольческой деятельности в обществе*. Религиозное добровольчество, получившее широкое распространение и развитие до 1917 г., в советский период не могло развиваться по политическим причинам. Авторитет Русской православной церкви в СССР был значительно подорван, так как были утрачены те нормы, стереотипы поведения, которые она формировала в обществе не одно столетие. Международная идея светского волонтерства была привнесена «извне» и не успела стать социальной нормой, так как возрождение добровольчества начинается только в конце XX в. Прообразы «квазиволонтерства» советского периода, носившие обязательно-принудительный характер, привели к формированию негативного отношения населения к стимулированию гражданских инициатив государством.

Вторая проблема связана с *противоречивостью определения самих понятий «добровольчество» и «волонтерство» в нормативно-правовом поле РФ и сознании россиян*. В нескольких законах РФ даны разные определения понятиям «волонтерство» и «добровольчество». Российским законодательством в принципе не определяется статус несовершеннолетнего добровольца. Нет четкого видения отличительных особенностей «волонтера» и «добровольца» и в сознании россиян. Отвечая на вопрос: «Как называют людей, которые по собственному желанию и без вознаграждения в свободное от работы (учебы) время делают общественно-полезные дела либо помогают нуждающимся – гражданам, животным и т. п.?»», 38% респондентов, принявших участие во всероссийском опросе населения, затруднились дать какой-либо ответ, 32% назвали их волонтерами, 6% – добровольцами, 11% – добрыми, хорошими, милосердными людьми, альтруистами и т. д. [5]. Данные социологов неувидительны, так как практически каждый второй из числа всех опрошенных (49%) ничего не знает о деятельности добровольцев (волонтеров) в своем городе, селе или поселке. Социологи отмечают, что даже «внутри сообщества добровольцев нет общепринятых представлений (языка) о таких фундаментальных вещах: кто может, а кто не может считаться добровольцем, чем должны, а чем не должны они заниматься...» [8, с. 17].

Третья, специфическая российская проблема, – *распространенность случайного добровольчества, сопряженная с не-*

пониманием большинством добровольцев сути безвозмездной помощи незнакомым людям. Наши исследования показали, что отсутствие механизмов формирования культуры добровольчества в системе образования влечет за собой случайный характер, фрагментарность и бессистемность деятельности молодых добровольцев. Их отличает спонтанное желание поучаствовать в чем-либо массовом (в новом, интересном, неизвестном и т. д.), эпизодическая включенность в какие-либо проекты и акции без особой подготовки, низкий уровень осознания целесообразности этой деятельности, недопонимание целей и смысла участия в ней.

Вышеобозначенные проблемы во многом определяют российскую специфику добровольчества. По нашему глубокому убеждению, они должны серьезным образом учитываться в процессе принятия управленческих решений, затрагивающих сферу деятельности добровольцев. Очевидно, что система управления добровольчеством в России начинает становиться частью системы государственного управления. Для решения же комплекса описанных проблем она должна быть интегрирована в систему образования отдельных российских регионов, стать неотъемлемой составляющей сферы воспитания и образования, где формируются и развиваются ценностные установки, взгляды, позиции, качества личности обучающихся.

Определенные шаги в этом направлении уже сделаны как на муниципальном, так и на региональном уровнях. В большинстве субъектов РФ, преимущественно в некоммерческом секторе, проводятся отдельные мероприятия, реализуются региональные программы развития добровольчества в общеобразовательных учреждениях всех типов [11]. В некоторых мегаполисах разработаны и действуют муниципальные программы. Существует такая программа и в г. Екатеринбурге («Екатеринбургская школа – школа волонтерства»). Ее основной целью является создание условий для развития подросткового добровольческого волонтерского движения в образовательных учреждениях города [7]. Однако поддерживаемые специалистами школьные добровольческие инициативы представлены там достаточно фрагментарно, что, в свою очередь, не позволяет нам делать выводы об успешности и эффективности развития системы детского добровольчества как в нашем городе, так и в регионе в целом.

Мозаичность практического опыта работы в этом направлении с педагогами, детьми и подростками показывает, что именно в регионе с помощью ресурса добровольчества возможно создать управляе-

мую педагогическую систему, направленную на социальную адаптацию и социализацию подростков и молодежи посредством вовлечения их в разные волонтерские практики. Добровольческая деятельность с педагогической точки зрения обладает значительным психолого-педагогическим потенциалом [14, с. 51]. Она является «одним из ключевых элементов воспитательного процесса подрастающего поколения, направленным на формирование ценностных ориентаций, развитие социального опыта учащихся» [2, с. 219], механизмом социализации [12], технологией профессиональной подготовки или обучения, которая помогает успешно решать основные задачи развития ребенка на определенных возрастных этапах [1, с. 102].

Системная организация добровольческой деятельности среди детей и подростков позволит добиться не только охвата добровольчеством всех возрастных групп населения и их включения в разные добровольческие практики, но постепенно сможет повлиять и на формирование в обществе нормы добровольческого труда, на осознание российской молодежью сути добровольческого участия, на сокращение числа разовых добровольческих инициатив и случайного добровольчества. Безусловно, организация добровольческой деятельности в общеобразовательных организациях как одно из направлений воспитательной работы требует определенных нормативно-правовых, организационных и методических решений, а также профессионально обученных, компетентных специалистов – педагогов-организаторов, способных управлять этим процессом, применяя целый спектр социальных и педагогических технологий.

Профессиональное обучение будущих педагогов управлению добровольческими инициативами обучающихся сегодня актуализируется новым Федеральным государственным стандартом основного общего образования (ФГОС ООО), который конкретизирует основные цели внеурочной деятельности. Согласно ФГОС ООО, «образовательное учреждение должно создать необходимые условия для развития и социализации каждого учащегося, сформировать воспитывающую среду, обеспечивающую активизацию социальных, интеллектуальных ресурсов обучающихся для формирования здоровой, творчески растущей личности, у которой сформирована гражданская ответственность и правовое самосознание, которая подготовлена к жизнедеятельности в новых условиях, <...> к реализации социальных, в том числе и добровольческих проектов и программ» [15].

Как показывает анализ практики работы педагогических вузов, целенаправленной подготовки студентов-бакалавров к организации добровольческой деятельности школьников и управлению ей не ведется. Однако новые требования к педагогическим кадрам актуализируют подготовку современного учителя в рамках гуманитарной парадигмы. Рядом нормативных документов («Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 г.», Указ Президента РФ «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации “Российское движение школьников”») подчеркивается приоритет духовно-нравственных ценностей, которые получают развитие при условии вовлечения детей и молодежи в разнообразные социально полезные виды деятельности, в том числе в добровольчество. В связи с этим возрастает значимость подготовки студентов к осуществлению добровольческой деятельности через погружение в теорию и практику волонтерства, что в дальнейшем поможет им самим находить ресурсы собственного личностного и профессионального совершенствования, реализовать свой творческий потенциал, формировать здоровый и эффективный жизненный стиль.

Представим концепт предлагаемых нами изменений в обучении будущих педагогов организации добровольческой деятельности школьников. Во-первых, данная подготовка должна быть практико-ориентированной. Как считает Е. Н. Дронова, ее можно рассматривать «в качестве одного из базовых ресурсов, который позволяет устанавливать связи обучения с практикой, развивать социальное партнерство и межведомственное взаимодействие» [6, с. 3426]. Такая подготовка позволяет определить направления сотрудничества образовательных учреждений и детских, молодежных общественных объединений как субъектов гражданского общества.

Предлагается в процессе подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» ввести обучающий модуль «Организация добровольческой деятельности». Он может быть представлен разными элементами: совокупностью учебных дисциплин, которые читаются последовательно на каждом курсе обучения; содержательными блоками модуля, которые могут читаться в рамках одного курса. Особенностью данного модуля, кроме практико-ориентированного характера, является его направленность на решение тех проблем, которые реально проявляются в организации и управлении добровольчеством в России. Логично данный модуль включать в вариативную часть учебного плана. Кроме того, частично его содержание может ре-

лизываться через задания практики. В процессе обучения студенты осваивают разные социальные роли (наблюдателя-исследователя, участника добровольческой деятельности, организатора, который способен разрабатывать, реализовывать и оценивать добровольческие проекты и акции школьников). Кратко представим структуру и содержание модуля.

Первый блок, информационный. Его цель – сформировать у будущих педагогов определенное видение добровольческих практик в педагогической среде как управленческих ситуаций (когнитивное восприятие студентами добровольчества, ситуации управления, специфики детского добровольчества).

Задачи студентов: определить специфические характеристики детского и юношеского добровольчества, систематизировать и представить ключевые направления добровольческой деятельности школьников; выделить характеристики добровольцев разных возрастных групп как субъектов управления; в соответствии с возрастной, социально-демографической спецификой отдельных категорий учащихся выявить и систематизировать возможные проблемы организации добровольческих мероприятий в рамках внеучебной деятельности; обобщить, систематизировать и представить конкретную добровольческую акцию или мероприятие как научно-методический и практический кейс.

Результаты обучения: студенты должны научиться идентифицировать себя в качестве субъекта управления добровольческой деятельностью детей и подростков, четко рефлексировать профессиональные навыки и компетенции, необходимые для реализации каких-то отдельных добровольческих проектов и акций в системе общего, в том числе дополнительного образования. Формы обучения: семинарские практико-ориентированные занятия, круглые столы, конференции, коллоквиумы. Методы: включенное наблюдение, интервью, кейс-стади, дискуссия, дебаты.

Второй блок, технологический. Цель блока заключается в формировании у будущих педагогов мотивации к данному виду деятельности, в выработке определенных коммуникативных и педагогических компетенций, необходимых для создания благоприятного социально-психологического климата в процессе организации добровольческих практик (эмотивное восприятие добровольчества студентами, ситуации управления, специфики добровольчества в педагогической среде).

Задачи студентов: освоить комплекс социальных технологий, необходимых для

поиска ресурсов и реализации проектов, акций и мероприятий детского и юношеского добровольчества (фандрайзинг, связи с общественностью, основы делового общения); освоить комплекс коммуникативных технологий, востребованных для организации групповой социальной деятельности учащихся в соответствии с их возрастной спецификой и социально-демографическими характеристиками (командообразование, тайм-менеджмент, управление конфликтами); систематизировать существующие педагогические методики по организации детского добровольчества.

Результат обучения: студенты должны отработать навыки и умения планировать, организовывать добровольческую акцию или мероприятие в образовательном учреждении; иметь представления о возможных видах и формах социального партнерства, необходимых для реализации отдельных добровольческих проектов в системе среднего общего, в том числе дополнительного образования. Формы обучения: лекции, семинарские занятия, практикумы, практика, коллоквиумы. Методы: кейс-стади, тренинги, ролевые и организационно-деятельностные игры.

Третий блок, проектный. Его цель – сформировать у будущих педагогов организаторские компетенции, умения и навыки планирования, проведения, оценки добровольческих акций и мероприятий в педагогической среде (поведенческие аспекты).

Задачи студентов: освоить технологию социального проектирования; ознакомиться со спецификой ее применения в общеобразовательном учреждении в соответствии с требованием ФГОС ООО; разработать и провести конкретную добровольческую акцию или мероприятие.

Результат обучения: студенты должны научиться управлять добровольческой деятельностью детей и подростков; уметь планировать и реализовывать добровольческие проекты и акции в системе среднего общего, в том числе дополнительного образования. Формы обучения: семинарские практико-ориентированные занятия, практикумы, практика. Методы: проектное обучение.

Итак, сделаем ряд обобщающих выводов.

1. Актуальность добровольчества подтверждена историей и современной практикой, а проблема подготовки добровольцев является одной из наиболее острых, стоящих перед российским государством и современным обществом. Вновь появляющиеся социальные проблемы порождают потребность в новых формах добровольческого участия разных социально-демографических групп россиян (взрослых людей, пенсионеров, студентов, школьников и т. д.).

2. На современном этапе подготовка добровольцев, в том числе будущих педагогов, к осуществлению добровольческой деятельности происходит, как правило, стихийно. При планировании важных мероприятий иногда привлекаются специалисты, компетентные в работе со специфичным случаем, в отдельных организациях проходят специализированные семинары и тренинги. Системная подготовка добровольцев в российских регионах, в том числе Свердловской области, охватывает только спортивное волонтерство. Остро стоит потребность в специалистах, способных организовывать добровольческую деятельность среди детей и подростков на высоком технологическом уровне.

Необходимо системное профессиональное обучение управлению этими процессами в педагогической среде.

3. Спроектированный нами образовательный модуль, предусматривающий обучение будущих педагогов организации добровольчества среди школьников, предоставляет каждому студенту возможность получить опыт добровольческой деятельности, необходимый как для личностного, так и для профессионального становления специалиста. Профессиональное обучение будущих педагогов в этом направлении оказывается крайне важным для развития региональной системы управления добровольчеством.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдалина Л. В., Григорович М. В. Психологические аспекты добровольческой деятельности в подростковом возрасте // Вестн. ТГУ. 2011. № 7 (99). С. 99–102.
2. Богданова Е. В. Педагогический потенциал волонтерской деятельности в формировании субъектной позиции студентов // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Сер.: Гуманитарные науки. 2012. № 1–2. Т. 18. С. 219–222.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2022 гг.» (проект). URL: <http://bda-expert.com/2015/04/gosudarstvennaya-programma-patrioticheskoe-vozpitanie-grazhdan-rossijskoj-federacii-na-2016-2020-gody-proekt> (дата обращения: 12.11.2015).
4. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2011–2015 гг.». URL: http://archives.ru/programs/patriot_2015.shtml (дата обращения: 12.11.2015).
5. Данные опроса «ФОМнибус» (18–19 мая 2013 г., 100 населенных пунктов, 43 субъекта РФ, 1500 респондентов). URL: <http://fom.ru/Obraz-zhizni/10927> (дата обращения: 12.11.2015).
6. Дронова Е. Н. Добровольчество как ресурс социально-педагогического образования будущих субъектов системы профилактики // Концепт : науч.-метод. журн. 2014. Т. 20. С. 3426–3430.
7. Екатеринбургская школа – школа волонтерства // Сайт МБУ «Екатеринбургский центр психолого-педагогической поддержки несовершеннолетних “Диалог”». URL: http://dialog-eduekb.ru/text_group/show/second (дата обращения: 07.11.2015).
8. Иванова И. И., Петренко Е. С. Авангардные группы – основа российского добровольчества. М.: ФОМ, 2012. С. 17. URL: <http://www.hse.ru/data/2012/10/02/1243660150/avantgarde6.pdf> (дата обращения: 01.11.2015).
9. Методическим рекомендациям по развитию добровольческой (волонтерской) деятельности молодежи в субъектах РФ // Письмо Минспорттуризма «О развитии волонтерской деятельности в РФ». URL: www.molportal.ru/.../письмо-минспорттуризма-о-развитии-волонтерства (дата обращения: 05.11.2015).
10. Мировой рейтинг благотворительности – 2015. // Сайт CAF. URL: http://www.cafrussia.ru/page/mirovoi_reiting_blagotvoritelnosti_1 (дата обращения: 12.11.2015).
11. Областная программа развития добровольчества в образовательных учреждениях Самарской области «Молодежь в действии» // Сайт министерства образования и науки Самарской области. URL: <http://gudocsm.ru/structure/teach/volunteering.php> (дата обращения: 10.11.2015).
12. Паршина Ю. В. Нравственное становление старшего подростка в волонтерской деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Воронеж, 2011. 24 с.
13. Приказ Министерства образования и науки РФ от 28.07.2014 г. № 839 «Об утверждении порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры на 2015/2016 уч. год». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4812> (дата обращения: 10.11.2015).
14. Тарасова Н. В. Волонтерство как историко-педагогический феномен // Педагогическое образование в России. 2012. № 4. С. 46–52.
15. Щербакова Т. В. Материалы Всерос. сем. «Внеурочная деятельность обучающихся – условие реализации ФГОС начальной и основной школы» // Экстернат. РФ: образоват. портал. 2015. 6 мая. URL: <http://ext.spb.ru/webinars/7579-06052015---1-----r.html> (дата обращения: 19.11.2015).

REFERENCES

1. Abdalina L. V., Grigorovich M. V. Psikhologicheskie aspekty dobrovol'cheskoy deyatelnosti v podrostkovom vozraste // Vestn. TGU. 2011. № 7 (99). S. 99–102.
2. Bogdanova E. V. Pedagogicheskiy potentsial volonterskoy deyatelnosti v formirovanii sub"ektnoy pozitsii studentov // Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N. A. Nekrasova. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2012. № 1–2. T. 18. S. 219–222.
3. Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan RF na 2016–2022 gg.» (proekt). URL: <http://bda-expert.com/2015/04/gosudarstvennaya-programma-patrioticheskoe-vozpitanie-grazhdan-rossijskoj-federacii-na-2016-2020-gody-proekt> (data obrashcheniya: 12.11.2015).
4. Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan RF na 2011–2015 gg.». URL: http://archives.ru/programs/patriot_2015.shtml (data obrashcheniya: 12.11.2015).

5. Dannye oprosa «FOMnibus» (18–19 maya 2013 g., 100 naselennykh punktov, 43 sub"ekta RF, 1500 respondentov). URL: <http://fom.ru/Obraz-zhizni/10927> (data obrashcheniya: 12.11.2015).
6. Dronova E. N. Dobvol'chestvo kak resurs sotsial'no-pedagogicheskogo obrazovaniya budushchikh sub"ektov sistemy profilaktiki // Kontsept : nauch.-metod. zhurn. 2014. T. 20. S. 3426–3430.
7. Ekaterinburgskaya shkola – shkola volonterstva // Sayt MBU «Ekaterinburgskiy tsentr psikhologo-pedagogicheskoy podderzhki nesovershennoletnikh “Dialog”». URL: http://dialog-eduekb.ru/text_group/show/second (data obrashcheniya: 07.11.2015).
8. Ivanova I. I., Petrenko E. S. Avangardnye gruppy – osnova rossiyskogo dobrovol'chestva. M. : FOM, 2012. S. 17. URL: <http://www.hse.ru/data/2012/10/02/1243660150/avantgarde6.pdf> (data obrashcheniya: 01.11.2015).
9. Metodicheskim rekomendatsiyam po razvitiyu dobrovol'cheskoy (volonterskoy) deyatel'nosti molodezhi v sub"ektakh RF // Pis'mo Minsportturizma «O razvitii volonterskoy deyatel'nosti v RF». URL: www.molportal.ru/.../pis'mo-minsportturizma-o-razvitii-volonterstva (data obrashcheniya: 05.11.2015).
10. Mirovoy reyting blagotvoritel'nosti – 2015. // Sayt CAF. URL: http://www.cafussia.ru/page/mirovoi_reiting_blagotvoritelnosti_1 (data obrashcheniya: 12.11.2015).
11. Oblastnaya programma razvitiya dobrovol'chestva v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh Samarskoy oblasti «Molodezh' v deystvii» // Sayt ministerstva obrazovaniya i nauki Samarskoy oblasti. URL: <http://gudocsm.ru/structure/teach/volunteering.php> (data obrashcheniya: 10.11.2015).
12. Parshina Yu. V. Nравственное становление старшего подростка в волонтерской деятельности : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Voronezh, 2011. 24 s.
13. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 28.07.2014 g. № 839 «Ob utverzhdenii poryadka priema na obuchenie po obrazovatel'nyim programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam spetsialiteta, programmam magistratury na 2015/2016 uch. god». URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/4812> (data obrashcheniya: 10.11.2015).
14. Tarasova N. V. Volonterstvo kak istoriko-pedagogicheskii fenomen // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 4. S. 46–52.
15. Shcherbakova T. V. Materialy Vseros. sem. «Vneurochnaya deyatel'nost' obuchayushchikhsya – uslovie realizatsii FGOS nachal'noy i osnovnoy shkoly» // Eksternat. RF: obrazovat. portal. 2015. 6 maya. URL: <http://ext.spb.ru/webinars/7579-06052015---l-----r.html> (data obrashcheniya: 19.11.2015).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Ю. Н. Галагузова.

Порозов Роман Юрьевич,

кандидат культурологии, доцент кафедры культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, 26; e-mail: r.porozov@yandex.ru.

КУЛЬТУРНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ КАК ИНТЕГРАТОР ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культурная антропология; гуманитарные науки; университет; интеграция.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются актуальные проблемы современных гуманитарных наук в контексте модернизации педагогического образования. В качестве интегратора в педагогическом вузе предлагается дисциплина «культурная антропология», которая может быть использована в процессе подготовки студентов гуманитарных специальностей и направлений. В качестве преимуществ культурной антропологии указаны фундаментальные принципы, выработанные в классической гуманитаристике – принципы культурного релятивизма и антропоцентризма. Выделяется комплекс факторов, внутренних и методологических, которые объективно позволяют выступать культурной антропологии в качестве интегратора гуманитарного образования в системе высшего профессионального образования.

Первая группа факторов основана на внутренней логике эволюции гуманитарного знания и развития собственно культурной антропологии. Вторая группа факторов основана на специфической методологии культурной антропологии, которая обладает свойством так называемой валентности – способностью включаться в уже существующие области научного знания, использовать новые исследовательские стратегии в процессе интерпретации культуротворческой субъектности человека.

Автором предлагается методология и универсальная модель организации культурно-антропологического исследования, которая может быть использована в процессе подготовки студентов гуманитарных специальностей и направлений. Представленная модель описывает культурный феномен в качестве репрезентации культуротворческой субъектности человека. Культуротворческая субъектность определяется в качестве способности человека быть источником познавательной и преобразующей деятельности.

Porozov Roman Yur'evich,

Candidate of Culturology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

CULTURAL ANTHROPOLOGY AS INTEGRATOR OF HUMANITARIAN EDUCATION IN HIGHER SCHOOL

KEY WORDS: cultural anthropology, humanities, university, integration.

ABSTRACT. The article deals with urgent problems of the modern humanities in the context of modernization of pedagogical education. Cultural anthropology is viewed upon as a multi-disciplinary integrator in the process of teaching the humanities. This discipline can be used in training students of humanitarian specialties and educational fields. The author specifies the fundamental principles developed by the classical humanities – cultural relativism and anthropocentrism – as the key advantages of cultural anthropology. The article singles out groups of internal and methodological factors which objectively allow cultural anthropology to be a multi-disciplinary integrator of humanitarian education in the process of teaching the humanities in the system of higher professional education.

The first group of factors is based on the internal logic of evolution of the humanitarian knowledge and the development of cultural anthropology proper. The second group of factors is based on specific methodology of cultural anthropology termed “valency” – ability to be included in the existing areas of scientific knowledge and use new research strategies in the process of interpretation of culture creating activity of man.

The author proposes methods and a universal conceptual model of organizing the cultural and anthropological research that can be used in teaching the humanities to students of humanitarian specialties and educational fields. The presented model describes cultural phenomenon as a representation of cultural-creative subjectivity of man. Cultural-creative subjectivity is defined as the person's ability to be a source of cognitive and transformative activity.

Одной общеизвестной, но в то же время тривиальной проблемой, с которой сталкивается современный вуз, является нехватка времени при планировании учебного процесса. Эта проблема усугубляется тем, что вузовская система вынуждена оперативно реагировать на все изменения, которые объективно и субъективно происходят при переходе на новые федеральные образовательные стандарты. Зачастую «ре-

акция» академической среды, и здесь необходимо в этом откровенно признаться, носит не столько запоздалый характер, сколько основана на восприятии нововведений в качестве насильственной меры.

Особенно остро подобные противоречия ощущаются в системе подготовки студентов гуманитарных специальностей. Однако можно попытаться минимизировать негативное воздействие указанных противоречий при

условии объединения ряда смежных гуманитарных дисциплин в одну общую, которая за счет синергетического эффекта сможет увеличить их педагогический и эвристический потенциал. В качестве интегратора гуманитарного образования мы предлагаем конкретную дисциплину – культурную антропологию. В пользу нашего предложения и выбора есть ряд разумных доводов, которые мы попробуем аргументировать. Педагогический потенциал культурной антропологии как интегратора гуманитарного образования в высшем учебном заведении обусловлен, на наш взгляд, двумя группами факторов – внутренними и методологическими.

Первая группа факторов, обозначенных нами в качестве внутренних, основана на внутренней логике развития собственно культурной антропологии. Становление культурно-антропологического знания, или история культурной антропологии, объективировано попыткой ответить на онтологический вопрос «что есть человек?». Здесь же следует подчеркнуть тождественность понятий в двух языковых традициях – *homo* (в латинской) и *άνθρωπος* (в греческой), – каждое из которых в русском языке переводится одним словом – «человек». Соответственно, антропология уже по факту этимологического родства имеет право выступать в качестве интегратора гуманитарного знания, по-другому «знания о человеке». Однако классическое определение антропологии как «науки о человеке» не может нами безоговорочно приниматься в силу своей размытости. На наш взгляд, определение антропологии в целом и культурной в частности должно базироваться на дисциплинарном объекте и исходить непосредственно из него. В качестве объекта антропологии мы заявляем интерпретацию субъектности человека. Отличительной чертой непосредственно антропологического знания и его принципиальным отличием от других научных парадигм, которые также могут обращаться к феномену человека, является интерес к его субъектности. К подобным выводам приходил, в частности, культурно-антрополог-просветитель К. Клакхон [6, с. 22–23] и основоположник антропогеографии Ф. Ратцель [9, с. 3], К. Леви-Стросс [7, с. 399]. Здесь «субъектность» человека понимается в традиции, предложенной отечественным психологом и философом С. Л. Рубинштейном: «Человек как субъект действия и познания – это сознательное существо, сущее, обладающее сознанием» [10, с. 340]. Субъектность человека обусловлена следующими факторами: сознанием, познанием, деятельностью.

Фактор сознания – это стимул для человека «открывать» внешний мир. Именно

фактор сознания позволяет человеку чувствовать свою субъектность. Данный фактор также организует дистанцию (видовую и социокультурную) между человеком и «другим».

Фактор познания, в свою очередь, иницирует теоретический и практический инструментарий, который позволит вырабатывать «идеальные (т. е. наиболее благоприятные для человека) схемы» отношений с окружающим пространством.

Фактор деятельности определяет условия достижения практической цели, необходимой для удовлетворения соответствующей потребности. Следует также отметить, что указанные факторы становления субъектности человека носят характер *взаимоподкрепления*. Они не существуют изолированно друг без друга и развиваются исключительно в условиях взаимной корректировки. Действительно, что есть деятельность без познания? Это активность, которая стихийна по своему характеру; она лишена какой-либо идейной составляющей. Аналогичным образом сознание без деятельности, с одной стороны, не позволяет последнему развиваться адекватно средовым условиям, с другой – сознание эксплицитно существует благодаря деятельности. Итак, в широком смысле *субъектность человека определяется как свойство быть источником познавательной деятельности*. Аналогичные и близкие к рассматриваемой трактовке «субъектности» мы обнаруживаем и в других научных интерпретациях: политологической (субъект права), социологической (субъект общественных отношений), психологической (структура личности/субъекта), историографии (субъект исторического познания) и пр.

Приведенные аргументы позволяют нам представить общее определение антропологии как интегратора «наук о человеке». Антропология – это *интегративная наука о человеке как субъекте сознательной и предметно-практической деятельности*. Дисциплинарные «решения», или парадигмы, антропологического знания (биологическая, философская, социальная, культурная) формулируются благодаря следующим условиям:

- аналитическому инструментарию (средствами и техниками, которыми пользуется исследователь с целью обоснования «специфической природы человека»);

- предмету исследования (обособленный, аспекттивный взгляд на то, как репрезентирована, представлена природа человека; например, в биологическом, культурном, социальном, политическом мире и т. п.).

Имея генерализованное определение антропологической науки, мы можем пред-

ложить частную дефиницию уже культурной антропологии. Культурная антропология может определяться нами в качестве дисциплины, целью которой является *интерпретация культуротворческой субъектности человека*. Представление о культуротворческой субъектности человека наиболее адекватно, на наш взгляд, сформулировано П. Сорокиным. Исследователь утверждал, что человек «рассматривается как родовой и многогранный homo, одновременно и нераздельно экономический, политический, религиозный, этический, художественный, частью рациональный и утилитарный, частью нерациональный и даже иррациональный и при всем при этом отличающийся непрерывным взаимодействием всех этих аспектов» [11, с. 161].

Культуротворческая субъектность человека – это способность преобразовать окружающее пространство в соответствии со своими культурными – ценностными и нормативными – установками. И, соответственно, задачей культурантрополога является понять причины и условия реализации культуротворческой субъектности человека, которая репрезентируется в «мире вещей» и «мире идей». Таким образом, фундаментальные принципы гуманитарной науки – интерпретация опыта бытия человека – совпадают с установками, выработанными в контексте культурной антропологии.

Вторая группа факторов, которая позволяет определять культурную антропологию в качестве интегратора гуманитарного образования в системе высшего профессионального образования, обозначена нами как методологическая. Методология культурной антропологии, и это ее специфическая черта, обладает свойством *валентности* – способностью включаться в уже существующие области научного знания, использовать новые исследовательские стратегии в процессе интерпретации культуротворческой субъектности человека. Методология культурно-антропологического исследования носит системный и многоуровневый характер.

Методологический потенциал культурно-антропологического исследования обусловлен принципом, специфику которого можно обозначить термином *принцип культурного релятивизма*. Необходимо отметить, что рассматриваемый принцип был разработан непосредственно в рамках культурной антропологии, но в дальнейшем был заимствован и другими социально-гуманитарными науками. Принцип культурного релятивизма первоначально разрабатывался американским антропологом Ф. Боасом. «Различные расы обнаруживают различия... из специфических признаков

человека некоторые всего более развиты у одной расы, а некоторые – у другой. Затем, выяснилось, что не существует прямого соответствия между физическими свойствами тела и умственными дарованиями» [2, с. 133]. Заявленный принцип определяет, во-первых, самоценность конфигурации конкретной культурной системы (этнической, национальной, исторической, религиозной и пр.), а во-вторых, относительность и обусловленность существования этой системы той средой и факторами, в которой она функционирует. С момента принятия принципа релятивизма происходит кристаллизация методологии культурно-антропологического исследования как автономной научной стратегии. К этому времени также относится появление специализированных учебных и профессиональных институций в различных национальных образовательных традициях – ассоциаций, факультетов, кафедр, обществ.

Вместе с тем одним из основополагающих принципов, на котором строится методология культурно-антропологического исследования, является принцип *антропоцентризма*. В данном случае человек рассматривается как единственный и исключительный субъект культуры (т. е. «тот, кто производит действие»). В данном случае понятие «единственный и исключительный субъект культуры» близко к тезису Г. Гегеля: «...только человек впервые поднимается от единичности ощущения к всеобщности мысли, к знанию о самом себе, к постижению своей субъективности, своего “я”, – одним словом, только человек есть мыслящий дух и этим – и притом единственно только этим – существенно отличается от природы» [4, с. 40].

Имея генетические связи с другими социально-гуманитарными исследовательскими традициями, именно культурно-антропологическая с первых лет своего существования выдвинула категорию, которая становится фокусом ее внимания – *инаковость*. Если сделать попытку редукции методологии культурно-антропологического исследования, то она может быть сведена к следующему вопросу, который попытались сформулировать первые культурантропологи: почему та или иная культура отличается от моей родной? Естественно, первые попытки ответить на этот вопрос носили стихийный или мифопоэтический характер (например, в работах Геродота [5], Фукидида [13]). Но сама постановка вопроса вынуждает искать объяснения, которые привели в дальнейшем к эволюции и трансформации самой методологии культурно-антропологического исследования. Если мы попытаемся проследить ход эво-

люции и трансформации методологии от так называемого «жанра путевых заметок» (первых попыток записи «экзотических культур» торговцами, мореплавателями, миссионерами и т. д.) к системным и оформленным теориям, которые начали появляться со второй половины XIX в., то она была детерминирована именно попытками обосновать данную категорию. В дальнейшем образование специальных профессиональных институций позволило данным исследованиям выйти на качественно иной методологический уровень – от дескрипции феноменологии культуры, т. е. описания, классификации и систематизации, к возможности интерпретации процессов культуры и управления ими. Высказываемые соображения позволили нам сформулировать модель культурно-антропологического исследования, которая, как нам кажется, может быть использована – при доработке – в рамках других дисциплин гуманитарной направленности.

Несмотря на то что в истории культурно-антропологических исследований, как и любых других, можно отметить смену и доминирование определенных парадигм (эволюционизм, диффузионизм, функционализм, структурализм и пр.), может быть предложена универсальная методологическая модель подобного типа исследований. Предлагаемая модель предполагает выделение таких уровней, которые позволяют осуществить комплексное и системное культурно-антропологическое исследование. Если до этого момента методология культурно-антропологического исследования с нашей стороны обосновывалась только на уровне пропозиций – общих суждений, то здесь предлагается конкретная методологическая модель культурно-антропологического исследования, а также стратегия его реализации.

Любая методологическая модель представляет собой результат абстрагирования – выделения конкретных элементов из определенного множества и их рассмотрения [8, с. 2]. Соответственно, когда мы говорим о методологии культурно-антропологического исследования, под «выделением и конкретными элементами их рассмотрением» подразумевается культуротворческая субъектность человека, в то время как «определенное множество» – это мир культуры в целом. *Целью создания* методологической модели должна быть попытка интерпретации генезиса, функционирования и трансформации культуротворческой субъектности человека, что составляет суть культурно-антропологического исследования.

Мы исходим из убеждения, что методология культурно-антропологического ис-

следования основана на концептуализации так называемых измерений, культуротворческой субъектности человека. Каждое из предлагаемых измерений, в свою очередь, основано на реализации конкретного типа связей, инициирующих культуротворческую субъектность человека по освоению пространства, в котором он существует. Конкретному измерению соответствует определенный тип феноменологии культуры и репрезентаций (материальных и духовных).

Методология культурно-антропологического исследования, предлагаемого к осуществлению на основе выдвинутой модели, подразумевает следующие этапы и процедуры: во-первых, выделение измерения, в котором реализуется культуротворческая субъектность человека; во-вторых, соотнесение конкретной феноменологии и репрезентаций культуры с рассматриваемым измерением культуротворческой субъектности человека; в-третьих, концептуализацию и применение инструментария, позволяющего интерпретировать генезис, функционирование и трансформацию культуротворческой субъектности человека.

Таким образом, может быть представлен и описан так называемый «жизненный цикл» методологии культурно-антропологического исследования. Выделение того или иного уровня, на котором реализуется культуротворческая субъектность человека, обосновано за счет действия определенных факторов и условий, окружающих человека – природных (макроуровень), социальных (мезоуровень), индивидуальных (микроуровень). Культуротворческая субъектность человека объективируется в том случае, когда он сталкивается с данными факторами и условиями непосредственно либо в сочетании. В данном случае мы делаем попытку рассмотреть эти измерения изолированно – в «чистом виде», как «идеальный тип» (в терминологии М. Вебера). «Идеальнотипические абстракции, весьма редко встречающиеся в исторической реальности. Ибо именно *потому*, что в исторической действительности невозможно провести четкие границы, мы можем обнаружить специфические их свойства лишь в том случае, если исследуем их наиболее *ярко выраженные* формы» [3, с. 137]. Эвристический потенциал культурно-антропологического исследования увеличивается благодаря сочетаемости различных измерений и инструментов их концептуализации.

Макроуровень культурно-антропологического исследования формируется по типу связей «человек – природа». Процесс взаимодействия человека с природным пространством (его доместикация, *культурализация – превращение природных единиц*

в культурные) должен быть первоосновой для культурно-антропологического исследования, поскольку, сталкиваясь с последними, культуротворческая субъектность репрезентируется в феноменах, являющихся фундаментом для социокультурной группы – *космологических представлениях*. При этом следует заметить на примере антропогенного ландшафта, что субъектность принимает абсолютные формы – то, что выразил историк религии и мифологии М. Элиаде, когда говорил о «нашем мире, находящимся всегда в центре» [15, с. 34]. Концептуализация данного измерения действительно важна, так как в процессе столкновения с природой человек впервые осознает себя в качестве «царя природы», *единственного и исключительного субъекта культурогенеза*. В процессе взаимодействия с природой, в какой бы форме или модальности оно ни происходило – сосуществования ли, покорения – *происходит формирование «базового культурного тезауруса»*, т. е. тех принципов, которые позволили человеческой популяции выжить в конкретных природных реалиях.

Инструментарий, используемый для концептуализации макроуровня, с целью интерпретации культуротворческой субъектности человека, которая объективируется в процесс взаимодействия последнего с миром природы, включает следующие методологические основания: *принцип географического детерминизма, факторный анализ, анализ артефакта*. Конечно, методологический инструментарий может быть расширен и дополнен, если он послужит цели объяснить процесс формирования и репрезентации культуротворческой субъектности человека в процессе взаимодействия последнего с «первым миром».

Мезоуровень культурно-антропологического исследования конституируется в процессе взаимодействия человека с социальной реальностью (тип связей «человек – общество»). В методологическом отношении внимание к данному уровню позволяет интерпретировать культуротворческую субъектность человека, которая формируется и трансформируется во взаимодействии человека с миром людей. Антрополог Л. Уайт назвал культуру «формой социальной наследственности» [12, с. 439]. Находясь в контексте социальной системы, культуротворческая субъектность человека подчиняется принятым *формам нормативного поведения и общепринятым суждениям по отношению к целям, т. е. ценностям*. Несмотря на свою индивидуальную природу, человек подчиня-

ется нормам санкционированного и социально одобряемого поведения.

Инструментарий, используемый для концептуализации мезоуровня с целью интерпретации культуротворческой субъектности человека, которая объективируется в процессе взаимодействия последнего с социальным миром, традиционно строится на социологических методах – качественных (феноменологических) и количественных (статистических).

Микроуровень является результатом саморефлексии, внутренним диалогом человека с самим собой (тип связей «человек – человек / “я сам”»). В процессе диалога у человека формируется и усложняется картина мира. Внешне лакунарный, на личностном уровне он носит динамический характер. Концептуальное видение данного уровня репрезентации культуротворческой субъектности человека основано на представлениях отечественного философа и исследователя литературы М. Бахтина, который выделял так называемый «диалогизованный внутренний монолог» – «напряженный и принципиальный внутренний диалог, диалог последних вопросов и последних жизненных решений» [1, с. 86].

В качестве инструментария, позволяющего интерпретировать данный уровень репрезентации культуротворческой субъектности человека, заявляются методы критического мышления, основанные на логике философской и психологической парадигм и, в широком смысле, герменевтике (в понимании Ф. Шлейермахера [14]).

Предлагаемая модель культурно-антропологического исследования носит дискуссионный характер, и мы, естественно, видим ее недостатки и упущения, главным из которых является ее «излишний глобализм» и «попытка объять необъятное». Однако «плюсы», которые, возможно, предлагает настоящая модель, перекрывают, на наш взгляд, «минусы». Методологический потенциал модели, на наш взгляд, может быть подтвержден при анализе как сложных социокультурных систем (этнических, исторических, религиозных), так и отдельных феноменов культуры (артефактах, нематериальных репрезентаций), рассматриваемых в контексте культурно-антропологического исследования. При подготовке студентов гуманитарных специальностей данная модель, при ее соотнесении с профессиональной спецификой аудитории, позволяет интегрировать полученные теоретические знания и верифицировать их в процессе опытно-поисковой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. Изд. 4-е. М. : Сов. Россия, 1979.
2. Боас Ф. Ум первобытного человека / пер. с англ. Водена А. М. М. : Гос. из-во, 1926.

3. Вебер М. Избранные произведения : пер. с нем. / сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова ; предисл. П. П. Гайденко. М. : Прогресс, 1990.
4. Гегель Г. В. Ф. *Философия духа* // Сочинения. М., 1956. Т. 3.
5. Геродот. *История*. М. : ОЛМА-ПРЕСС Инвест, 2004.
6. Клакхон К. *Зеркало для человека. Введение в антропологию* / пер. с англ. под ред. канд. филол. наук А. А. Панченко. СПб. : Евразия, 1998. 352 с.
7. Леви-Стросс К. *Структурная антропология* / пер. с фр. Вяч. Вс. Иванова. М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
8. *Новейший философский словарь* / сост. А. А. Грицанов. Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998.
9. Ратцель Ф. *Народоведение*. Т. 1. СПб., 1904.
10. Рубинштейн С. Л. *Проблемы общей психологии*. М. : Педагогика, 1973.
11. Сорокин П. А. *Человек. Цивилизация. Общество* : пер. с англ. / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Союмонов. М. : Политиздат, 1992.
12. Уайт Л. *Энергия и эволюция культуры* // Антология исследований культуры. Т. 1. Интерпретации культуры. СПб. : Университетская книга, 1997.
13. Фукидид. *История* / пер. с греч. Ф. Г. Мищенко, С. А. Жебелёва ; под ред. Э. Д. Фролова. СПб. : Наука, 1999. 590 с.
14. Шлейермахер Ф. *Герменевтика* / пер. с нем. А. Л. Вольского ; науч. ред. Н. О. Гучинская. СПб. : Европейский Дом, 2004.
15. Элиаде М. *Священное и мирское* / Пер. с фр., предисл. и коммент. Н. К. Гарбовского. М. : Изд-во МГУ, 1994.

REFERENCES

1. Bakhtin M. M. *Problemy poetiki Dostoevskogo*. Izd. 4-e. M. : Sov. Rossiya, 1979.
2. Boas F. *Um pervobytnogo cheloveka* / per. s angl. Vodena A. M. M. : Gos. iz-vo, 1926.
3. Veber M. *Izbrannye proizvedeniya* : per. s nem. / sost., obshch. red. i poslesl. Yu. N. Davydova ; predisl. P. P. Gaydenko. M. : Progress, 1990.
4. Gegel' G. V. F. *Filosofiya dukha* // Sochineniya. M., 1956. T. 3.
5. Gerodot. *Istoriya*. M. : OLMA-PRESS Invest, 2004.
6. Klakkhon K. *Zerkalo dlya cheloveka. Vvedenie v antropologiyu* / per. s angl. pod red. kand. filol. nauk A. A. Panchenko. SPb. : Evraziya, 1998. 352 s.
7. Levi-Stross K. *Strukturnaya antropologiya* / per. s fr. Vyach. Vs. Ivanova. M. : Izd-vo EKSMO-Press, 2001.
8. *Noveyshiy filosofskiy slovar'* / sost. A. A. Gritsanov. Minsk : Izd. V. M. Skakun, 1998.
9. Rattsel' F. *Narodovedenie*. T. 1. SPb., 1904.
10. Rubinshteyn S. L. *Problemy obshchey psikhologii*. M. : Pedagogika, 1973.
11. Sorokin P. A. *Chelovek. Tsivilizatsiya. Obshchestvo* : per. s angl. / obshch. red., sost. i predisl. A. Yu. Soyumonov. M. : Politizdat, 1992.
12. Uayt L. *Energiya i evolyutsiya kul'tury* // Antologiya issledovaniy kul'tury. T. 1. Interpretatsii kul'tury. SPb. : Universitetskaya kniga, 1997.
13. Fukidid. *Istoriya* / per. s grech. F. G. Mishchenko, S. A. Zhebeleva ; pod red. E. D. Frolova. SPb. : Nauka, 1999. 590 s.
14. Shleyermakher F. *Germenevtika* / per. s nem. A. L. Vol'skogo ; nauch. red. N. O. Guchinskaya. SPb. : Evropeyskiy Dom, 2004.
15. Eliade M. *Svyashchennoe i mirskoe* / Per. s fr., predisl. i komment. N. K. Garbovskogo. M. : Izd-vo MGU, 1994.

Статью рекомендует д-р культурологии, проф. И. Я. Мурзина.

УДК 37.016:811.1:37.034
ББК 4448.900.51+Ш12/8-9-55

ГСНТИ 14.07.01; 16.21.41

Код ВАК 13.00.02

Алексеева Елена Михайловна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: welizhanina@mail.ru.

РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В РАМКАХ КУРСА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: духовность; нравственность; духовно-нравственные качества; будущий учитель; иностранный язык, профессиональное образование.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена развитию духовно-нравственных качеств будущего учителя в иноязычном вузовском образовании. Духовно-нравственные качества личности будущего учителя являются необходимым условием его профессиональной пригодности; развитие духовно-нравственных качеств личности осуществляется через изучение тематического блока «Профессия учителя. Качества учителя, ученика, студента» в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере». Рассмотрены дефиниции, даваемые толковыми и психологическими словарями понятиям «духовность» и «нравственность». Представлены краткие определения понятий «духовность», «нравственность». Предложено определение понятия «духовно-нравственные качества личности будущего учителя». Предлагается оригинальный рассказ на немецком языке современного автора короткой прозы, на основе которого обсуждаются действия главных персонажей с учетом духовно-нравственной позиции; представлен комплекс упражнений на развитие духовно-нравственных качеств. В качестве упражнений предлагается выполнить ряд заданий (записать ассоциации, вызываемые заглавием текста; записать опорные слова; найти предложения, в которых прямо или косвенно характеризуются главные герои; оценить действия персонажей с учетом духовно-нравственной позиции; придумать другое название истории).

Alekseeva Elena Mikhailovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER IN THE COURSE OF “FOREIGN LANGUAGE IN PROFESSIONAL SPHERE”

KEY WORDS: spirituality, morality, spiritual and moral properties, future teacher, foreign language, professional education.

ABSTRACT. The article is devoted to the development of spiritual and moral qualities of the future teacher of foreign languages in higher education. Spiritual and moral properties of the personality of the future teacher are the necessary condition of their professional aptitude; the development of spiritual and moral qualities of the person is based on the study of the topical block “Teaching profession. Characteristics of a teacher, a pupil, a student” in the discipline “Foreign language in professional life”. The article considers the definitions of “spirituality” and “morality” in explanatory and psychological dictionaries. The author gives brief definitions of “spirituality” and “morality” and offers a definition of “spiritual and moral qualities of the personality of the future teacher”. The article contains an original story of a German contemporary author of short prose on the basis of which the actions of the main characters taking into account their spiritual and moral positions; a set of exercises for the development of spiritual and moral properties is presented. The article also contains tasks which are to be done in the form of exercises (put down associations called forth by the title of the text; put down the key words; find sentences in which the main characters are described directly or indirectly; give assessment of the actions of the characters taking into account their spiritual and moral positions; think of an alternative title for the story).

Сегодня становится очевидным тот факт, что российское общество переживает один из непростых периодов. Возросла опасность утраты духовных ориентиров, смысла жизни, высшего предназначения в мире. У молодежи искажены представления о таких незыблемых категориях, как милосердие, сострадание, любовь, доброта, поэтому становится актуальной проблема развития духовно-нравственных качеств личности [7; 8; 3].

Обращение к проблеме духовно-нравственных качеств личности будущего учителя в связи с дисциплиной «Иностранный язык в профессиональной сфере» (далее ИЯ) обусловлено прежде всего тем, что нравственный аспект составляет одну из важнейших сторон педагогической профессии. Духовно-нравственная основа педагогической деятельности является ее фундаментально-ценностным качеством. А иностранный язык – средство, с помощью ко-

того усваиваются не только прагматичные знания, навыки и умения, но и осуществляется личностное освоение духовных ценностей, т. е. формирование нравственных качеств человека духовного, человека культуры [5, с. 9]. Кроме того, необходимость обращения к данной проблеме обусловлена утвержденной Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. В данном документе говорится о том, что Стратегия опирается на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России (честь, совесть, вера в добро, человеколюбие, воля, стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством) [11].

Категория «духовно-нравственный» связана с понятиями «дух», «душа», «внутреннее», «душевность», «мораль», «самосознание», «совесть» и др. (Н. Бердяев, П. Флоренский, В. Соловьев и др.).

В словарях [см., напр.: 1; 2; 4; 12] *духовность* определяется следующим образом:

- отрешенность от низменных, грубо чувственных интересов, стремление к внутреннему совершенствованию, высоте духа;

- свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными;

- поиск, практическая деятельность, опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины, для самоопределения; деятельность по самосозиданию, самоопределению, духовному росту человека;

- *духовный* – прилагательное: бесплотный, нетелесный, из одного духа и души состоящий; все относящееся к Богу, церкви, вере; все относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и воля.

Нравственность получает в словарях следующие определения:

- совокупность норм, определяющих поведение человека; поведение человека; моральные свойства;

- внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами;

- *нравственный* – прилагательное: к умственному относится истина и ложь; к нравственному добро и зло; согласный с совестью, с законами правды, с достоинством человека, с долгом честного и чистого сердцем гражданина. Это человек нравственный, чистой нравственности. Всякое самоотвержение есть поступок нравственный, доброй нравственности, доблести. Христианская вера заключает в себе правила самой

высокой нравственности. Нравственность веры нашей выше нравственности гражданской: первая требует только строгого исполнения законов, вторая же ставит судьбою совесть и Бога.

На основании анализа словарей в узком понимании под *духовностью* мы разумеем внутреннее саморазвитие, преобразование человека. Под *нравственностью* – внешние этические нормы и правила поведения, определяемые внутренними установками. Представим рабочее определение понятия «*духовно-нравственные качества личности учителя*»: высокие претативно-ценностные характеристики сознания, поведения, общения педагога в процессе жизнедеятельности, позволяющие ему реализовывать свой внутренний потенциал. Представим некоторые результаты проведенных в Уральском государственном педагогическом университете в ходе преподавания дисциплины «ИЯ в профессиональной сфере» исследований в области развития духовно-нравственных качеств будущего учителя неязыковых специальностей.

Основной целью курса «ИЯ в профессиональной сфере» является овладение языком специальности для применения иностранного языка в сфере профессионального образования [6]. В рамках освоения данной дисциплины рассматривается тематический блок «Профессия учителя. Качества учителя, ученика, студента». Предусмотренные учебной программой разговорные темы и тексты данного блока позволяют не просто использовать язык в практической деятельности, но и развивать духовно-нравственные качества личности будущего учителя [14; 15; 10; 9].

Представим фрагмент занятия, на котором студентам, изучающим немецкий язык, предлагается рассказ современного мастера короткой прозы Вольфдитриха Шнурре «Лучшая история моей жизни» (1978).

Beste Geschichte meines Lebens

Beste Geschichte meines Lebens. Andert-halb Maschinenseiten vielleicht. Autor vergessen; in der Zeitung gelesen. Zwei Schwerkranke im selben Zimmer. Einer an der Türe liegend, einer am Fenster. Nur der am Fenster kann hinaussehen. Der andere keinen größeren Wunsch, als das Fensterbett zu erhalten. Der am Fenster leidet darunter. Um den anderen zu entschädigen, erzählt er ihm täglich stundenlang, was draußen zu sehen ist, was draußen passiert. Eines Nachts bekommt er einen Ersticken-anfall. Der an der Tür könnte die Schwester rufen. Unterlässt es; denkt an das Bett. Am Morgen ist der andere tot; er stickt. Sein Fensterbett wird geräumt; der bisher an der Tür lag, erhält es. Sein Wunsch ist in Erfüllung gegangen. Gierig, erwartungsvoll wendet

er das Gesicht zum Fenster. Nichts; nur eine Mauer [13, с. 158].

В данном рассказе речь идет о двух тяжелобольных пациентах в больничной палате: один лежал у окна и мог наблюдать происходящее за окном; кровать другого располагалась у двери, и у него было огромное желание заполучить кровать у окна. Тот пациент, чья кровать находилась у окна, страдал от этого и, чтобы приободрить другого, часами рассказывал, что он видит и что происходит за окном. Однажды ночью у лежащего у окна произошел приступ удушья. Другой видел это и мог вызвать медсестру, но не сделал этого, думая о том, чтобы занять кровать у окна. Утром другой умер: он задохнулся. Его кровать была прибрана, пациент, лежащий у двери, занял эту кровать. Его желание исполнилось. Полный ожидания, он жадно повернулся лицом к окну: ничего, лишь стена.

Для прочтения и обсуждения текста студентам предлагаются следующие задания:

- 1) перед первым прочтением рассказа записать ассоциации, вызываемые заглавием текста;
- 2) прочитать текст первый раз, записать опорные слова;
- 3) прочитать текст повторно и зафиксировать те моменты, которые бросаются в глаза, отметить ключевые слова;
- 4) найти в тексте предложения, в которых прямо или косвенно характеризуются главные герои;
- 5) из списка прилагательных выбрать те, с помощью которых можно охарактеризовать действующих лиц рассказа, и внести их в таблицу (*завистливый – neidisch, терпеливый – geduldig, мелочный – kleinlich, обладающий воображением – fantasievoll*,

великодушный – großzügig, больной – krank, гордый – arrogant, кроткий, смиренный – sanftmütig, беспомощный – hilflos, жестокий – grausam, алчный – gierig, боязливый – ängstlich, тщеславный – ehrgeizig, страстно желающий – sehnsüchtig, злой – böse, малодушный – kleinmütig, понимающий – verständnisvoll, эгоистичный, самолюбивый – egoistisch, самоотверженный – aufopfernd, сострадательный – mitleidig, милосердный – barmherzig);

Person im Fensterbett	Person im Türbett
...	...

6) оценить действия главных персонажей с учетом духовно-нравственной позиции;

7) ответить на вопросы: в чем связь между содержанием текста и его названием – «Лучшая история моей жизни»? Какое послание несет история В. Шнурре? Насколько актуальна сегодня представленная в тексте тема? Что смущает или удивляет студента в данной истории? К каким вечным духовно-нравственным законам бытия отсылает данная история?;

8) придумать другое название данной истории.

В качестве альтернативного задания, минуя первые четыре пункта выше, можно предложить студентам закончить историю В. Шнурре после слов: <...> *Sein Wunsch ist in Erfüllung gegangen (Его желание исполнилось)*.

В заключение отметим, что специфика тематических блоков, предусмотренных программой дисциплины «ИЯ в профессиональной сфере», и комплекс представленных упражнений для прочтения и обсуждения текста содействуют духовно-нравственному становлению личности будущего учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / под ред. И. А. Бодуэна де Куртенэ. 3-е изд., испр. и доп. М. : О-во любителей словесности, 1903.
3. Мурзич А. Н., Сергеева Н. Н. Организационная модель подготовки студентов педагогического языкового вуза к осуществлению культурно-образовательной деятельности // Педагогическое образование в России. 2015. № 2. С. 99–103.
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 1999. 994 с.
5. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д : Феникс ; М. : Глосса-пресс, 2010. 640 с. (Настольная книга преподавателя иностранного языка).
6. Рабочая учебная программа по дисциплине «Иностранный язык в правовом обучении». URL: http://law.uspu.ru/i/Obrazovatel'naya_deatelnost/rabochie_programmy/050100.62/B.1.V.04_Pa_v_pravovom_obuchenii.pdf.
7. Сергеева Н. Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 152–155.
8. Сергеева Н. Н., Митрофанова К. А. Проблема филологического образования в неязыковых вузах // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 111–115.
9. Сергеева Н. Н., Новикова В. В. Проектная деятельность как средство развития социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2011. № 1. С. 214–220.
10. Сергеева Н. Н., Угрюмова С. В. Классификация мотивов к изучению иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2012. № 3. С. 114–118.

11. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. 2015. 10 с. URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf>.
12. Толковый словарь русского языка. Т. 1 / под ред. Д. Н. Ушакова. М. : Астрель : АСТ, 2000. 848 с.
13. Schnurre W. Der Schattenfotograf. München : Paul List Verl., 1978. 524 S.
14. Sergeeva N. N. Foreign Language Communicative Competence in the Field of Professional Activity: Model and Method Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 154. P. 250.
15. Sergeeva N. N., Slepukhin A. V. The Diagnostics Methods of Students' Readiness for Professional Pedagogical Activity Within Information Educational Environment // Smart Innovation. Systems and Technologies. 2015. Vol. 41. P. 333–342.

REFERENCES

1. Bol'shoy psikhologicheskii slovar' / sost. i obshch. red. B. G. Meshcheryakov, V. P. Zinchenko. SPb. : Praym-Evroznak, 2003. 672 s.
2. Dal' V. I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka : v 4 t. / pod red. I. A. Boduena de Kurtene. 3-e izd., ispr. i dop. M. : O-vo lyubiteley slovesnosti, 1903.
3. Murzich A. N., Sergeeva N. N. Organizatsionnaya model' podgotovki studentov pedagogicheskogo yazykovogo vuza k osushchestvleniyu kul'turno-obrazovatel'noy deyatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 2. S. 99–103.
4. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. 4-e izd., dop. M. : Azbukovnik, 1999. 994 s.
5. Passov E. I., Kuzovleva N. E. Urok inostrannogo yazyka. Rostov n/D : Feniks ; M. : Glossa-press, 2010. 640 s. (Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka).
6. Rabochaya uchebnaya programma po distsipline «Inostranny yazyk v pravovom obuchenii». URL: http://law.uspu.ru/i/Obrazovatel'naya_deatelnost/rabochie_programmy/050100.62/B.1.V.04_IIa_v_pravovom_obuchenii.pdf.
7. Sergeeva N. N. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya v sfere professional'noy deyatel'nosti: model' i metodika // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 6. S. 152–155.
8. Sergeeva N. N., Mitrofanova K. A. Problema filologicheskogo obrazovaniya v neyazykovykh vuzakh // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 3. S. 111–115.
9. Sergeeva N. N., Novikova V. V. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya sotsiokul'turnoy kompetentsii budushchikh uchiteley inostrannogo yazyka // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. № 1. S. 214–220.
10. Sergeeva N. N., Ugryumova S. V. Klassifikatsiya motivov k izucheniyu inostrannogo yazyka // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 3. S. 114–118.
11. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda. 2015. 10 s. URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf>.
12. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. T. 1 / pod red. D. N. Ushakova. M. : Astrel' : AST, 2000. 848 s.
13. Schnurre W. Der Schattenfotograf. München : Paul List Verl., 1978. 524 S.
14. Sergeeva N. N. Foreign Language Communicative Competence in the Field of Professional Activity: Model and Method Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 154. P. 250.
15. Sergeeva N. N., Slepukhin A. V. The Diagnostics Methods of Students' Readiness for Professional Pedagogical Activity Within Information Educational Environment // Smart Innovation. Systems and Technologies. 2015. Vol. 41. P. 333–342.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. С. Серова.

Данилина Галина Ивановна,

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры зарубежной литературы, Тюменский государственный университет; 625000, г. Тюмень, ул. Семакова, д. 10; e-mail: zarlit402@mail.ru.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ КАК УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ДИСЦИПЛИНА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сравнительное литературоведение; компаративистика; парадигматический подход; учебное пособие; опыт преподавания.

АННОТАЦИЯ. В статье представлена концепция преподавания дисциплины «Сравнительное литературоведение», разработанная для студентов филологических специальностей Тюменского государственного университета. Курс сравнительного литературоведения обычно строится на основе традиционно толкуемого принципа историзма, однако унификация, присущая такой концепции, не допускает ее принятия в качестве основополагающей. Главное при изучении сравнительного литературоведения сегодня – позволить студентам увидеть широкие и разноплановые перспективы сравнительного метода, освоить разные пути сопоставительного исследования литературных реалий и научиться применять разные исследовательские методики. На первый план при изучении компаративистских дисциплин выходит теоретико-методологический аспект, предполагающий, что придерживаться одной линии в преподавании дисциплины сегодня недостаточно, и напротив, исходить стоит из представления о равноправии («равновеликости») научных парадигм. Таким образом, в основу предлагаемой концепции преподавания курса положен парадигматический подход, подталкивающий студентов при написании научных работ к осознанному выбору между несколькими парадигмами. Пути реализации данного подхода демонстрируются на материале хрестоматии «Сравнительное литературоведение», составленной преподавателями кафедры зарубежной литературы. К настоящему времени уже стало ясно, что одной лишь хрестоматии в качестве учебной книги недостаточно, поскольку, если рассматривать ее материал в аспекте самостоятельной работы студентов, он довольно сложен, и дополнительно нужен учебник, где растолковывались бы в удобной для студентов компактной форме основополагающие моменты литературоведческой компаративистики.

Danilina Galina Ivanovna,

Doctor of Philology, Professor of Department of Foreign Literature, Tyumen State University, Tyumen, Russia.

COMPARATIVE LITERATURE STUDIES AS A UNIVERSITY DISCIPLINE

KEY WORDS: Comparative Literature Studies, comparative studies, paradigmatic approach, training manual, teaching experience.

ABSTRACT. The article presents a conception of teaching the discipline “Comparative Literature Studies” designed for students of philological specialties of Tyumen State University. The course of Comparative Literature Studies is usually based on the traditional interpreted historical principle; nevertheless, unification typical of such conception cannot be taken as the basic assumption. The main task in teaching Comparative Literature Studies today consists in providing students with a possibility to see broad and diverse perspectives of the comparative method, to master various ways of comparative study of literature realia and to learn to use different research techniques. Theretico-methodological aspect comes to the forefront in the study of comparative disciplines; it presupposes that today it is not sufficient to keep to a single line of research in teaching a theoretical subject; rather, it is necessary to proceed from the assumption about equality (“equal importance”) of scientific paradigms. Thus, the foundation of the suggested conception of teaching the given course is made up by a paradigmatic approach stimulating students to make a conscientious choice of a certain paradigm when writing scientific papers. Ways of realization of this approach are illustrated on the material of the reader “Comparative Literature Studies” compiled by the teaching staff of Department of Foreign Literature. By now it has become absolutely clear that the reader as the only textbook is not enough, because its material is too complex if we mean to use it as a source of tasks for independent work of students; an additional textbook is necessary for explanation of the basic moments of comparative studies in a concise form.

Роль сравнительного литературоведения в современном филологическом образовании становится все более заметной. Причины понятны: на наших глазах меняется мир, прежние границы культурных миров раздвигаются и отступают, активные процессы культурного трансфера требуют интенсивного осмысления. Кроме того, сегодня возникает и новая литературная реальность: так, писатели-билингвы являются уже не отдельными исключения-

ми, как в предшествующие эпохи, а представляют собой частотное явление, протекающее не столько из жизненных катаклизмов и судьбы автора-эмигранта, сколько из новой, билингвальной, или полилингвальной поэтики – когда художественный текст включает одновременно и русский, и иноязычные дискурсы. Одним из ярких примеров такого рода можно назвать известный роман А. Макушинского «Пароход в Аргентину» (2014).

Соответственно меняется и ситуация в филологическом образовании. Сравнительное литературоведение во многих вузах входит в учебные планы на правах самостоятельной дисциплины на всех уровнях «непрерывного образования» – бакалавриате, магистратуре, аспирантуре. Каким же образом в современных условиях нужно изучать эту дисциплину, что она должна представлять собой в университете?

Прежде всего необходимо сказать, что достаточно ясно, какой эта дисциплина быть не должна: безусловно, она призвана вести не в прошлое, а в будущее и тем самым активизировать филологическое сознание как студентов и аспирантов, так и преподавателей. Отсюда сравнительное литературоведение уже не может опираться на единую философско-методологическую основу, пусть и общепризнанную, проверенную временем. Я имею в виду следующее.

Все мы владеем представлением о литературе как историческом процессе, на нем по-прежнему базируются все общие литературные курсы. «История русской литературы», «История зарубежной литературы» изучаются как процесс последовательной смены этапов или стадий, типологически сходных в литературах национальных – французской, немецкой, английской и т. д. (Просвещение, романтизм, реализм...). И курс сравнительного литературоведения тоже часто строят на этой идее всемирной литературы и традиционно толкуемого принципа историзма [15; 19]; соответствующие учебные планы действуют в ряде вузов и доступны для ознакомления. Однако момент унификации, присущий этой концепции, уже не допускает ее выдвигания в качестве основополагающей. В чем же сегодня может состоять цель изучения сравнительного литературоведения? Главное, очевидно, в том, чтобы студенты могли увидеть широкие и разноплановые перспективы *сравнительного метода*: освоить *разные* пути сопоставительного исследования литературных реалий и научиться применять разные же исследовательские методики.

Таким образом, на первый план изучения компаративистских дисциплин выходит теоретико-методологический аспект, предполагающий, что придерживаться одной линии в преподавании дисциплины сегодня недостаточно, и напротив, исходить стоит из представления о равноправии («равновеликости») научных парадигм.

Полагаю, что *парадигматический подход* наиболее адекватен современной «полицентричной» образовательной ситуации, поскольку научная парадигма – вне зависимости от того, является она общепринятой или нет, имеет многочисленных сто-

ронников или немногих, если ее основоположения разделяются лишь небольшой частью научного сообщества, – внутри себя всегда непротиворечива [9, с. 195–196]. Понятие в соответствии с ее философскими основаниями предметность, цель и методология задают четкое направление работы и ее безусловную – для данной парадигмы – научную результативность.

Поэтому студентам для выполнения их собственных научно-исследовательских работ, даже совсем скромных (курсовая по дисциплине), уже нельзя будет ограничиться бездумным использованием одной «единоспасающей» компаративистской концепции, а придется осознанно выбирать среди нескольких парадигм. Чтобы выбор осуществился, им предстоит познакомиться с *разными* моделями анализа. Тем самым заявленная цель изучения дисциплины в перспективе достигается.

На данной концепции преподавания литературоведческих дисциплин компаративистского цикла уже несколько лет строится работа кафедры зарубежной литературы Тюменского государственного университета. С самого начала на первый план вышла проблема учебника, учебной книги, с помощью которой можно было бы эффективно реализовывать парадигматический подход, и была подготовлена хрестоматия – сначала одно издание (2010) [20], затем второе (2011) [21], доработанное в соответствии с проявившимися трудностями.

Концепция нашего учебного пособия по курсу сравнительного литературоведения такова. В соответствии с заявленной целью дисциплины *хрестоматийные источники* мы понимаем по-своему: это не просто лучшие образцы филологического знания в области компаративистики, но образцы современные, говорящие о репрезентативных путях и направлениях науки в ее современном состоянии [7]. Как же добиться от студентов открытости сознания, желания изучать и осваивать *разные* научные практики?

Мы предположили, что важно показать своего рода взаимозависимость, которая существует между теорией метода и конкретной исследовательской практикой; что у практики этой всегда есть свои мировоззренческие основания – некая картина мира; и свой взгляд на вещи, подход, метод или прием анализа – всегда проявление мировоззрения исследователя, того, во что он верит и какого рода авторитеты для себя признает. Если литература видится как история – будет один путь в науке, если как интертекстуальность или сублимация либидо – другой. И все эти пути по-своему равнозначны и равноправны. При этом за

каждой методологической концепцией стоит огромный труд ее создателей и разработчиков парадигмы; и о значении личности в науке мы также стремились дать студентам предметное представление. На таких основаниях и этих не всегда поддающихся простому решению проблемах строится концепция нашей хрестоматии.

Начальный раздел «История науки» можно было озаглавить также словами А. Я. Гуревича «История – нескончаемый спор». Здесь представлено становление науки как процесс непрерывного спора и движения всех ее смыслов, а также изменение методологического мышления за счет напряженных и острых научных дискуссий.

Логика представления материала следующая. Вот первая яркая компаративистская работа – языковед Ф. И. Буслаева «Замечательное сходство псковского предания о горе Судоме с одним эпизодом Сервантесова Дон Кихота» (1861) [5]. Затем включен Ф. Ницше с его знаменитым памфлетом «Мы филологи» (1869) [14], где жестко характеризуется ненаучность филологии («стояние за этимологическим станком») и ее несамостоятельность – отсутствие собственной предметности, заимствованные из других областей знания методы. Будто в ответ на разгромную критику Ницше, в те же 1870-е гг. появляется концепция А. Н. Веселовского, его замечательная идея науки о литературе как исторической поэтики [6]. С учением А. Н. Веселовского вели резкую полемику формалисты [26], и шло постепенное складывание литературоведческой компаративистики: в книге В. М. Жирмунского 1920-х гг. «Байрон и Пушкин» утверждается понятие «влияния», свидетельствующее о принципиальном методологическом сдвиге – от позитивистских критериев («содержание жизни» по Веселовскому) к строго литературоведческой категории жанра. Важным было показать и особенный вклад в сравнительное литературоведение со стороны академических институтов (М. П. Алексеев).

Новый этап науки представлен в методологических дискуссиях конца XX в., когда оспаривались прежние установления наукознания в области сравнительных исследований, что привело к оформлению ведущих современных парадигм. Парадигматический подход требовал определить парадигмы, которые можно назвать ключевыми для сравнительного литературоведения. Для нас это концепции, основанные на широком понимании законов художественного творчества: *литература как история; литература как текст и дискурс; литература как язык культуры*. Отсюда в нашей книге три взаимопересекающиеся сюжета,

открывающие развитие науки в нескольких направлениях на протяжении более чем века ее существования.

В хрестоматии приведены – в сокращении, как и все иные источники, – конкретные исследовательские работы, выполненные в определенном парадигматическом поле и демонстрирующие его разнообразные методологические возможности, а именно:

- *Литература как история*. Предметная область – *изучение генетических и контекстных связей в обновленном, освобожденном от детерминизма содержании* на разных уровнях поэтики произведения: жанр (драматические – Б. Г. Реизов [18], И. О. Шайтанов [25], лирические – Н. С. Павлова [16], Н. Д. Тамарченко [22]), литературный герой (Д. С. Лихачев [10]), мотив или поэтологический прием (Л. И. Мальчуков [12]).

- *Литература как текст и дискурс*. Здесь реализуется *синхронический подход в анализе дискурсивных и интертекстуальных практик*.

С. Г. Бочаров («русская метафора» как интертекст [3]), А. К. Жолковский – кластерный анализ [8], Л. Н. Полубояринова (анализ дискурсивных практик [17]), В. И. Тюпа (имагологический интертекст [23]), поэтика интермедиальности (Е. И. Чигарева [24]), культура как текст (Ю. М. Лотман [11]).

- *Литература как язык культуры*. Предметная область – *диахронический подход в опыте исторической поэтики*: М. М. Бахтин («память жанра») [2], С. С. Аверинцев («язык ранневизантийской культуры») [1], А. В. Михайлов (концепция «обратного перевода») [13], С. Н. Бройтман («смыслопорождающий принцип поэтики») [4].

В заключительном разделе актуализирован также и опыт зарубежной компаративистики, главным образом французской. Это работы П. Брюнеля, В. Жели и некоторые другие.

Важно сказать и о том, как книга применяется. Разумеется, мы не обсуждаем со студентами все подряд материалы хрестоматии и обращаемся к тем или иным источникам в зависимости от характера учебной дисциплины и формы работы (аудиторная, самостоятельная, учебная или научно-исследовательская). За последние пять-шесть лет у нас сложилась своего рода система работы по сравнительному литературоведению. Она включает следующие элементы:

- 1) *учебные дисциплины – общие курсы и курсы по выбору*, которые мы читали или читаем на русском отделении, у бакалавров, магистров, аспирантов.

Общие (обязательные) – «Сравнительное литературоведение», «Сравнительный

метод в литературоведении», «Литературная компаративистика», «Произведение и текст: современная исследовательская парадигма».

По выбору – «Русская литература в зарубежной рецепции», «Литература и живопись», «Поэтика интермедальности», «Западноевропейская поэзия в русском контексте», «Историческая поэтика», «Теория интертекстуальности и практики анализа», «Зарубежная литература в системе филологического образования»;

2) *апробацию учебных и научно-исследовательских работ студентов и аспирантов*. В Тюменском государственном университете ежегодно проводится студенческая научная конференция, в рамках которой работает наша секция «Сравнительное литературоведение»; на кафедре зарубежной литературы действует преподавательский научный семинар под тем же названием, а также семинар аспирантов и студентов «Литература и философия», посвященный теоретическим проблемам компаративистики;

3) *выпускные квалификационные работы* (на немецком, английском, французском и русском отделениях, когда студентам – бакалаврам и магистрантам разрешают работать с нами). Соответствующие темы разрабатываются преподавателями кафедры зарубежной литературы уже много

лет (например, в 1980 г. выполнялась дипломная работа «Байрон и русские поэты-декабристы»; в 1981 – «Тема музыки в творчестве В. Ф. Одоевского и Э. Т. А. Гофмана». Сравнительно недавние темы (2008): «Русские контексты “Приключений Алисы в стране чудес”», «Миф о Мелюзине в русской и английской прозе XX века (А. М. Ремизов, А. Байатт)». Темы диссертаций наших аспирантов также формулируются в сопоставительном ключе, например: «Проблема традиции в литературе российских немцев», «Диалог культур в современной ирландской поэзии»).

Так мы реализуем свое представление о *сравнительном литературоведении как университетской дисциплине*. При этом к настоящему времени уже стало ясно, что одной лишь хрестоматии в качестве учебной книги недостаточно, поскольку, если рассматривать ее материал в аспекте самостоятельной работы студентов, он довольно сложен, и дополнительно нужен учебник, где растолковывались бы в удобной для студентов компактной форме основополагающие моменты литературоведческой компаративистики. Насущный вопрос о том, каким должен быть современный учебник по сравнительному литературоведению, стоило бы сделать предметом специального разговора на одной из общих филологических конференций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверинцев С. С. Поэтика ранневизантийской литературы. М. : Coda, 1997. С. 3–8.
2. Бахтин М. М. Ответ на вопрос редакции «Нового мира» // Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров. 2-е изд. М. : Искусство, 1986. С. 347–354.
3. Бочаров С. Г. «Европейская ночь» как русская метафора: Ходасевич, Муратов, Вейдле // Филологические сюжеты / С. Г. Бочаров. М. : Языки славянских культур, 2007. С. 385–399.
4. Бройтман С. Н. Зарождение дхвани в лирике Пушкина // Тайная поэтика Пушкина / С. Н. Бройтман. Тверь : Тверск. гос. ун-т, 2002. С. 4–12.
5. Буслаев Ф. И. Замечательное сходство псковского предания о горе Судоме с одним эпизодом Сервантеса «Дон-Кихота» // О литературе: исследования; статьи / Ф. И. Буслаев. М. : Худ. лит., 1990. С. 126–131.
6. Веселовский А. Н. Из введения в историческую поэтику. Вопросы и ответы // Избранное: историческая поэтика / А. Н. Веселовский ; сост. И. О. Шайтанов. М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2006. С. 57–80.
7. Данилина Г. И. Сравнительное литературоведение: направление в науке и метод филологических исследований // Сравнительное литературоведение : хрестоматия : учеб. пособие. Тюмень, 2011. С. 14–20.
8. Жолковский А. К. Интертекстуальное потомство. «Я вас любил...» Пушкина // Избранные статьи о русской поэзии: инварианты, структуры, стратегии, интертексты / А. К. Жолковский ; отв. ред. Л. Г. Панова. М. : РГГУ, 2005. С. 390–407.
9. Кун Т. Структура научных революций. М. : АСТ, 2002. 605 с.
10. Лихачев Д. С. Литературный «дед» Остапа Бендера // Избранные работы / Д. С. Лихачев. Л. : Худож. лит., 1987. Т. 3. С. 353–359.
11. Лотман Ю. М. О метаязыке типологических описаний культуры // Избранные статьи / Ю. М. Лотман. Таллинн : Александра, 1992. Т. 1 : Статьи по семиотике и типологии культуры. С. 386–406.
12. Мальчуков Л. И. Арабеска у Томаса Манна и Гюнтера Грасса (к истории жанровых форм романа Нового времени) // На пути к произведению. К 60-летию Николая Тимофеевича Рымаря : сб. ст. Самара : Самар. гуманитар. акад., 2005. С. 314–335.
13. Михайлов А. В. Надо учиться обратному переводу // Обратный перевод / А. В. Михайлов. М. : Языки русской культуры, 2000. С. 14–16.
14. Ницше Ф. Мы филологи // Философия в трагическую эпоху / Ф. Ницше. М. : REFL-book, 1994. С. 267–325.
15. Основы сравнительного и сопоставительного литературоведения : учеб. пособие по спецкурсу (специализация «Русский язык и литература в межнациональном общении») / авт.-сост. В. Р. Аминова ; филол. фак. Казан. гос. ун-та. Казань, 2007.

16. Павлова Н. С. Об одном стихотворении Пауля Целана и Осипе Мандельштаме // Природа реальности в австрийской литературе / Н. С. Павлова. М. : Языки славянской культуры, 2005. С. 298–307.
17. Полубояринова Л. Н. Захер-Мазох и Тургенев: танатография тургеневского Эроса // Леопольд фон Захер-Мазох – австрийский писатель эпохи реализма / Л. Н. Полубояринова. СПб. : Наука, 2006. С. 461–471.
18. Реизов Б. Г. К вопросу о западных параллелях «Недоросля» // История и теория литературы : сб. ст. / Б. Г. Реизов ; отв. ред. А. Н. Иезуитов. Л. : Наука, 1986. С. 180–187.
19. Сравнительное литературоведение: Россия и Запад. XIX век : учеб. пособие / под ред. В. Б. Катаева, Л. В. Чернец, М., 2008.
20. Сравнительное литературоведение : хрестоматия : учеб. пособие / отв. ред. Г. И. Данилина ; авт.-сост.: Г. И. Данилина, В. Н. Сушкова, Л. И. Липская, Н. Ф. Швейбельман, Е. Л. Клименко, Н. В. Горбунова, А. А. Зинченко. Тюмень : Печатник, 2010. 400 с.
21. Сравнительное литературоведение : хрестоматия : учеб. пособие / отв. ред. Г. И. Данилина. Изд. 2-е, испр. и доп. Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2011. 632 с.
22. Тамарченко Н. Д., Малкина В. Я. Тютчев и Байрон (стихотворение «Рим ночью» и монолог Манфреда) // Вестн. РГГУ. Сер. «Литературоведение. Фольклористика». М., 2007. № 7. С. 130–138, 144–145.
23. Тюпа В. И. Сибирский интертекст русской литературы // Анализ художественного текста / В. И. Тюпа. М. : Академия, 2006. С. 254–264.
24. Чигарева Е. И. О музыкальной организации литературного произведения (на примере рассказов Чехова) // Слово и музыка : материалы науч. конф. памяти А. В. Михайлова. М., 2008. Вып. 2. С. 49–63.
25. Шайтанов И. О. Две «неудачи»: «Мера за меру» и «Анджело» // «...Лучших строк поводиры, проводник просвещения, лучший читатель!» : книга памяти А. М. Зверева. М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2006. С. 174–188.
26. Эйхенбаум Б. М. Теория «формального метода» // О литературе : работы разных лет / Б. М. Эйхенбаум. М. : Советский писатель, 1987. С. 375–407.

REFERENCES

1. Averintsev S. S. Poetika rannevizantiyskoy literatury. M. : Coda, 1997. S. 3–8.
2. Bakhtin M. M. Otvet na vopros redaktsii «Novogo mira» // Estetika slovesnogo tvorchestva / M. M. Bakhtin ; sost. S. G. Bocharov. 2-e izd. M. : Iskustvo, 1986. S. 347–354.
3. Bocharov S. G. «Evropeyskaya noch'» kak russkaya metafora: Khodasevich, Muratov, Veydle // Filologicheskie syuzhety / S. G. Bocharov. M. : Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2007. S. 385–399.
4. Broymtan S. N. Zarozhdenie dkhvani v lirike Pushkina // Taynaya poetika Pushkina / S. N. Broymtan. Tver' : Tversk. gos. un-t, 2002. S. 4–12.
5. Buslaev F. I. Zamechatel'noe skhodstvo pskovskogo predaniya o gore Sudome s odnim epizodom Servantesova «Don-Kikhota» // O literature: issledovaniya; stat'i / F. I. Buslaev. M. : Khud. lit., 1990. S. 126–131.
6. Veselovskiy A. N. Iz vvedeniya v istoricheskuyu poetiku. Voprosy i otvety // Izbrannoe: istoricheskaya poetika / A. N. Veselovskiy ; sost. I. O. Shaytanov. M. : Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN), 2006. S. 57–80.
7. Danilina G. I. Sravnitel'noe literaturovedenie: napravlenie v nauke i metod filologicheskikh issledovaniy // Sravnitel'noe literaturovedenie : khrestomatiya : ucheb. posobie. Tyumen', 2011. S. 14–20.
8. Zholkovskiy A. K. Intertekstual'noe potomstvo. «Ya vas lyubil...» Pushkina // Izbrannye stat'i o russkoy poezii: invarianty, struktury, strategii, interteksty / A. K. Zholkovskiy ; отв. ред. L. G. Panova. M. : RGGU, 2005. S. 390–407.
9. Kun T. Struktura nauchnykh revolyutsiy. M. : AST, 2002. 605 s.
10. Likhachev D. S. Literaturnyy «ded» Ostapa Bendera // Izbrannye raboty / D. S. Likhachev. L. : Khudozh. lit., 1987. T. 3. S. 353–359.
11. Lotman Yu. M. O metazyzke tipologicheskikh opisaniy kul'tury // Izbrannye stat'i / Yu. M. Lotman. Tallinn : Aleksandra, 1992. T. 1 : Stat'i po semiotike i tipologii kul'tury. S. 386–406.
12. Mal'chukov L. I. Arabeska u Tomasa Manna i Gyuntera Grassa (k istorii zhanrovyykh form romana Novogo vremeni) // Na puti k proizvedeniyu. K 60-letiyu Nikolaya Timofeevicha Rymarya : sb. st. Samara : Samar. gumanit. akad., 2005. S. 314–335.
13. Mikhaylov A. V. Nado učit'sya obratnomu perevodu // Obratnyy perevod / A. V. Mikhaylov. M. : Yazyki russkoy kul'tury, 2000. S. 14–16.
14. Nitsche F. My filologi // Filosofiya v tragicheskuyu epokhu / F. Nitsche. M. : REFL-book, 1994. S. 267–325.
15. Osnovy sravnitel'nogo i sopostavitel'nogo literaturovedeniya : ucheb. posobie po spetskursu (spetsializatsiya «Russkiy yazyk i literatura v mezhnatsional'nom obshchenii») / avt.-sost. V. R. Amineva ; filol. fak. Kazan. gos. un-ta. Kazan', 2007.
16. Pavlova N. S. Ob odnom stikhotvorenii Paulya Tselana i Osipe Mandel'shtame // Priroda real'nosti v avstriyskoy literature / N. S. Pavlova. M. : Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2005. S. 298–307.
17. Poluboyarinova L. N. Zakher-Mazokh i Turgenev: tanatografiya turgenevskogo Erosa // Leopold fon Zakher-Mazokh – avstriyskiy pisatel' epokhi realizma / L. N. Poluboyarinova. SPb. : Nauka, 2006. S. 461–471.
18. Reizov B. G. K voprosu o zapadnykh paralelyakh «Nedoroslya» // Istoriya i teoriya literatury : sb. st. / B. G. Reizov ; отв. ред. А. Н. Иезуитов. Л. : Наука, 1986. С. 180–187.
19. Sravnitel'noe literaturovedenie: Rossiya i Zapad. KhIKh vek : ucheb. posobie / pod red. V. B. Kataeva, L. V. Chernets. M., 2008.
20. Sravnitel'noe literaturovedenie : khrestomatiya : ucheb. posobie / отв. ред. Г. И. Данилина ; авт.-сост.: Г. И. Данилина, В. Н. Сушкова, Л. И. Липская, Н. Ф. Швейбельман, Е. Л. Клименко, Н. В. Горбунова, А. А. Зинченко. Тюмень : Печатник, 2010. 400 с.

21. Sravnitel'noe literaturovedenie : khrestomatiya : ucheb. posobie / otv. red. G. I. Danilina. Izd. 2-e, ispr. i dop. Tyumen' : Izd-vo Tyumen. gos. un-ta, 2011. 632 s.
22. Tamarchenko N. D., Malkina V. Ya. Tyutchev i Bayron (stikhotvorenie «Rim noch'yu» i monolog Manfreda) // Vestn. RGGU. Ser. «Literaturovedenie. Fol'kloristika». M., 2007. № 7. S. 130–138, 144–145.
23. Tyupa V. I. Sibirskiy intertekst russkoy literatury // Analiz khudozhestvennogo teksta / V. I. Tyupa. M. : Akademiya, 2006. S. 254–264.
24. Chigareva E. I. O muzykal'noy organizatsii literaturnogo proizvedeniya (na primere rasskazov Chekhova) // Slovo i muzyka : materialy nauch. konf. pamyati A. V. Mikhaylova. M., 2008. Vyp. 2. S. 49–63.
25. Shaytanov I. O. Dve «neudachi»: «Mera za meru» i «Andzhelo» // «...Luchshikh strok povodyr', provodnik prosveshcheniya, luchshiy chitalatel'!» : kniga pamyati A. M. Zvereva. M. : Ros. gos. gumanit. un-t, 2006. S. 174–188.
26. Eykhenbaum B. M. Teoriya «formal'nogo metoda» // O literature : raboty raznykh let / B. M. Eykhenbaum. M. : Sovetskiy pisatel', 1987. S. 375–407.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Е. Н. Эртнер.

Карпенко Ольга Александровна,

аспирант первого года обучения, кафедра теории и технологии социальной работы, Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С. П. Королева (национальный исследовательский университет); 443011, г. Самара, ул. Академика Павлова, 1; e-mail: olga29101991@yandex.ru.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ
В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: специалисты социальной сферы; тренинг; компетенции; профессионализм; система высшего образования России.

АННОТАЦИЯ. Цель данной статьи заключается в обосновании необходимых изменений системы подготовки специалистов социальной сферы в высших учебных заведениях России. Современная система не всегда использует формы обучения, направленные на формирование необходимых компетенций, чтобы достигнуть должного уровня профессионализма. Это выражается, в частности, в том, что значительная часть российской молодежи, получившая профессиональное образование, остается невостребованной на рынке труда, в частности из-за пробелов в профессиональной компетентности. Вместе с тем профессионализм помогает специалистам социальной сферы взаимодействовать с клиентами, справляться с документооборотом и другими обязанностями. В статье разработаны рекомендации по внесению изменений в систему подготовки специалистов социальной сферы с учетом изменений, происходящих в системе высших учебных заведений России. Существует ряд нерешенных проблем, затрудняющих внедрение инноваций и компетентностного подхода в образовании: не существует общепринятого определения базовых понятий «компетентность» и «компетенция», остается открытым вопрос о педагогической модели, в которую входит ряд последовательных дидактических условий и инновационных педагогических технологий. Характеризуются четыре ступени формирования пригодности: непригодность (может быть временной и практически непреодолимой), годность (человек может стать профессионалом, но для этого требуются развитие, самовоспитание, профессиональное образование), соответствие (есть признаки соответствия человека требованиям профессии), признание (удовлетворение от своей профессии). Предлагаемые нововведения позволят высшим учебным заведениям России выйти на качественно новый уровень подготовки специалистов социальной сферы.

Карпенко Ol'ga Aleksandrovna,

Post-graduate Student of Department of Theory and Technology of Social Work, Samara State University, Samara, Russia.

Kurilenko Lyudmila Vasil'evna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Theory and Technology of Social work, Samara State Aerospace University (National Research University), Samara, Russia.

**PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS IN CONDITIONS
OF EDUCATIONAL REFORM**

KEYWORDS: social sphere specialists; training; competences; professionalism; system of higher education of Russia.

ABSTRACT. The aim of the article is to substantiate the necessity of changes in the system of training social specialists in higher educational institutions of Russia. The modern system does not always uses the forms of education aimed at formation of the necessary competences in order to achieve the desired degree of professional training. This is expressed, first of all, in the fact that a considerable number of the Russian young people do not find employment after receiving education, primarily due to gaps in their professional competence. Yet professionalism helps social specialist to communicate with clients, cope with the documentation and solve other problems. The article contains recommendations for introducing changes in the system of training specialist of social sphere taking into account the changes in the system of higher education of Russia. There exist a number of unsolved problems hampering introduction of innovations and competence approach in education: there is no universally accepted definition of the basic notion of "competence", and the question about the pedagogical model which includes a number of consecutive didactic conditions and innovative pedagogical technologies is still undecided. The article characterizes four stages of formation of professional suitability: non-suitability (it can be temporary and practically incorrigible), suitability (a person may be a professional but it needs development, self education and professional training), acceptability (there are features of the person's compliance with the requirements of the trade) and recognition (satisfaction with profession).

Период реформирования системы образования на сегодняшний день разворачивается на фоне ряда общемировых тенденций, таких как популяризация всеобщего высшего образования в раз-

витых странах, инновационное развитие цифровых технологий и средств [4]. Более того, следует отметить коммерциализацию образования, которая проявляется под влиянием международных рынков образо-

вательных услуг с ежегодным объемом продаж в десятки миллионов долларов и огромным количеством потребителей в лице миллионов студентов. При этом глобализация идет через международные стандарты качества, которые опираются на понятия «компетентность» и «компетенция» применительно к будущим специалистам.

Анализируя ситуацию в мировой и отечественной системе образования, Д. Л. Константиновский, А. А. Овсяников, Н. Е. Покровский отмечают, что высшее образование становится предпринимательством, а университет превращается в своеобразное «рыночное место», недочетом которого является недостаточный уровень профессионализма выпускаемых специалистов [8]. Это выражается, в частности, в том, что значительная часть российской молодежи, получившая профессиональное образование, остается невостребованной на рынке труда, в частности из-за пробелов в профессиональной компетентности. По заявкам работодателей, трудоустраиваются лишь 27,4% выпускников [8]. Опрос молодых специалистов выявил, что до 60% респондентов констатируют недостаточный уровень профессиональной подготовки, который сложно сопоставить с целями и задачами будущей профессиональной деятельности, а также низкую эффективность привычных методов обучения [2]. Данные исследования свидетельствуют о несоответствии уровня образования требованиям, которые предъявляют работодатели к компетенциям персонала. Студенты полагают, что обучение в вузе не связано с реальной конкурентоспособностью и профессионализмом на рынке труда [4].

Специалисты социальной сферы, обучающиеся в вузах России, не являются исключением из правил и также испытывают кризис профессиональной компетентности. Прежде всего это связано с тем, что существует целый ряд нерешенных проблем, затрудняющих внедрение инноваций и компетентностного подхода в образовании [3]. Во-первых, не существует общепринятого определения базовых понятий «компетентность» и «компетенция». Наиболее простое определение можно найти в словаре-справочнике, изданном Федеральным институтом развития образования (ФИРО): «Компетенция (англ. competence) – способность применять знания, умения и практический опыт, необходимые для успешной трудовой деятельности», «Компетентность (англ. competence, competency) – наличие у человека компетенций для успешного осуществления трудовой деятельности» [1, с. 10]. Несмотря на то что понятие «компетентность» входит в список терминов с определениями, данное понятие рассматрива-

ется достаточно упрощенно, что затрудняет решение дальнейших задач, таких как проектирование образовательных программ и реализацию образовательного процесса, направленного на формирование профессионализма [13]. Л. В. Куриленко и В. П. Сухинин подчеркивают важную роль компетенций в формировании специалистов социальной сферы, сообщая, что «специальные компетенции необходимы для осуществления конкретного вида профессиональной деятельности» [11, с. 61]. Во-вторых, остается открытым вопрос о хотя бы рамочной, но результативной педагогической модели, в которую входит, совместно с традиционными, ряд последовательных дидактических условий и инновационных педагогических технологий, адекватных задаче формирования профессионализма как специалистов по социальной работе, так и студентов других направлений. В настоящее время каждый вуз пытается найти собственный путь практической реализации компетентностного подхода и формирования профессионализма у будущих специалистов. Специалисты социальной сферы в своей профессиональной деятельности сталкиваются не только с решением широкого круга задач практической направленности, но и с документооборотом, который часто отнимает много времени и требует предельной аккуратности в ведении. Большинство российских учреждений бюджетного типа всё еще используют бумажный документооборот вместо более легкого в применении электронного. Это связано с такими причинами, как необученность персонала, возможность закрыть документы «задним» числом, неготовность полностью отказаться от бумаг. В результате получается, что специалист перегружен поставленными задачами, он не может эффективно распределить свое время, следовательно, снижается эффективность оказываемых услуг.

Социальная работа – это деятельность, которая требует от специалистов не только знаний в различных областях, изучения социальной философии и этики, высоких морально-нравственных устоев, которые не позволят манипулировать людьми в корыстных целях, но и, конечно же, управленческого профессионализма.

Профессионализм, пишет Е. И. Холостова, это важная ступень в жизни человека, связанная с профессиональным самоопределением и профессиональной адаптацией. Чтобы найти свою нишу, будущему специалисту нужно ответить на ряд вопросов: что он хочет от своей профессии; что ему необходимо предпринять в своей профессиональной деятельности, чтобы добиться успеха; что он обязан сделать, чтобы реализо-

вать собственные личностные качества и интерес. Более того, для профессионализма характерны постоянно поддерживаемые на высоком уровне знания и умения, которые выражаются в качественных показателях трудовой деятельности [13]. Профессионально-личностные качества социальных работников наиболее активно должны формироваться в высших учебных заведениях. Здесь мы можем сказать, что следует начать формировать у специалистов социальной сферы организационную культуру, которая поможет им в организации своей работы и достижении профессионализма. Организационная культура является одной из важнейших составляющих профессионализма, вот почему на нее следует обратить особое внимание. Именно поэтому необходима реконструкция системы подготовки специалистов с целью повышения уровня их профессионализма в будущей карьере. На социального работника возлагается важнейшая задача, выполнить которую он может только при условии развития особых профессиональных качеств. Будущий социальный работник должен достичь достаточного уровня развития в интеллектуальном, нравственном, коммуникативном, эмоциональном, рефлексивном и волевом планах. Личность социального работника подразумевает осознание своих личностных характеристик, реальную оценку своих возможностей и уровня профессионализма, способность к адекватной самооценке.

Весь этот большой перечень навыков и умений наталкивает на мысль о том, что не все люди могут стать профессионалами в данной области и соответствовать высоким требованиям. Вместе с тем встает вопрос, правильно ли полагает общество, что высшие учебные заведения смогут формировать необходимые качества и должный уровень профессионализма, или бессмысленно требовать невозможное от университетов, преподавателей, а также от самих будущих специалистов.

Е. А. Климов пишет о существовании предрассудков относительно профессиональной пригодности. Так, считают, что та или иная пригодность к профессии у человека есть, остается только ее вовремя распознать. Можно решать вопрос о приеме человека на работу или соответствующую учебу. Это, по мнению исследователя, совершенно неверный ход мысли. Пригодность человека к определенному виду деятельности – качество формирующееся, являющееся результатом деятельности, а не принадлежащее ему изначально. До начала осуществления деятельности могут наблюдаться только некоторые разрозненные предпосылки, «кочки опыта», но не профпригод-

ность как некая целостность, которую можно выявить «раз и навсегда», на мыслимое будущее. Еще М. Хайдеггер в своем трактате «Время и бытие» пояснил, что человек является так называемым «ничто» в своем основании, и мы сами можем наполнить его чем-то необходимым [12]. Более того, профпригодность нередко понимается слишком упрощенно, как стандартный и единственно возможный набор некоторых «профессионально важных качеств» (ПВК) [7, с. 104–106]. Наконец, следует упомянуть, что непригодными могут быть плохо сконструированные и организованные условия или средства труда, а также плохо функционирующая система образования и формирования профессионализма. Здесь мы снова возвращаемся к проблеме кризиса современной системы образования.

На самом деле, во-первых, благодаря выработке индивидуального стиля деятельности к одной и той же работе могут приспособиться люди с очень различающимися индивидуальными свойствами. Во-вторых, важно учитывать особенности человека, чтобы он и сам мог принимать решения, а специалисты могли дать ему рекомендации. В-третьих, необходимо сформировать новую систему образования, которая поможет преодолеть дефицит профессионализма.

Е. А. Климов, А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич работали над основными ступенями формирования пригодности. Было условно выделено четыре ступени (см. рис.).

1. Непригодность. Подразумевается соотнесение человека с данной профессией или даже с определенным трудовым постом. Так, в истории психологии труда (рукопись Ю. З. Котеловой) описан случай, когда человек, потерявший в результате увечья пальцы (кроме одного большого пальца), нашел себя в труде: он смог выворачивать с изнанки рукавицы, изготавливаемые швейниками. К швейному делу он, положим, непригоден, а на определенном участке оказался вполне приспособленным, дееспособным.

Непригодность может быть временной или практически непреодолимой по разным причинам.

Гуманное отношение к людям с утраченной трудоспособности – показатель общей культуры и цивилизованности общества. Надо, впрочем, признать, что этот признак общественной среды не всегда демонстрируется в должной степени. Нередко «отношение здоровых людей к людям с ограниченными возможностями отмечено недоверием, напряженностью, неприязнью, доходящей до враждебности» [10, т. 1, с. 358].

2. Годность. В этом случае противопознаний в отношении той или иной области труда нет, но нет и особых показаний. Данная

ситуация не исключает того, что человек может стать отличным работником, профессионалом в ходе дальнейшего развития, самовоспитания, профессионального образования.

3. Соответствие. Установлено, что нет противопоказаний, а также можно выделить личные качества, включая и опыт, которые явно ценны в данной профессиональной сфере. Пригодность характеризуется тем, что во всех составляющих ее структуры есть признаки соответствия между человеком и требованиями профессии или работы на данном трудовом посту.

4. Призвание. Это степень деятельности. «В этом и именно в этом деле я смогу быть наиболее успешен и удовлетворен» – вот краткая, «формульная» характеристика данной степени профпригодности [7, с. 107–110].



Рис. Ступени профессиональной пригодности

Охарактеризовав профессиональную пригодность, ее ступени, вернемся к вопросу, тесно связанному с этим, а именно к формированию профессионализма в режиме кризиса системы российского образования. Стало модным заявлять о действиях по реформированию, модернизации образования, порождению «инноваций» в учебных заведениях. Слова «реформы», «реформирование» уже изрядно обезценены. В погоне за тем, чтобы учебное заведение похвалили, поставили ему «галочку» в пункте о наличии «инноваций», делается даже такое: переставят порядок следования тем в учебной программе или предметов в учебном плане – и говорят, что у вуза есть «инновации». Вопрос о том, насколько это обосновано по существу, т. е. средствами, достижениями педагогической, психологической науки и практики, может оставаться в стороне.

«Инноваторы», искренне стремясь откликнуться на запросы жизни и организовать подготовку людей по некоторой новой

специальности, создают учебные планы и программы за счет простого комбинирования учебных курсов и тем из ряда разных областей науки и практики. Казалось бы, это – «междисциплинарный подход», который в общем виде оценивается как нечто ценное. Но главным условием порождения подходящих учебных планов, программ, задающих содержание образования, является изучение деятельности представителей той новой специальности, по которой предстоит вести подготовку. Если говорить о специалистах социальной работы, то необходимо изучить и освоить на соответствующих практических занятиях, тренировках («тренингах»), темы, касающиеся делового общения, компетентности в общении, практического мышления руководителя, принятию групповых решений, управлению временем.

Ю. Н. Емельянов дает следующее определение понятию «тренинг»: это упражнения, которые направлены на развитие способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в частности, общением [5, с. 144].

Использование тренинга обеспечивает личностный рост и рост сотрудника как профессионала. В результате сотрудник не только положительно корректирует свое поведение на рабочем месте, но и меняет всю систему отношений с социальной средой [6, с. 3–10].

По итогам всего вышесказанного становится очевидным, что для преодоления кризиса современного образования и перехода к достижению профессионализма в социальной работе или какой-либо другой деятельности в социальной сфере необходимо задуматься не о новой комбинации учебных курсов, а о введении новых форм подготовки специалистов. Более того, важно обучать специалистов-преподавателей, которые смогли бы работать с будущими специалистами в форме тренинга, являющегося высокоэффективным инструментом развития и достижения изменений. Необходимо осознать, что, в отличие от привычных лекций и семинарских занятий, тренинг как средство формирования организационной культуры занимает особое место в современной борьбе за повышение профессионализма специалистов, производительности и качества труда, повышение конкурентоспособности организаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинов В. И., Волошина И. А., Есенина Е. Ю., Лейбович А. Н., Новиков П. Н. Словарь-справочник современного российского профессионального образования. Вып. 1. М. : ФИРО, 2010.
2. Бордовский Г. А., Нестеров А. А., Трапицын С. Ю. Управление качеством образовательного процесса. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2001.
3. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : моногр. М. : Логос, 2011.

4. Волков А. А., Ливанов Д. В., Фурсенко А. А. Высшее образование: повестка 2008–2016 // Эксперт. 2007. 3 сент. № 32 (573).
5. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Л. : Изд-во ЛГУ, 1985.
6. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга: психологический тренинг как инструментальное действие. СПб. : Речь ; М. : Смысл, 2002.
7. Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд) : учеб. пособие. М. : Московский психолого-социальный ин-т : Флинта, 2003.
8. Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Дымарская О. Я., Чередниченко Г. А. Социально-гуманитарное образование: ориентации, практики, ресурсы совершенствования. М. : ЦСП, 2006.
9. Романенко Ж. А. Профессиональная занятость молодежи как способ самоопределения и самореализации // Человек в поиске духовности: ориентиры и установки. Общечеловеческие ценности в проблемном поле межэтнических отношений : труды и материалы Всерос. науч. конф. (15–16 дек. 2005 г.). Астрахань : Тип. «Новая линия», 2005. С. 132–135.
10. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. М., 1993–1999.
11. Сухинин В. П., Куриленко Л. В. Управленческая компетентность как характеристика качества профессиональной подготовки студентов // Вестн. Самар. гос. ун-та. 2012. № 5. С. 60–65.
12. Хайдеггер М. Вещь // Время и бытие / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Бибихина. М. : Республика, 1991. С. 316–326 ; Харьков : Фолио, 2003. С. 503.
13. Холостова Е. И. Профессионализм в социальной работе : учеб. пособие. М. : Дашков и К, 2007.

REFERENCES

1. Blinov V. I., Voloshina I. A., Esenina E. Yu., Leybovich A. N., Novikov P. N. Slovar'-spravochnik sovremennogo rossiyskogo professional'nogo obrazovaniya. Vyp. 1. M. : FIRO, 2010.
2. Bordovskiy G. A., Nesterov A. A., Trapitsyn S. Yu. Upravlenie kachestvom obrazovatel'nogo protsesssa. SPb. : RGPU im. A. I. Gertsena, 2001.
3. Verbitskiy A. A., Il'yazova M. D. Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya : monogr. M. : Logos, 2011.
4. Volkov A. A., Livanov D. V., Fursenko A. A. Vysshee obrazovanie: povestka 2008–2016 // Ekspert. 2007. 3 sent. № 32 (573).
5. Emel'yanov Yu. N. Aktivnoe sotsial'no-psikhologicheskoe obuchenie. L. : Izd-vo LGU, 1985.
6. Zaytseva T. V. Teoriya psikhologicheskogo treninga: psikhologicheskiiy trening kak instrumental'noe deystvie. SPb. : Rech' ; M. : Smysl, 2002.
7. Klimov E. A. Puti v professionalizm (Psikhologicheskiiy vzglyad) : ucheb. posobie. M. : Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy in-t : Flinta, 2003.
8. Konstantinovskiy D. L., Voznesenskaya E. D., Dymarskaya O. Ya., Cherednichenko G. A. Sotsial'no-gumanitarnoe obrazovanie: orientatsii, praktiki, resursy sovershenstvovaniya. M. : TsSP, 2006.
9. Romanenko Zh. A. Professional'naya zanyatost' molodezhi kak sposob samoopredeleniya i samo-realizatsii // Chelovek v poiske dukhovnosti: orientiry i ustanovki. Obshchechelovecheskie tsennosti v problemnom pole mezhetnicheskikh otnosheniy : trudy i materialy Vseros. nauch. konf. (15–16 dek. 2005 g.). Astrakhan' : Tip. «Novaya liniya», 2005. S. 132–135.
10. Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya : v 2 t. M., 1993–1999.
11. Sukhinin V. P., Kurilenko L. V. Upravlencheskaya kompetentnost' kak kharakteristika kachestva professional'noy podgotovki studentov // Vestn. Samar. gos. un-ta. 2012. № 5. S. 60–65.
12. Khaydegger M. Veshch' // Vremya i bytie / M. Khaydegger ; per. s nem. V. V. Bibikhina. M. : Respublika, 1991. S. 316–326 ; Khar'kov : Folio, 2003. S. 503.
13. Kholostova E. I. Professionalizm v sotsial'noy rabote : ucheb. posobie. M. : Dashkov i K, 2007.

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

УДК 37.016:51
ББК В1р

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Мишенина Ольга Викторовна,

кандидат педагогических наук, профессор кафедры математики, Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого; 143900, Московская обл., г. Балашиха, ул. Карбышева, д. 8; e-mail: o.v.mishenina@gmail.com.

Ощепкова Елена Александровна,

преподаватель отдельной дисциплины (математика, информатика и ИКТ), Уссурийское суворовское военное училище; 692511, г. Уссурийск, ул. Афанасьева, 8; e-mail: october241986@mail.ru.

**ПРИКЛАДНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ МАТЕМАТИЧЕСКОГО КУРСА КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: прикладная направленность; практико-ориентированная задача; межпредметные связи; профессиональная компетентность.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается проблема реализации прикладной направленности математического курса на инженерно-технических специальностях вуза как наиболее значимого средства формирования профессиональной компетентности выпускника.

Определена основная цель обучения курсу высшей математики как предоставление будущему специалисту системы знаний, позволяющих применять математические методы для решения социальных и профессиональных задач; методологических знаний, обеспечивающих достаточный уровень математической культуры и кругозора, которые стали бы основой для приобретения новых знаний, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Показана целесообразность включения в преподавание математических дисциплин на инженерно-технических специальностях вуза, практических и лабораторных работ, использования практико-ориентированных задач.

Решение задач с практическим содержанием рассмотрено с позиции средства реализации межпредметных связей. Показана значимость внедрения в процесс обучения практико-ориентированных задач для формирования и развития способностей использования базовых положений математики при решении социальных и профессиональных задач, критического оценивания освоенных теорий и концепций, границ их применимости, а также для воспитания устойчивого интереса к предмету, привития универсально-трудовых приемов планирования и рационализации деятельности обучающихся, формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Mishenina Ol'ga Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Professor of Department of Mathematics, Peter the Great Strategic Rocket Forces Academy, Balashiha, Russia.

Oshchepkova Elena Aleksandrovna,

Teacher of Separate Discipline (Mathematics, Computer Science, Information and Communication Technologies), Ussuriisk Su-
vorov Military School, Ussuriisk, Russia.

**THE APPLIED MATHEMATICAL COURSES ORIENTATION IS AS A MEANS OF THE BUILDING
PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE SPECIALIST**

KEYWORDS: applied mathematical; practice-oriented problems; intersubject communications; master competence.

ABSTRACT. This article discusses the problem of realization of an applied mathematical course for engineering specialties of high school as the most significant means of formation of master competence of the graduate.

It identifies the main purpose of the training course of higher mathematics as giving future professionals with the competence to apply mathematical methods to solve social and professional problems; methodological knowledge to ensure a sufficient level of mathematical culture and outlook that would become the basis for the acquisition of new knowledge required for a successful career. The expediency of inclusion in teaching mathematics to engineering and technical specialties of high school practical and laboratory works, the use of practice-oriented problems.

Solving problems with the practical content is reviewed from the perspective of a means of implementing intersubject communications. The importance of implementation in the process of learning the practice-oriented problems for the formation and development of the ability to use the basic position of mathematics in solving social and professional problems, critically evaluate the mastered theories and concepts, the boundaries of their applicability, as well as education for sustainable interest in the subject, instilling universal labor practices of planning and rationalization of students, formation of master competence of the future expert.

Основной целью обучения курсу высшей математики будущего специалиста на инженерно-технических специальностях вуза является предоставление ему системы знаний, позволяющих

применять математические методы для решения социальных и профессиональных задач; методологических знаний, обеспечивающих достаточный уровень математической культуры и кругозора, которые явля-

лись бы основой для приобретения новых знаний, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Для достижения этой цели требуются не только фундаментальные знания по математическим дисциплинам, включающим в себя математический анализ, линейную алгебру и аналитическую геометрию, численные методы, вариационные методы и другие, но и умение применения этих знаний на практике. То есть у выпускников инженерно-технических специальностей вуза должен быть сформирован достаточный уровень математической подготовки, необходимый для достижения поставленных целей, характеризующих профессиональную компетентность будущего специалиста [6; 15].

В математике наиболее значимым средством профессионально направленного обучения является практическая направленность, которая предусматривает ориентацию содержания и методов на изучение математической теории в процессе решения задач и формирование у обучающихся таких компетенций, как способность самостоятельно применять методы и средства математики для приобретения новых знаний (ОК-10), понимать сущность и значение математики в развитии современного информационного общества (ПК-1), владеть основными методами, способами и средствами математики, иметь навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ПК-2), использовать базовые положения математики при решении социальных и профессиональных задач и способность критически оценить освоенные теории и концепции, границы их применимости (ПК-3), разрабатывать методики математического моделирования динамических систем (ПК-10) (ОК – общекультурная компетенция, ПК – профессиональная компетенция) [9].

Прикладная направленность математического курса способствует воспитанию устойчивого интереса к предмету, привитию универсально-трудовых приемов планирования и рационализации деятельности обучающихся [6].

Возможны различные пути формирования подобных приемов. Один из них лежит через широкое внедрение в процесс обучения практических и лабораторных работ, решение практико-ориентированных задач (их часто называют прикладными задачами, или задачами межпредметного характера) [3; 7]. Под практико-ориентированными задачами понимаются задачи, обусловленные практической необходимостью (прикладная задача – это задача, поставленная вне математики и решаемая математическими средствами) [13].

Решение задач с практическим содержанием является также средством реализации межпредметных связей. Их необходимо выстраивать в течение всего периода изучения алгебраического и геометрического материала, разделов математического анализа, вариационных методов, вычислительной математики, дискретной математики, численных методов математического программирования и других на основе практического применения теоретических фактов и демонстрации связей между математическими дисциплинами в ходе решения практико-ориентированных задач. И. М. Шапиро в статье «Использование задач с практическим содержанием в обучении математике», посвященной школьной математике, писал: «Возможность подобных связей обусловлена тем, что в математике и смежных дисциплинах изучаются одноименные понятия (координаты – в математике, физике, географии; уравнения – в математике, физике, химии; функции и графики – в математике, физике, биологии, географии), а математические средства выражения зависимостей между величинами (формулы, графики, таблицы, уравнения, неравенства и их системы) находят применение при изучении смежных дисциплин» [14]. Такое взаимное проникновение знаний и методов в различные учебные предметы не только имеет прикладную и практическую значимость, но и отражает современные тенденции развития науки, создает благоприятные условия для формирования научного мировоззрения, а следовательно, будет работать на формирование коммуникативных, информационных компетентностей и компетентностей решения проблемы [1; 2; 4; 10; 11; 12; 14].

Реализация межпредметных связей одинаково актуальна при изучении как элементарной, так и высшей математики и связана с согласованием трактовки одноименных понятий и времени их изучения в различных учебных дисциплинах. С дидактических позиций осуществление межпредметных связей, как и связи математики с жизнью в целом, предполагает широкое использование фактов и зависимостей из других учебных дисциплин для мотивации введения, изучения и иллюстрации абстрактных математических понятий, формирования практически значимых умений и навыков и ключевых компетентностей [5; 6; 8; 14].

Практико-ориентированные задачи в том или ином объеме представлены в учебниках по высшей математике, но, к сожалению, их содержание в основном не ориентируется на современные запросы общества и интересы обучающихся. Поэтому перед

преподавателями встает задача модернизировать содержание задач и дополнить существующий список новыми задачами.

Важно отметить, что включение практико-ориентированных заданий в процесс обучения целесообразно:

- в ситуации, когда есть опасность непринятия обучающимися какого-либо учебного задания;
- при прохождении сложных тем или при постановке трудных дидактических задач занятия;
- при выработке умений и навыков обучающихся, когда требуется выполнить значительное количество однотипных упражнений;
- при изучении материала, подлежащего прочному запоминанию.

При этом следует отдавать предпочтение практико-ориентированному материалу, отражающему существенные моменты изучаемых тем, а также задачам с практическим содержанием неоднократного использования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бегенина Л. Ю. Реализация прикладной направленности обучения математике в средних специальных учебных заведениях с использованием информационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2003. 18 с.
2. Груденов Я. И. Совершенствование работы учителя математики : кн. для учителя / Я. И. Груденов. М. : Просвещение, 1990. 224 с.
3. Демидова Т. Е., Тонких А. П. Теория и практика решения текстовых задач : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 288 с.
4. Егорченко И. В. Теория и методика использования реальности в обучении математике : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 1999. 18 с.
5. Иванова Т. А., Перевощикова Е. Н., Григорьева Т. П., Кузнецова Л. И. Теоретические основы обучения математике в средней школе : учеб. пособие / под ред. проф. Т. А. Ивановой. Н. Новгород : НГПУ, 2003. 320 с.
6. Колягин Ю. М., Пикан В. В. О прикладной и практической направленности обучения математике // Математика в школе. 1985. № 6.
7. Крутихина М. В. Обучение некоторым элементам математического моделирования как средство подготовки к профильному образованию // Математический вестн. педвузов и университетов Волго-Вятского рег. : период. межвуз. сб. науч.-метод. работ. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2004. Вып. 6. С. 246–254.
8. Молчанова Е. А. Задачи прикладного характера как средство интеграции естественно-математических знаний // Математический вестн. педвузов и университетов Волго-Вятского рег. : период. межвуз. сб. науч.-метод. работ. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2004. Вып. 6. С. 179–185.
9. Образовательный стандарт высшего профессионального образования МГТУ им. Н. Э. Баумана по специальности 161702 «Навигационно-баллистическое обеспечение применения космической техники». М., 2011. URL: <http://bmstu.ru/content/niu/standards/spec/161702.pdf>.
10. Петров В. А. Прикладные задачи на уроках математики : кн. для учителей математики и студентов мат. фак. педвузов. Смоленск : Изд-во СГПУ, 2001. 268 с.
11. Саранцев Г. И. Методология методики обучения математике. Саранск : Тип. «Красн. Окт.», 2001. 144 с.
12. Сухорукова Е. В. Прикладные задачи как средство формирования математического мышления учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. М., 1997. 17 с.
13. Терешин Н. А. Прикладная направленность школьного курса математики : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1990. 96 с.
14. Шапиро И. М. Использование задач с практическим содержанием в обучении математике : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1990. 96 с.
15. Юшин Н. Б. Прикладные математические задачи // Прикладные математические задачи. URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/pdf/15372.pdf>.

REFERENCES

1. Begenina L. Yu. Realizatsiya prikladnoy napravlenosti obucheniya matematike v srednikh spetsial'nykh uchebnykh zavedeniyakh s ispol'zovaniem informatsionnykh tekhnologiy : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Saransk, 2003. 18 s.
2. Grudenov Ya. I. Sovershenstvovanie raboty uchitelya matematiki : kn. dlya uchitelya / Ya. I. Grudenov. M. : Prosveshchenie, 1990. 224 s.

Для каждого практико-ориентированного упражнения, которое предполагается использовать на занятии, преподаватель должен выяснить:

- будет ли оно соответствовать запросам общества, интересам обучающихся данных учебных отделений (содержать военную составляющую для военных образовательных учреждений, в частности, для Военной академии РВСН имени Петра Великого);
- органично ли оно войдет в структуру занятия;
- будет ли его использование эффективным.

Преподавателю надо постараться избежать таких ошибок в использовании задач с практическим содержанием на занятии, как отвлечение от темы и дидактических задач занятия, неподготовленность практико-ориентированных заданий предыдущей учебной деятельностью на занятии, отсутствие учета всех категорий обучающихся и др.

3. Demidova T. E., Tonkikh A. P. Teoriya i praktika resheniya tekstovyykh zadach : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. M. : Akademiya, 2002. 288 s.
4. Egorchenko I. V. Teoriya i metodika ispol'zovaniya real'nosti v obuchenii matematike : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Saransk, 1999. 18 s.
5. Ivanova T. A., Perevoshchikova E. N., Grigor'eva T. P., Kuznetsova L. I. Teoreticheskie osnovy obucheniya matematike v sredney shkole : ucheb. posobie / pod red. prof. T. A. Ivanovoy. N. Novgorod : NGPU, 2003. 320 s.
6. Kolyagin Yu. M., Pikan V. V. O prikladnoy i prakticheskoy napravlenosti obucheniya matematike // Matematika v shkole. 1985. № 6.
7. Krutikhina M. V. Obuchenie nekotorym elementam matematicheskogo modelirovaniya kak sredstvo podgotovki k profil'nomu obrazovaniyu // Matematicheskii vestn. pedvuzov i universitetov Volgo-Vyatskogo reg. : period. mezhvuz. sb. nauch.-metod. rabot. Kirov : Izd-vo VyatGGU, 2004. Vyp. 6. S. 246–254.
8. Molchanova E. A. Zadachi prikladnogo kharaktera kak sredstvo integratsii estestvenno-matematicheskikh znaniy // Matematicheskii vestn. pedvuzov i universitetov Volgo-Vyatskogo reg. : period. mezhvuz. sb. nauch.-metod. rabot. Kirov : Izd-vo VyatGGU, 2004. Vyp. 6. S. 179–185.
9. Obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya MGTU im. N. E. Baumana po spetsial'nosti 161702 «Navigatsionno-ballisticheskoe obespechenie primeneniya kosmicheskoy tekhniki». M., 2011. URL: <http://bmstu.ru/content/niu/standards/spec/161702.pdf>.
10. Petrov V. A. Prikladnye zadachi na urokakh matematiki : kn. dlya uchiteley matematiki i studentov mat. fak. pedvuzov. Smolensk : Izd-vo SGPU, 2001. 268 s.
11. Sarantsev G. I. Metodologiya metodiki obucheniya matematike. Saransk : Tip. «Krasn. Okt.», 2001. 144 s.
12. Sukhorukova E. V. Prikladnye zadachi kak sredstvo formirovaniya matematicheskogo myshleniya uchashchikhsya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. M., 1997. 17 s.
13. Tereshin N. A. Prikladnaya napravlenost' shkol'nogo kursa matematiki : kn. dlya uchitelya. M. : Prosveshchenie, 1990. 96 s.
14. Shapiro I. M. Ispol'zovanie zadach s prakticheskim sodержaniem v obuchenii matematike : kn. dlya uchitelya. M. : Prosveshchenie, 1990. 96 s.
15. Yushin N. B. Prikladnye matematicheskie zadachi // Prikladnye matematicheskie zadachi. URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/pdf/15372.pdf>.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк.

УДК 37.016:51
ББК В1р

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Рассамагина Фаина Анатольевна,

старший преподаватель высшей математики Уральского института бизнеса; 620014, г. Екатеринбург, пер. Центрального рынка, д. 6; e-mail: frassamagina@mail.ru.

Новосёлов Сергей Аркадьевич,

доктор педагогических наук, профессор Уральского государственного педагогического университета; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: inobr@list.ru.

ИНТЕГРАТИВНЫЕ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ И ЗАДАЧИ С ИЗМЕНЯЮЩИМИСЯ УСЛОВИЯМИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интегративный подход; обучение студентов математическим дисциплинам; учебно-творческая деятельность; творческая компетентность; формирование профессионально-творческой компетентности; комплексы математических задач с изменяющимися условиями; комплексы интегративных математических задач.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрена проблема подготовки студентов, обучающихся по образовательным программам естественно-научной и экономической направленности, к будущей созидательной профессионально-творческой деятельности на основе реализации принципов интегративного подхода в процессе обучения математике. Особое внимание уделено организации учебно-творческой деятельности студентов в процессе обучения математике. Рассмотрены условия формирования творческой и профессионально-творческой компетенции будущих специалистов в процессе обучения математике на основе интегративного подхода. Предложена методика формирования этих компетентностей, ядром которой является применение комплексов математических задач с изменяющимися условиями и комплексов интегративных математических задач. Рассмотрены механизмы и средства реализации принципов интегративного подхода как на уровне внутрипредметных, так и на уровне межпредметных связей между компонентами системно построенного содержания обучения. В предлагаемых в статье новых комплексах задач рассмотрена интеграция известных методов и средств обучения математике, прежде всего за счет обязательного требования решать предъявленные студентам задачи не одним-единственным, а различными способами, что развивает у студентов дивергентное мышление, которое является важнейшей характеристикой креативности. Приведены примеры составления и решения математических задач с изменяющимися условиями и интегративных математических задач из разработанных авторами комплексов.

Rassamagina Faina Anatol'evna,

Senior Lecturer of Higher Mathematics, Ural Institute of Business, Ekaterinburg, Russia.

Novoselov Sergey Arkad'evich,

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

INTEGRATIVE MATHEMATICAL PROBLEMS AND PROBLEMS WITH VARIABLE CONDITIONS AS A MEANS OF FORMATION OF CREATIVE COMPETENCE OF STUDENTS

KEYWORDS: integrative approach; teaching students mathematical disciplines; learning creative activity; creative competence; formation of professional and creative competence; complexes of mathematical problems with variable conditions; complexes of integrative mathematical problems.

ABSTRACT. The article considers the problem of preparation of students enrolled in educational programs of natural science and economic orientation to their future of creative professional activity through the implementation of the principles of integrative approach in teaching mathematics. Particular attention is paid to the organization of educational and creative activity of students in learning mathematics. The article considers the conditions of formation of general-creative and professional-creative competences of future specialists in the process of teaching mathematics based on integrative approach. The authors offer a method of formation of these competences, the core of which is made up by complexes of mathematical problems with variable conditions and complexes of integrative mathematical problems. The article dwells on mechanisms and means of realization of the principles of integrative approach both at the level intradisciplinary and interdisciplinary connections between the components of systemically constructed content of education. The proposed new complexes of tasks presuppose integration of the known methods and means of teaching mathematics, primarily due to the mandatory requirement for students to solve the set problems not only using one, but a variety of ways. This develops students' divergent thinking, which is the most important characteristic of creativity. The article provides examples of setting up and solving mathematical problems with variable conditions and integrative mathematical problems from the complexes worked out by the authors.

Подготовка студентов вуза к будущей созидательной профессионально-творческой деятельности является одной из приоритетных задач системы

высшего образования. Решению этой задачи способствует реализация принципов *интегративного подхода* в образовательном процессе и особенно в такой его состав-

ляющей, как учебно-творческая деятельность студентов.

Интеграционные аспекты проектирования содержания, методов и форм организации учебно-творческой деятельности студентов вузов рассматривали в своих научных трудах Т. А. Медведева [4], Л. А. Лазарева [3], Е. Н. Пузанкова, Н. В. Бочкова [10], Е. А. Пушкарёва и ряд других исследователей [13]. Они обосновали возможность повышения эффективности учебно-творческой деятельности студентов на основе ее организация с учетом принципов интегративного подхода, в частности, возможность повышения уровня сформированности профессиональной компетентности выпускника вуза. Как известно, один из смыслов интегративного подхода в образовании заключается в целостном объединении ранее разобщенных однородных и разнородных компонентов содержания образования [6]. Приоритетными в интегративном образовании являются разработка обобщенных предметных структур и способов деятельности на основе обеспечения личностной мотивации обучения, создание условий для актуализации самостоятельности студентов в постановке и решении учебно-исследовательских проблем, системность и диалогичность обучения. Очевидно, что при соблюдении этих условий формирование профессиональной компетентности требует формирования в ее структуре и креативной, творческой компетентности [11]. При этом можно рассматривать профессионально-творческую компетентность как характеристику высшего уровня сформированности профессиональной компетентности.

По этому пути идет в своих исследованиях А. В. Тутолмин, который рассматривает творческую компетентность как подсистему профессиональной компетентности, причем в систематизирующим фактором данной подсистемы он считает творческую готовность [15; 16]. С опорой на предложенные этим автором подходы мы провели анализ содержания образования в вузах естественно-научного и экономического профиля Свердловской области, в результате которого было установлено, что формированию творческой компетентности в большинстве вузов далеко не всегда уделяется достаточное внимание. В частности, недостаточно используются возможности ее формирования в процессе обучения математике.

Для успешного обучения студентов и формирования их профессиональной компетентности [8] необходима такая организация образовательного процесса и учебно-творческой деятельности, которая способствует развитию творческого начала и собственной ментальной позиции. А это требует

от преподавателей применения эффективных форм и способов организации образовательного процесса, которые способствовали бы формированию профессионально-творческой компетентности студентов непосредственно в процессе обучения [7]. Авторы статьи проверили эффективность новой методики формирования профессионально-творческой компетентности будущих специалистов в процессе обучения студентов вузов математическим дисциплинам [14]. Эта методика разработана на основе интегративного подхода [13], в ней в качестве средств формирования творческой компетентности студентов предлагается использовать комплексы новых интегративных математических задач (НИМЗ) [18] и комплексы задач с изменяющимися условиями (ЗИУ) [12], предполагающие внутрипредметную и межпредметную интеграцию [19]. Межпредметные связи, как известно [9], способствуют как формированию понятий в содержании каждого из включаемых во взаимосвязь предметов, так и метапредметных понятий, полное представление о которых невозможно дать студентам на занятиях по какой-либо одной дисциплине. В интегрированном учебном плане дисциплины взаимодействуют как компоненты системы. По мере усвоения студентами предметного материала достигается внутрипредметная интеграция отдельных компонентов содержания обучения. Основным механизмом и средством интеграции при этом выступают внутрипредметные связи между компонентами системно построенного содержания обучения. При этом предусматриваются варианты его углубления и расширения, в нашем случае углубление и расширение содержания обучения математике, в том числе за счет включения в содержание специфических тем, необходимых для последующей профилизации математики в соответствии с естественнонаучной или экономической направленностью образовательных программ.

Интеграционные процессы в высшей школе предполагают активное участие в них студентов и преподавателей. В условиях реализации личностно ориентированной парадигмы студент становится субъектом образовательного процесса: «...эффективность образовательных процессов в первую очередь зависит от осознания их участниками и организаторами сущности и роли интегративного характера связей внутри системы, целенаправленного их стимулирования и развития. Значит, в процессе профессиональной подготовки студентам необходимо показывать, каким образом осуществляется интеграция элементов, на каком этапе и как происходит потеря несущественных свойств объединяю-

щихся элементов, почему важно сохранить автономность интегрируемых элементов, как возникают новые свойства систем с интегративным качеством» [10].

В предлагаемых нами комплексах задач НИМЗ и ЗИУ осуществляется интеграция известных методов и средств обучения математике, прежде всего за счет обязательного требования решать предъявленные студентам задачи не одним-единственным, а различными способами [17], что развивает дивергентное мышление студентов, которое, как известно, является важнейшей характеристикой креативности [1; 2; 5].

Задачи с изменяющимися условиями трактуются нами как цели, формулируемые в конкретных познавательных ситуациях, в которых меняются исходные данные, и (или) требования, и (или) методы, и (или) предполагаемые способы решения [12; 14]. Учебные задания к задачам с изменяющимися условиями дополняются заданиями на составление новых задач (на основе исходной), решения которых связаны с полной или частичной заменой данных (или требований) исходной задачи, введением новых объектов и (или) включением этих объектов в новые связи. Такие задачи при изменении различных структурных элементов (или их совокупностей) способствуют обогащению характера творческих умений, при этом развиваются способность и готовность к выполнению профессиональных функций, способность формулировать и решать актуальные задачи, способность самостоятельного усмотрения и формулирования заданий и другие, уровень развития которых

также является характеристикой развития креативности.

Реализация интегративных (внутри-предметных и межпредметных) связей при изучении студентами вузов математических дисциплин способствует активизации их учебно-творческой математической деятельности. При этом у них развиваются интегративные умения поиска способов решения задачи. Развитие креативности студентов, их приобщение к профессионально ориентированной творческой деятельности осуществляется посредством применения разработанных комплексов задач по всем изучаемым в структуре каждой образовательной программы математическим дисциплинам, а также задач, приводящих во взаимодействие компоненты содержания этих дисциплин.

Например, при изучении раздела «Аналитическая геометрия» рекомендуем студентам задачу, для решения которой можно применить матричный, геометрический, алгебраический, векторно-аналитический способы, а также комбинированные методы.

Задача 1. Даны координаты вершин пирамиды: $A_1(-2; 2; 5)$, $A_2(6; 10; 2)$, $A_3(4; 3; 7)$, $A_4(2; 3; -4)$. Найти объем пирамиды всеми возможными способами.

Решение. *1 способ* (векторный): объем пирамиды $A_1A_2A_3A_4$ найдем по формуле. Пирамида построена на векторах $(\vec{a}, \vec{b}, \vec{c})$: $V = 1/6 | \vec{a} \vec{b} \vec{c} |$.

2 способ (векторно-аналитический). Найдем уравнение плоскости, проходящей через точки A_2, A_3, A_4 :

$$\begin{vmatrix} x-6 & y-10 & z-2 \\ 4-6 & 3-10 & 7-2 \\ 2-6 & 3-10 & -4-2 \end{vmatrix} = 0, \begin{vmatrix} x-6 & y-10 & z-2 \\ -2 & -7 & 5 \\ -4 & -7 & -6 \end{vmatrix} = 0.$$

$$42 \cdot (x-6) - 4 \cdot (y-10) \cdot 5 + 14 \cdot (z-2) - 28 \cdot (z-2) - 12(y-10) + 35(x-6) = 0$$

$$77x - 32y - 14z - 114 = 0. \quad (1)$$

Затем найдем расстояние от точки A_1 до этой плоскости, т. е. высоту пирамиды.

Площадь основания пирамиды найдем по формуле Герона:

$$S = \sqrt{15,031 \cdot (15,031 - 8,8318) \cdot (15,031 - 11,1803) \cdot (15,031 - 10,0499)} \approx 42,276.$$

$$V_{A_1A_2A_3A_4} = 1/3 \cdot S \cdot h \approx 1/3 \cdot 42,276 \cdot 4,7545 \approx 67.$$

Ответ: объем пирамиды равен 67 заданным в условии кубическим единицам.

Далее студентам предлагается найти еще несколько способов решения данной задачи.

3 способ. Найти длины сторон основания пирамиды и угол между двумя сторонами основания треугольника как косинус угла между двумя векторами и далее, произведя вычисления по формуле: половина произведения сторон на синус угла между ними, найти площадь основания пирами-

ды; после этого решение можно продолжить в соответствии с первым или вторым способом.

4 способ. Найти угол между двумя сторонами основания по теореме косинусов и далее действовать, как в предыдущем способе.

5 способ. Найти площадь основания пирамиды, составив уравнение одной из сторон треугольника и найдя длину высоты в этом треугольнике как расстояние от точки (третьей вершины основания) до прямой.

Таким образом, при решении данной задачи приведено во взаимодействие, интегрировано несколько тем из содержания обучения геометрии, т. е. организованы внутри-предметные связи. Кроме того, установлены связи между содержанием дисциплин внутри математического цикла: разделов высшей математики, аналитической геометрии, линейной алгебры и т. д. Кроме того, все вышеперечисленные операции используются и в процессе обучения физике, химии и другим естественно-научным дисциплинам. Такое установление интегративных связей помогает сформировать у студентов цельное, системное представление об объектах, феноменах и закономерностях изучаемых наук.

При этом необходимо также использовать содержание задач, ориентированное на приобретаемую студентами профессию.

Задача 2а. Найти количество жидкости (в л), заполняющее объем части эллипсоида (окрашенного на рис. 1 темно-серым цветом), геометрическим методом. Центр эллипсоида находится в точке С (-5; 5; 0) полуоси: $a = 12,5$ дм, $b = 10$ дм, $c = 8$ дм. Сторона куба (расположенного в центре эллипсоида) – 5 дм, радиус шара равен 3 дм. (Условно: единица измерения на осях координат – 1 дм; 1 литр заполняет 1 куб. дм.)

Если сдвинем всю описанную конструкцию по оси ОХ вперед на 5 единиц, т. е. так, что координаты центра эллипсоида будут в точке $C_1(0; 5; 0)$, а остальные условия оставим без изменения – получится новая задача (2б). При увеличении (уменьшении) в задаче размеров эллипсоида, куба и шара, а также при сдвиге всей конструкции из задачи 2а по всем осям и изменении координат центра эллипсоида получим несколько задач (напр., 2с, 2д, 2е, 2ф, 2г). **Задача 2h.** Решить приведенные выше задачи (2а – 2г) интегральными методами. **Задача 2k.** Решить эти же задачи комбинированными и другими методами. И, наконец, в конце требуется придумать аналогичную задачу.

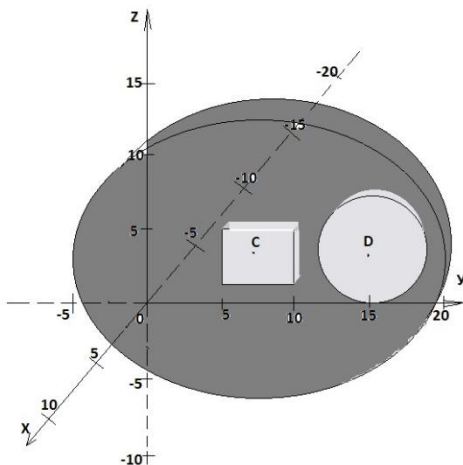


Рис 1.

В приведенном примере применяются и задачи с изменяющимися условиями, и интеграция способов решения (задачи комплекса НИМЗ). Подобные задачи можно придумать практически в любом разделе геометрии, в любом разделе высшей математики и математического моделирования.

По успешности решения задач комплекса НИМЗ можно судить об уровне сформированности у студентов творческих умений, отслеживать формирование профессионально-творческой компетентности.

Приведем еще один пример задачи, теперь из раздела интегрального исчисления, в которой количество вариантов решения ограничено, т. е. студенты будут испытывать затруднения в процессе интеграции способов ее решения. Тем важнее для них найти хотя бы два-три способа решения.

Задача 3. Найти интеграл $\int \frac{(tgx+1)dx}{\cos^2 x}$ разными способами. Выбрать самый рациональный из них. Обосновать выбор.

Решение может быть проведено следующими способами.

1 способ. Представив заданный интеграл суммой двух интегралов, найдем вначале первый из них:

$$\int \frac{(tgx+1)dx}{\cos^2 x} = \int \frac{tgx dx}{\cos^2 x} + \int \frac{dx}{\cos^2 x}.$$

Вспользуемся формулами: $t = tg(x/2)$,

$$x = 2 \arctg t, \sin x = \frac{2t}{1+t^2}, \cos x = \frac{1-t^2}{1+t^2}, dx = \frac{2dt}{1+t^2};$$

$$\int \frac{tgx dx}{\cos^2 x} = \int \frac{\sin x dx}{\cos^3 x} = \int \frac{2t \cdot 2dt(1+t^2)^3}{(1+t^2)(1+t^2)(1-t^2)^3} =$$

$$= \int \frac{4t dt(1+t^2)}{(1-t^2)^3} = \int \frac{4t dt}{(1-t^2)^3} + \int \frac{4t^3 dt}{(1-t^2)^3} = \left[\begin{matrix} 1-t^2=u \\ -2t dt=du \end{matrix} \right] =$$

$$= -2 \int \frac{-2t dt}{(1-t^2)^3} + 2 \cdot \int \frac{-2t dt(-t^2+1-1)}{(1-t^2)^3} = -2 \int \frac{-2t dt}{(1-t^2)^3} +$$

$$+ 2 \int \frac{(1-t^2-1)(-2t dt)}{(1-t^2)^3} = -2 \int u^{-3} du + 2 \int \frac{du}{u^2} - 2 \int \frac{du}{u^3} =$$

$$= \frac{2}{u^2} - \frac{2}{u} + C_1 = \frac{2}{(1-tg^2(x/2))^2} - \frac{2}{1-tg^2(x/2)} + C_1 =$$

$$\left(\text{здесь применим формулы: } 1-tg^2 \alpha = \frac{\cos 2\alpha}{\cos^2 \alpha} \text{ и} \right)$$

$$\cos^2(\alpha/2) = \frac{1+\cos \alpha}{2} = \frac{2}{\left(\frac{\cos x}{\cos^2(x/2)}\right)^2} - \frac{2}{\cos^2(x/2)} + C_1 =$$

$$= \frac{2\cos^4(x/2)}{\cos^2 x} - \frac{2\cos^2(x/2)}{\cos x} + C_1 =$$

$$= \frac{2\cos^4(x/2) - 2\cos x \cos^2(x/2)}{\cos^2 x} + C_1 =$$

$$= \frac{2\left(\frac{1+\cos x}{2}\right)^2 - 2\cos x \left(\frac{1+\cos x}{2}\right)}{\cos^2 x} + C_1 =$$

$$= \frac{1+2\cos x + \cos^2 x - 2\cos x - 2\cos^2 x}{2\cos^2 x} + C_1 = \frac{1-\cos^2 x}{2\cos^2 x} + C_1 =$$

$$= \frac{1}{2\cos^2 x} + C.$$

Заданный же интеграл будет равен

$$\int \frac{(tgx+1)dx}{\cos^2 x} = \int \frac{tgx dx}{\cos^2 x} + \int \frac{dx}{\cos^2 x} = \frac{1}{2\cos^2 x} + tgx + C.$$

2 способ. Используем метод подведения под знак дифференциала:

$$\int \frac{(tgx+1)dx}{\cos^2 x} = \int \frac{tgx dx}{\cos^2 x} + \int \frac{dx}{\cos^2 x} =$$

$$= -\int \frac{\sin x dx}{\cos^3 x} + \int \frac{dx}{\cos^2 x} = \left[\begin{matrix} \cos x = u \\ -\sin x dx = du \end{matrix} \right] =$$

$$= -\int \cos^{-3} x (d\cos x) + \int \frac{dx}{\cos^2 x} = -\frac{1}{2\cos^2 x} + tgx + C.$$

Заметим, что в данном примере метод универсальной тригонометрической подстановки приводит к громоздким вычислениям.

Теперь приведем примеры применения разработанных комплексов задач в процессе обучения студентов образовательных программ экономической направленности,

в частности задачи математического моделирования экономических процессов. При этом студенты ориентированы на поиск оптимальных решений, вариативность решений, на интеграцию способов решений предложенных задач.

Задача 4. Решить задачу линейного программирования разными методами:

$$Z = 3x_1 + 2x_2 \rightarrow \max \text{ при ограничениях: } \begin{cases} -x_1 + 2x_2 \leq 4, \\ 3x_1 + 2x_2 \leq 14, \\ x_1 - x_2 \leq 3, \\ x_1 \geq 0, x_2 \geq 0. \end{cases}$$

Данную задачу можно решить как минимум двумя способами: геометрическим и симплексным.

Задача 5. Найти оптимальный объем производства фирмы, функция прибыли которой может быть смоделирована зависимостью $P(q) = q^2 - 16q + 20$.

Эту задачу можно решить алгебраическим способом, а также с применением производной, аналитическим и комбинированным способами.

Фиксируя проявление студентами умений решать задачи из предложенных комплексов НИМЗ и ЗИУ, преподаватель получает возможность отслеживать и корректировать процесс формирования творческой компетентности студентов. Применение в образовательном процессе задач из этих комплексов способствует также формированию метапредметных знаний и умений, необходимых для успешной профессио-

нальной деятельности. Творческая компетентность может рассматриваться в качестве *интегративной* профессионально-личностной характеристики будущего специалиста. Ее сформированность обеспечит эффективность профессиональной деятельности подготовленных в вузе специалистов в нестандартных ситуациях.

Предложенная методика обучения математическим дисциплинам с применением вышеописанных комплексов задач прошла всестороннюю проверку в ходе опытно-поисковой работы по формированию профессионально-творческой компетентности у студентов Уральского института бизнеса. Полученные в ходе мониторинга данные показали существенные позитивные сдвиги в уровне развития творческих способностей студентов, в формировании их профессионально-творческой компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кочнев В. П., Новоселов С. А. Развитие творческих способностей учащихся в процессе математического моделирования проблемных ситуаций естественнонаучного содержания // Педагогическое образование в России. 2011. № 3. С. 139–146.
2. Кочнев В. П., Новоселов С. А. Условия развития творческих способностей учащихся в процессе обучения математике в классах естественнонаучного профиля // Педагогическое образование в России. 2012. № 1. С. 58–65.
3. Лазарева Л. А. Проблемы формирования единого европейского пространства высшего образования: вторая половина XX века – начало XXI века : дис. ... канд. ист. наук. Ростов н/Д, 2006. 242с.
4. Медведева Т. А. Интегрированное содержание учебных дисциплин как средство развития профессиональных компетенций будущих инженеров // Изв. БГАРФ. Калининград : Изд-во БГАРФ, 2010. № 6 (10). С. 120–122.
5. Новоселов С. А. Развитие технического творчества в учреждениях профессионального образования: систем. подход. Екатеринбург : РГППУ, 1997.
6. Пак М. С. Методология интегративного подхода. URL: mspak.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/.../a03.pdf.
7. Пахтусова Н. А. Формирование профессиональной творческой компетенции будущих педагогов профессионального обучения в условиях вуза : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2011. 214 с.
8. Перцева О. Ю. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Иркутский гос. пед. ун-т. Новокузнецк, 2007.
9. Петров В. А., Шмойлов А. В. Содержание межпредметных связей в системе образования. 2001. URL: <http://www.education.rekom.ru/l2001/petrow.-html>.
10. Пузанкова Е. Н., Бочкова Н. В. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики // Образование и общество. 2009. № 1. С. 9–13.
11. Рассамагина Ф. А. Выделение творческой компетентности как составляющей части профессиональной компетентности в системе подготовки специалистов вузов // Повышение качества профессиональной подготовки учителя информатики, математики, физики : материалы регион. науч.-практ. конф. Шадринск : Изд-во ОГУП : Шадринский дом печати, 2007. С. 215–218.
12. Рассамагина Ф. А. Задачник по высшей математике : учеб. пособие. Екатеринбург : Урал. ин-т бизнеса : Изд-во УриБ, 2013. 92с.

13. Рассамагина Ф. А., Воронина Л. В., Новосёлов С. А. Формирование профессионально-творческой компетентности у студентов естественнонаучных специальностей при изучении математических дисциплин // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. С. 7–11.

14. Семёнова И. Н., Рассамагина Ф. А. Использование задач с изменяющимися условиями для формирования творческих умений у студентов вузов естественно-научных специальностей // Преподавание математики в вузах и школах: проблемы содержания, технологии и методики : материалы Второй регион. науч.-практ. конф. Глазов : Изд-во Глазов. гос. пед. ин-та, 2006. С. 36–39.

15. Туголмин А. В. Динамика развития профессионально-творческой готовности студентов // Мир образования – образование в мире : науч.-метод. журн. 2006. № 2. С. 93–103.

16. Туголмин А. В. Становление и развитие творческой компетентности будущего учителя (на основе системного подхода) : дис. ... д-ра пед. наук. Чебоксары, 2009. URL: www.chgpru.edu.ru.

17. Уразаева Л. Ю., Дацун Н. Н., Галимов И. А. Особенности математического образования в Китае // Приволжский науч. вестн. 2015. № 4-2 (44).

18. Rassamagina F. A. Development of integration (synthesis) of methods, means and ways of the decision when studying the higher mathematics for formation of multidimensional professional and creative competence of students of higher education institutions // Applied Sciences in Europe: tendencies of contemporary development : papers of the 3rd Intern. sc. Conf., 2–3 September, 2013. Stuttgart, Germany. P. 7–9.

19. Rassamagina F. A. Formation of multidimensional professional competence by means of development of creative competence // Applied Sciences in Europe: tendencies of contemporary development : papers of the 2nd International Sciences Conference, June 22, 2013. Stuttgart, Germany. P. 36–39.

REFERENCES

1. Kochnev V. P., Novoselov S. A. Razvitiye tvorcheskikh sposobnostey uchashchikhsya v protsesse matematicheskogo modelirovaniya problemnykh situatsiy estestvennonauchnogo sodержaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. № 3. S. 139–146.

2. Kochnev V. P., Novoselov S. A. Usloviya razvitiya tvorcheskikh sposobnostey uchashchikhsya v protsesse obucheniya matematike v klassakh estestvennonauchnogo profilya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 1. S. 58–65.

3. Lazareva L. A. Problemy formirovaniya edinogo evropeyskogo prostranstva vysshego obrazovaniya: vtoraya polovina XX veka – nachalo XXI veka : dis. ... kand. ist. nauk. Rostov n/D, 2006. 242s.

4. Medvedeva T. A. Integrirovannoe sodержanie uchebnykh distsiplin kak sredstvo razvitiya professional'nykh kompetentsiy budushchikh inzhenerov // Izv. BGARF. Kaliningrad : Izd-vo BGARF, 2010. № 6 (10). S. 120–122.

5. Novoselov S. A. Razvitiye tekhnicheskogo tvorchestva v uchrezhdeniyakh professional'nogo obrazovaniya: sistem. podkhod. Ekaterinburg : RGPPU, 1997.

6. Pak M. S. Metodologiya integrativnogo podkhoda. URL: mspak.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/.../ao3.pdf.

7. Pakhtusova N. A. Formirovaniye professional'noy tvorcheskoy kompetentsii budushchikh pedagogov professional'nogo obucheniya v usloviyakh vuza : dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2011. 214 s.

8. Pertseva O. Yu. Formirovaniye professional'noy kompetentnosti budushchikh uchiteley tekhnologii i predprinimatel'stva : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Irkutskiy gos. ped. un-t. Novokuznetsk, 2007.

9. Petrov V. A., Shmoylov A. B. Soderzhanie mezhpredmetnykh svyazey v sisteme obrazovaniya. 2001. URL: <http://www.education.rekom.ru/l2001/petrow.-html>.

10. Puzankova E. N., Bochkova N. V. Sovremennaya pedagogicheskaya integratsiya, ee kharakteristiki // Obrazovanie i obshchestvo. 2009. № 1. S. 9–13.

11. Rassamagina F. A. Vydeleniye tvorcheskoy kompetentnosti kak sostavlyayushchey chasti professional'noy kompetentnosti v sisteme podgotovki spetsialistov vuzov // Povysheniye kachestva professional'noy podgotovki uchitelya informatiki, matematiki, fiziki : materialy region. nauch.-prakt. konf. Shadrinsk : Izd-vo OGUP : Shadrinskiy dom pechati, 2007. S. 215–218.

12. Rassamagina F. A. Zadachnik po vysshey matematike : ucheb. posobie. Ekaterinburg : Ural. in-t biznesa : Izd-vo UrIB, 2013. 92s.

13. Rassamagina F. A., Voronina L. V., Novoselov S. A. Formirovaniye professional'no-tvorcheskoy kompetentnosti u studentov estestvennonauchnykh spetsial'nostey pri izuchenii matematicheskikh distsiplin // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 11. S. 7–11.

14. Semenova I. N., Rassamagina F. A. Ispol'zovaniye zadach s izmenyayushchimisya usloviyami dlya formirovaniya tvorcheskikh umeniy u studentov vuzov estestvenno-nauchnykh spetsial'nostey // Prepodavaniye matematiki v vuzakh i shkolakh: problemy sodержaniya, tekhnologii i metodiki : materialy Vtoroy region. nauch.-prakt. konf. Glazov : Izd-vo Glazov. gos. ped. in-ta, 2006. S. 36–39.

15. Tutolmin A. V. Dinamika razvitiya professional'no-tvorcheskoy gotovnosti studentov // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire : nauch.-metod. zhurn. 2006. № 2. S. 93–103.

16. Tutolmin A. V. Stanovleniye i razvitiye tvorcheskoy kompetentnosti budushchego uchitelya (na osnove sistemnogo podkhoda) : dis. ... d-ra ped. nauk. Cheboksary, 2009. URL: www.chgpru.edu.ru.

17. Urazaeva L. Yu., Datsun N. N., Galimov I. A. Osobennosti matematicheskogo obrazovaniya v Kitae // Privolzhskiy nauch. vestr. 2015. № 4-2 (44).

18. Rassamagina F. A. Development of integration (synthesis) of methods, means and ways of the decision when studying the higher mathematics for formation of multidimensional professional and creative competence of students of higher education institutions // Applied Sciences in Europe: tendencies of contemporary development : papers of the 3rd Intern. sc. Conf., 2–3 September, 2013. Stuttgart, Germany. P. 7–9.

19. Rassamagina F. A. Formation of multidimensional professional competence by means of development of creative competence // Applied Sciences in Europe: tendencies of contemporary development : papers of the 2nd International Sciences Conference, June 22, 2013. Stuttgart, Germany. P. 36–39.

УДК 364.32(47)
ББК У272(2)

ГСНТИ 14.43.43

Код ВАК 13.00.08

Шапошникова Ирина Анатольевна,

студент магистратуры, Высшая школа экономики и менеджмента, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19; начальник отдела организации медико-экспертной работы, Екатеринбургский межтерриториальный филиал, Территориальный фонд обязательного медицинского страхования Свердловской области; 620102, г. Екатеринбург, ул. Московская, 54, оф. 100; e-mail: shaposhnikova@tfoms.e-burg.ru.

Малафеева Светлана Николаевна,

кандидат биологических наук, профессор, зав. кафедрой анатомии, физиологии и валеологии, Институт специального образования Уральского государственного педагогического университета; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: anatomy336@yandex.ru.

ПРИНЦИПЫ И ОСНОВНЫЕ ВИДЫ СОЦИАЛЬНОГО СТРАХОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальное страхование; пенсионное страхование; страховщики; бюджетные денежные средства; медицинское страхование; медицинская помощь; социальные риски; социальное обеспечение; социальная помощь; правовое обеспечение социального страхования.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются основные подходы к понятиям «обязательное социальное страхование», «медицинское страхование», «правовое обеспечение» и «пенсионное страхование». Государством создана система правовых, экономических и организационных мер, направленных на материальную компенсацию в связи с изменением социального положения работающих.

Обращено внимание на неблагоприятную демографическую ситуацию, совпавшую с обострением конкуренции на мировых рынках финансов и труда, что усилило неблагоприятные последствия для населения страны и привело к безработице, снижению затрат на социальное обеспечение, медицину, образование и культуру. Для обеспечения социальной защиты в новых условиях стало важным появление государственного социального обеспечения как дополнения к социальному страхованию. Разработана законодательная база социального страхования, созданы государственные внебюджетные социальные фонды: ПФР (Пенсионный фонд России), ФОМС (Фонд обязательного медицинского страхования), ФСС (Фонд социального страхования) и ФГЗ.

Рассмотрены виды социального страхования в России и социальные риски (старость, инвалидность, утрата кормильца), а также виды страхового обеспечения. Освещен круг вопросов, касающихся размеров гарантированных выплат по обязательному социальному страхованию в России по отношению к западным странам. Отмечено, что социальное страхование должно осуществляться через автономные страховые фонды. Рассмотрены методы и приемы социального страхования, в том числе в порядке, предусмотренном законодательством Российской Федерации.

Shaposhnikova Irina Anatol'evna,

Master's Degree Student, Higher School of Economics and Management, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin; Head of Department of Organization of Medical-expert Work, EMF TFOMS WITH, Ekaterinburg, Russia.

Malafeeva Svetlana Nikolaevna,

Candidate of Biology, Professor, Head of Department of Anatomy, Physiology and Valeology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PRINCIPLES AND MAIN TYPES OF SOCIAL INSURANCE IN THE RUSSIAN FEDERATION

KEYWORDS: social insurance; retirement insurance; insurer; budgetary funds; medical insurance; medical care; social risks; social security; social aid; legal support of social insurance.

ABSTRACT. The article deals with the main approaches to the notions of “compulsory social insurance”, “health insurance”, “legal support” and “retirement insurance”. The government has established a system of legal, economic and organizational norms aimed at material compensation in case of change in the social status of workers.

The authors draw attentions to the unfavorable demographic situation, which coincided with the increased competition on the world finance and labor markets, which strengthened adverse effects for the population and led to growing unemployment, reduction of budget funding of social security, health care, education and culture. In this case, the emergence of the National social security as an addition to social insurance played an important role to ensure social protection in the new conditions. The legal framework of social insurance has been developed; the following state extrabudgetary social funds have been created: Russian Pension Fund, Federal Compulsory Medical Insurance Fund, Social Insurance Fund and Federal State Law.

The article describes the types of social insurance in Russia and social risks (old age, disability, loss of breadwinner) and the types of the insurance guarantee. The paper covers the range of issues that relate to the amount of the guaranteed payments on compulsory social insurance in Russia in comparison to those in the Western countries. The authors note that social security should be implemented through autonomous insurance funds. Methods and techniques of social insurance have been considered, including the ones effected in accordance with the legislation of the Russian Federation.

Актуальность. Обязательное социальное страхование – часть государственной системы социальной защиты населения, спецификой которой является осуществляемое в соответствии с федеральным законом страхование работающих и неработающих граждан от возможного изменения материального и (или) социального положения, в том числе по не зависящим от них обстоятельствам.

Актуальность темы социального страхования заключается в том, что каждый гражданин РФ обязан отчислять процент от своих доходов в Фонд обязательного социального страхования, получая взамен право на материальное обеспечение в случае утраты трудоспособности, болезни, а также по возрасту.

Обязательное социальное страхование представляет собой систему создаваемых государством правовых, экономических и организационных мер, направленных на компенсацию или минимизацию последствий изменения материального и (или) социального положения работающих граждан, а в случаях, предусмотренных законодательством РФ, иных категорий граждан вследствие признания их безработными, трудового увечья или профессионального заболевания, инвалидности, болезни, травмы, беременности и родов, потери кормильца, а также наступления старости, необходимости получения медицинской помощи, санаторно-курортного лечения и наступления иных установленных законодательством РФ социальных страховых рисков, подлежащих обязательному социальному страхованию [2].

Трансформация общественно-экономической системы России в начале 1990-х гг. создала для населения страны радикально новую ситуацию, которая стала характеризоваться непривычно высоким уровнем социальных рисков: утраты места работы, повышением стоимости жизни, трудностями в получении надлежащей медицинской помощи и достаточного по объему пенсионного обеспечения. При этом реформирование экономики и социальной сферы, неблагоприятная демографическая ситуация совпали по времени с обострением конкуренции на мировых рынках финансов и труда, возникновением и развитием такого феномена, как глобализация мировой экономики, что в итоге усилило неблагоприятные последствия для населения страны и привело к значительным масштабам безработицы, снижению расходов на оплату труда и социальное обеспечение, медицину, образование и культуру. Противодействовать возросшим по видам, уровню и последстви-

ям социальным рискам прежняя социальная система социальной защиты не могла, и прежде всего по причине отсутствия развитой системы социального страхования. В СССР социальное страхование, в силу идеологических установок и организации экономической жизни, играло незначительную и вспомогательную роль. Основным институтом социальной защиты выступало государственное социальное обеспечение, которое в новых условиях могло выполнять не главную, а дополняющую роль к социальному страхованию. С развитием многообразия форм собственности сфера государственного социального обеспечения и ее возможности резко сократились. В этой связи в России с начала 90-х гг. на повестке дня, среди наиболее крупных вопросов государственной социальной политики, встала стратегическая задача по модернизации системы социальной защиты, адаптации ее к требованиям функционирования рыночной экономики, формирования экономических, организационных и правовых механизмов социального страхования. Решая эту задачу, исполнительные и законодательные органы страны в последние 12–15 лет разработали законодательную базу социального страхования, регламентирующую деятельность основных субъектов правоотношений в данной сфере, создали государственные внебюджетные социальные фонды: Пенсионный фонд Российской Федерации (ПФР), федеральный и региональные фонды обязательного медицинского страхования (ФОМС), Фонд социального страхования Российской Федерации (ФСС) и Государственный фонд занятости (ГФЗ).

Основные акты, на которые опирается социальное страхование:

- Федеральный закон от 24.07.98 № 125-ФЗ «Об обязательном социальном страховании от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний»;
- Федеральный закон от 16.07.99 № 165-ФЗ «Об основах обязательного социального страхования» – представляет собой «рамочный закон»;
- Федеральный закон от 15.12.2001 N 167-ФЗ (ред. от 01.12.2014) «Об обязательном пенсионном страховании в Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 29 ноября 2010 г. N 326-ФЗ «Об обязательном медицинском страховании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями);
- федеральные законы о бюджетах государственных внебюджетных фон-

дов: пенсионного, медицинского и социального страхования.

Можно выделить следующие виды социального страхования в России:

- пенсионное страхование работающих от социальных рисков – старости, инвалидности и утраты кормильца (пока без подразделения на их подвиды); страховщиком выступает Пенсионный фонд Российской Федерации;

- страхование временной утраты трудоспособности (не совсем правильно именуемое как «социальное страхование»); страховщик – Фонд социального страхования Российской Федерации;

- обязательное социальное страхование от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний; страховщик – Фонд социального страхования Российской Федерации;

- медицинское страхование; страховщики – федеральный и региональные фонды обязательного медицинского страхования.

Можно отметить следующие виды страхового обеспечения по обязательному социальному страхованию:

- 1) оплата медицинскому учреждению расходов, связанных с предоставлением застрахованному лицу необходимой медицинской помощи;
- 2) пенсия по старости;
- 3) пенсия по инвалидности;
- 4) пенсия по случаю потери кормильца;
- 5) пособие по временной нетрудоспособности;
- 6) пособие в связи с трудовым увечьем и профессиональным заболеванием;
- 7) пособие по беременности и родам;
- 8) ежемесячное пособие по уходу за ребенком до достижения им возраста полутора лет;
- 9) пособие по безработице;
- 10) единовременное пособие женщинам, вставшим на учет в медицинских учреждениях в ранние сроки беременности;
- 11) единовременное пособие при рождении ребенка;
- 12) пособие на санаторно-курортное лечение;
- 13) социальное пособие на погребение;
- 14) оплата путевок на санаторно-курортное лечение и оздоровление работников и членов их семей.

Бюджеты фондов конкретных видов обязательного социального страхования утверждаются федеральными законами на каждый очередной финансовый год. Проекты федеральных законов о бюджетах фондов конкретных видов обязательного социального страхования на очередной финансовый год вносятся в Государственную

думу Правительством РФ в установленном федеральным законом порядке. Особенностью бюджетов фондов обязательного социального страхования является то, что они не входят в состав федерального бюджета, бюджетов субъектов РФ и местных бюджетов.

Государственное регулирование подразумевает следующее:

- не допускается нецелевое расходование денежных средств бюджетов обязательного социального страхования;

- установлена ответственность должностных лиц, допустивших нецелевое расходование указанных денежных средств, в соответствии с законодательством РФ;

- за каждый конкретный финансовый год Правительством РФ вносятся на рассмотрение в Федеральное собрание РФ отчеты об исполнении бюджетов обязательного социального страхования, которые затем утверждаются федеральными законами;

- средства бюджетов фондов обязательного социального страхования изъятию не подлежат.

Денежные средства обязательного социального страхования хранятся на счетах Центрального банка РФ, а также на счетах иных банков, перечень которых определяется Правительством РФ. Плата за банковские услуги по операциям со средствами обязательного социального страхования не взимается.

Государство гарантирует устойчивость финансовой системы обязательного социального страхования. В случае нехватки в данной финансовой системе денежных средств для обеспечения выплат пенсий и пособий, оплаты медицинской помощи, санаторно-курортного лечения и иных установленных федеральными законами расходов Правительство РФ при разработке проекта федерального закона о федеральном бюджете на очередной финансовый год предусматривает дотации финансовой системе обязательного социального страхования в размерах, позволяющих обеспечить установленные федеральными законами о конкретных видах обязательного социального страхования выплаты по обязательному социальному страхованию. Виды и размеры социальных гарантий застрахованным представлены ниже.

- Пенсии. Средние размеры – 30% после 40 лет уплаты взносов; минимальные – 40% после 30 лет уплаты взносов; средние размеры – 40% после 30 лет уплаты взносов; 60% после 40 лет уплаты взносов.

- Пособия по временной утрате трудоспособности. Средние размеры – 50–80%; минимальные – при наличии иждивенцев (55%); стандартные – 80–90%.

- Пособия по безработице. Средние – 10–20%; минимальные – 40–55%; стандартные – 50–60%.

- Гарантии оказания медицинской помощи и компенсации расходов на оплату лекарств – 10–50%; 70% – при амбулатор-

ном лечении; 100% – при стационарном лечении.

Совокупные уровни расходов на социальное обеспечение на конец 2009 г. для западных стран в сравнении с Россией представлены в таблице 1 [7].

Таблица 1

Совокупные уровни расходов на социальное обеспечение на конец 2009 года для западных стран в сравнении с Россией

Страны	Общие расходы на социальное обеспечение, % от ВВП	В том числе на	
		пенсии	медицинскую помощь
Страны Западной Европы	28,4	12,4	6,5
США	17,4	7,2	8,0
Страны Центральной Европы	17,1	10,2	6,9
Россия	10,2	6,1	3,2

Доходы и расходы фонда социального страхования представлены на рис. 1 и 2.

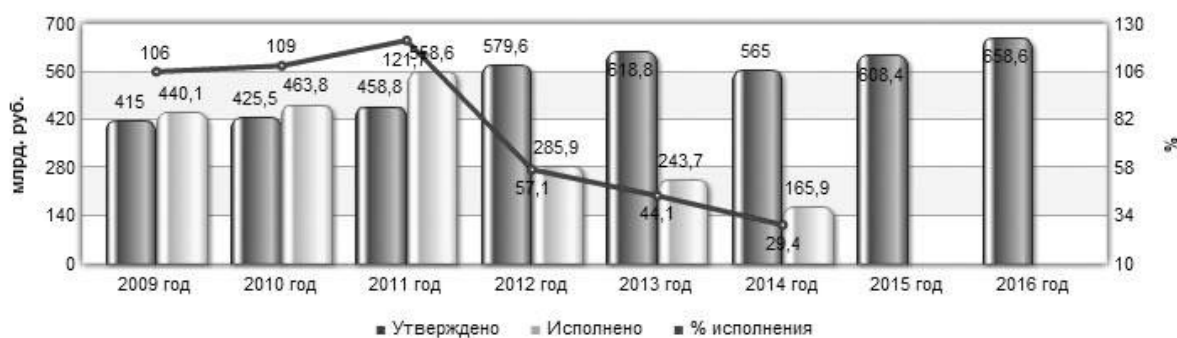


Рис. 1. Доходы бюджета Фонда социального страхования РФ за 2009–2014 гг., планы на 2015–2016 гг. [7]

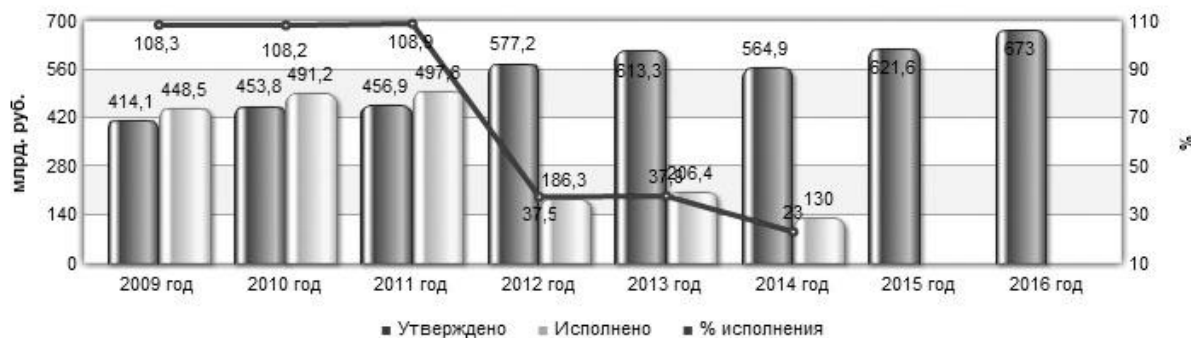


Рис. 2. Расходы бюджета Фонда социального страхования РФ за 2009–2014 гг., планы на 2015–2016 гг. [7]

Проблемы и методы решения социального страхования. Представим основные проблемы в данном направлении:

- сохранение нестраховых принципов;
- несбалансированность государственных обязательств и объема имеющихся финансовых ресурсов;

- недостаточно высокий уровень администрирования доходов и расходов государственных внебюджетных фондов, что ведет к финансовой неустойчивости системы обязательного социального страхования;

- незавершенность правового регулирования системы государственного обязательного социального страхования. В частности, до настоящего времени не принят Федеральный закон «О Фонде социального страхования Российской Федерации»;

- недостаточное обоснование уровня социальных выплат;

- неблагоприятные демографические тенденции, которые связаны с сокращением доли населения в трудоспособном возрасте.

Для их эффективного решения могут быть предложены следующие методы:

- проведение анализа законодательной и нормативной правовой базы (федеральной и региональной) в сфере ОСС, ведомственных актов, регулирующих вопросы социального страхования;

- продолжение формирования институциональных условий для эффективного функционирования системы ОСС;

- осуществление мер, направленных на приведение порядка, условий и размеров страхового обеспечения в соответствие с социально-экономическим положением страны;

- создание условий для привлечения частных страховых компаний к системам ОСС и обязательного медицинского страхования (далее – ОМС);

- определение потребности системы ОСС в финансовых средствах;

- изменение законодательства о внебюджетных государственных социальных фондах, о системе управления системой и ресурсами социального страхования, об обеспечении паритетности участия представителей субъектов ОСС в органах управления системы ОСС;

- ревизия перечня выплат и расходов, осуществляемых в системе ОСС, и подготовка предложений по установлению четких границ для страховых и нестраховых выплат и расходов, определению источников финансирования для каждого их вида.

Разрешение споров по вопросам обязательного социального страхования проводится по следующей форме. Закон «Об основах обязательного социального страхования» предусматривает порядок рассмотрения и разрешения споров по вопросам обязательного социального страхования. Страховщик в течение десяти рабочих дней со дня получения обязан рассмотреть письменное заявление страхователя или застрахованного лица по спорным вопросам, возникающим в сфере обязательного социального страхования. О принятом решении страховщик обязан сообщить заявителю в

письменной форме в течение пяти рабочих дней после рассмотрения такого заявления. В случае несогласия страхователя или застрахованного лица с принятым страховщиком решением спор подлежит разрешению в вышестоящих инстанциях страховщика или в суде в порядке, установленном законодательством РФ.

Выводы. 1. Уникальность института социального страхования, выполняющего «государственно-публичные» функции социальной защиты, заключается в том числе и в его позитивном влиянии на формирование сбалансированного «социально-рыночного» менталитета населения.

В своем нынешнем виде система обязательного социального страхования в России еще не отвечает тем задачам, которые она в принципе призвана решать. Необходимо принять меры по совершенствованию отдельных механизмов социального страхования, провести серьезные институциональные изменения, которые приведут к концептуальным разработкам и системным законодательным решениям.

2. К принципиальным недостаткам отечественной системы социальной защиты следует отнести и то, что в ней зачастую отсутствует реальное разделение институтов социального страхования, социальной помощи и государственного социального обеспечения. В условиях рыночной экономики помощь неимущим играет самостоятельную роль, и это направление социальной деятельности должно существовать параллельно с социальным страхованием.

Социальное страхование должно осуществляться через автономные страховые фонды, формируемые за счет страховых взносов, выплачиваемых за каждого застрахованного его работодателем, самим страхующимся и органами государственного управления (центральными и местными) из бюджетных средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библиофонд (электронная библиотека студента). URL : <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=648843>.
2. Галаганов В. П. Страховое дело. М. : Академия, 2006. 272 с.
3. Гейтц И. В. Новые условия, порядок начисления, исчисления и выплаты пособий по социальному страхованию. М. : Дело и Сервис, 2011. 206 с.
4. Захаров М. Л. Социальное страхование в России: прошлое, настоящее и перспективы развития. Труды пенсии, пособия, выплаты пострадавшим на производстве : моногр. М. : Проспект, 2014. 309 с.
5. Кук Л. Государство в социальной сфере: уходит или остается? / пер. с англ. Е. Виноградовой // Вопросы государственного и муниципального управления. 2014. № 2. С. 120–144.
6. Лебедева Л. Ф. Американская модель пенсионного обеспечения в условиях усиления финансово-экономической нестабильности в начале XXI века // США. Канада. Экономика – политика – культура. 2014. № 3. С. 22–30.
7. Никишина О. В. Социальное страхование в современной России как основной институт социальной защиты населения // Научная мысль Кавказа. 2008. № 2 (54). С. 130–134.
8. Шахов В. В. Страхование : учеб. для вузов. М. : Страховой полис : ЮНИТИ, 2006. 391 с.
9. Обязательное медицинское страхование. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Обязательное_социальное_страхование_в_России.
10. Обязательное социальное страхование и социальные внебюджетные фонды. URL: <http://www.grandars.ru/student/finansy/obyazatelnoe-socialnoe-strahovanie.html>.

11. Сутулин П., Золотых М. Эксперты отвечают на вопросы // Вопросы социального обеспечения. 2014. № 6. С. 24.
12. Шахов В. В. Страхование : учеб. для вузов. М. : Стразовой полис : ЮНИТИ, 2006. 391 с.

REFERENCES

1. Bibliofond (elektronnaya biblioteka studenta). URL : <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=648843>.
2. Galaganov V. P. Strakhovoe delo. M. : Akademiya, 2006. 272 s.
3. Geytts I. V. Novye usloviya, poryadok nachisleniya, ischisleniya i vyplaty posobiy po sotsial'nomu strakhovaniyu. M. : Delo i Servis, 2011. 206 s.
4. Zakharov M. L. Sotsial'noe strakhovanie v Rossii: proshloe, nastoyashchee i perspektivy razvitiya. Trudovye pensii, posobiya, vyplaty postradavshim na proizvodstve : monogr. M. : Prospekt, 2014. 309 s.
5. Kuk L. Gosudarstvo v sotsial'noy sfere: ukhodit ili ostaetsya? / per. s angl. E. Vinogradovoy // Voprosy gosudarstvennogo i munitsipal'nogo upravleniya. 2014. № 2. S. 120–144.
6. Lebedeva L. F. Amerikanskaya model' pensionnogo obespecheniya v usloviyakh usileniya finansovo-ekonomicheskoy nestabil'nosti v nachale XXI veka // SShA. Kanada. Ekonomika – politika – kul'tura. 2014. № 3. S. 22–30.
7. Nikishina O. V. Sotsial'noe strakhovanie v sovremennoy Rossii kak osnovnoy institut sotsial'noy zashchity naseleniya // Nauchnaya mysl' Kavkaza. 2008. № 2 (54). S. 130–134.
8. Shakhov V. V. Strakhovanie : ucheb. dlya vuzov. M. : Strakhovoy polis : YuNITI, 2006. 391 s.
9. Obyazatel'noe meditsinskoe strakhovanie. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Obyazatel'noe_sotsial'noe_strakhovanie_v_Rossii.
10. Obyazatel'noe sotsial'noe strakhovanie i sotsial'nye vnebyudzhethnye fondy. URL: <http://www.grandars.ru/student/finansy/obyazatelnoe-socialnoe-strahovanie.html>.
11. Sutulin P., Zolotykh M. Eksperty otvechayut na voprosy // Voprosy sotsial'nogo obespecheniya. 2014. № 6. S. 24.
12. Shakhov V. V. Strakhovanie : ucheb. dlya vuzov. M. : Strazovoy polis : YuNITI, 2006. 391 s.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. А. Ларионова.

УДК 378.147:62
ББК Жр

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

Щурикова Лариса Геннадьевна,

аспирант кафедры социальной работы, педагогики и психологии Казанского национального исследовательского технологического университета; Казань, Сибирский тракт, д. 12, ауд. 408; e-mail: Lara6524@rambler.ru.

Гарипова Ольга Николаевна,

старший преподаватель кафедры правоведения Казанского национального исследовательского технологического университета; Казань, Сибирский тракт, д. 12, ауд. 408; e-mail: Lara6524@rambler.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ НОРМАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНЖЕНЕРА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НОРМАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная нормативная культура; нормативная компетенция; содержание и функции нормативной компетенции; профессиональные задачи.

АННОТАЦИЯ. Совершенствование системы нормативного регулирования всех сфер общественной жизни, в том числе и системы профессиональных отношений, возлагает на образовательные организации задачу формирования нормативной культуры обучающихся. Определений нормативной культуры достаточно много. На основе их анализа в статье предлагается авторское определение нормативной культуры, а также устанавливаются ее структура и функциональное назначение.

Компетентностная парадигма инженерного образования предполагает формирование у будущих специалистов общекультурных компетенций различного содержания, в том числе и нормативного. Формирование нормативной компетенции является основой формирования нормативной культуры обучающихся. На основе анализа содержания ФГОС ВПО бакалавров направления подготовки 240100 «Химическая технология» в статье дается характеристика нормативной компетенции бакалавров данного направления, которая также является структурным элементом их общекультурной компетентности. Определено содержание, функциональное назначение нормативной компетенции, а также виды профессиональных задач, реализация которых обеспечивается формированием данной компетенции и нормативной культуры в целом.

В статье также определены специфические особенности формирования нормативной компетенции бакалавров, обучающихся по инженерным направлениям, обеспечивающие развитие инновационного инженерного мышления, являющегося необходимым условием инжиниринга.

Shchurikova Larisa Gennad'evna,

Post-graduate Student of Department of Social Work, Pedagogy and Psychology, Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia.

Garipova Ol'ga Nikolaevna,

Senior Lecturer of Department of Law, Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia.

FORMATION OF THE NORMATIVE COMPETENCE OF ENGINEER AS THE NECESSARY CONDITION OF DEVELOPMENT OF THEIR PROFESSIONAL NORMATIVE CULTURE

KEYWORDS: professional normative culture, normative competence, content and functions of normative competence, professional tasks.

ABSTRACT. Improving the system of normative regulation in all spheres of public life, including the system of professional relations, charges educational organizations with the task of forming normative culture of students. There are many definitions of normative culture. On the basis of their analysis, the article offers a working authored definition of normative culture and determines its structure and functions.

The competence paradigm of engineering education involves the formation in future specialists of general cultural competences of various content, including the normative one. Formation of the normative competence is the basis for the formation of the normative culture of students. With reference to the content of the Federal State Educational Standards of Higher Professional Education of Bachelors in the field 240100 "Chemical Technology", the article describes the normative competence of bachelors as a structural element of the general cultural competence in this field of education. The article defines the content and functions of the normative competence, as well as identifies the types of professional tasks, implementation of which is provided by the formation of the competence and normative culture in general.

The article also defines the specific features of formation of the normative competence of bachelors enrolled in engineering fields ensuring the development of innovative engineering thinking as a prerequisite of engineering.

Развитие человеческого общества неразрывно связано с возникновением необходимости совершенствования системы государственного регулирования всех сфер социальной коммуникации. Установление как на уровне государства, так и на уровне уполномоченных частных субъек-

тов общественных отношений нормативных правил социального поведения возлагает на образовательные учреждения обязанность реализации функции формирования нормативной культуры каждого обучающегося.

Определений нормативной культуры достаточно много. Анализ предложенных

определений (Н. Н. Покровская, В. Осипов и др.) [10] позволил нам дать собственное определение данного понятия: под нормативной культурой следует понимать осознанную готовность и способность индивида организовывать свою частную жизнь, общественную и профессиональную деятельность в соответствии с установленными в обществе нормами социального поведения. Данное определение позволяет нам теоретически обосновать основное функциональное назначение нормативной культуры, которое состоит в том, что она является мотиватором выбора наиболее эффективных форм индивидуального поведения, в том числе и профессионального. Особенно важным является развитие профессиональной нормативной культуры студентов инженерных направлений, так как их деятельность связана с эксплуатацией потенциально опасных объектов, и несоблюдение нормативных предписаний может быть причиной серьезных технологических и экологических катастроф [3, с. 192]. По данным Министерства труда и социальной защиты РФ, в 2014 г. на производстве погибло 2,2 тыс. человек [9]. По мнению Д. А. Медведева, совершенствование нормативной базы в сфере охраны труда позволило снизить эту цифру в первом полугодии 2015 г. на 10% [5].

В новых условиях модернизации российской экономики особую значимость в профессиональной подготовке приобретает формирование нормативной культуры инженера, «чтобы они, во-первых, были достойными гражданами своей страны, понимали свою роль, возможности и ответственность в обществе, знали свои права и обязанности; во-вторых, чтобы они получили необходимые для их профессиональной деятельности правовые знания и приобрели навыки, позволяющие им самостоятельно понимать действующие законы, социальные нормы, умело разбираться в них и применять в профессиональной деятельности» [1, с. 590].

Кроме того, уровень нормативной профессиональной культуры инженера определяет степень безопасности его инновационной деятельности.

Нормативная культура имеет достаточно сложную внутреннюю структуру, в которой можно выделить следующие элементы:

- 1) семейно-бытовая нормативная культура – осознание и следование нормам социально одобряемого поведения в семье;
- 2) общесоциальная нормативная культура – осознанный выбор социально одобряемых форм поведения индивида в местах общего использования (улица, организации культуры, спорта, государственные и муниципальные учреждения и т. д.);

3) профессиональная нормативная культура – это осознанное соблюдение норм корпоративного поведения при выполнении своих профессиональных обязанностей.

Необходимость формирования профессиональной нормативной культуры бакалавров, обучающихся по направлению 240100.62 «Химическая технология», определена содержанием ФГОС ВО от 22 декабря 2009 г. № 807. Данным стандартом определен перечень компетенций нормативного содержания, являющихся необходимым условием профессиональной подготовки бакалавра указанного направления.

Стандартом на государственном уровне закреплены следующие компетенции нормативного характера:

- 1) способность и готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-3);
- 2) способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и нести за них ответственность (ОК-4);
- 3) готовность к соблюдению прав и обязанностей гражданина (ОК-5);
- 4) способность использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-6);
- 5) способность и готовность осуществлять технологический процесс в соответствии с регламентом и использовать технические средства для измерения основных параметров технологического процесса, свойств сырья и продукции (ПК-7);
- 6) способность и готовность использовать нормативные документы по качеству, стандартизации и сертификации продуктов и изделий, элементы экономического анализа в практической деятельности (ПК-10);
- 7) способность и готовность использовать правила техники безопасности, производственной санитарии, пожарной безопасности и нормы охраны труда; измерять и оценивать параметры производственного микроклимата, уровня запыленности и загазованности, шума и вибрации, освещенности рабочих мест (ПК-12) [11].

Следует отметить, что, к сожалению, в данном стандарте отсутствует компетенция морально-этического содержания. Инженерная деятельность всегда связана с инновациями, которые могут негативно отражаться на интересах отдельного человека. Поэтому очень важно уже на этапе ее планирования осуществлять этико-моральную оценку результатов исследований. Соблюдение этико-моральных норм также является необходимым условием корпоративной коммуникации. Создание доверительного, уважительного микроклимата в отношениях между сотрудниками организации, обстановки взаимопомощи и поддержки спо-

способствует повышению уровня профессионального взаимодействия и в конечном итоге обеспечит повышение результативности совместного труда.

Вместе с тем ФГОС ВПО данного направления при определении проектируемых результатов освоения учебных циклов указывает на обязательность усвоения студентами не только правовых, но и нравственно-этических норм, регулирующих их профессиональную деятельность. Поэтому, по нашему мнению, перечень компетенций нормативного содержания данного направления подготовки может быть дополнен такой компетенцией, как *готовность к соблюдению моральных и этических норм при выполнении профессиональных обязанностей, а также в процессе профессиональной коммуникации.*

Значение формирования нормативной компетенции в процессе профессиональной подготовки определяется также ее функциями. Нами выделены следующие основные функции профессиональной нормативной компетенции бакалавров инженерных направлений:

- 1) гносеологическая – знание студентом основ нормативного регулирования профессиональной деятельности;
- 2) регулятивная – организация производственного процесса;
- 3) коммуникативная – повышение эффективности профессионального взаимодействия при совместном осуществлении профессиональной деятельности;
- 4) воспитательная – обеспечивает соблюдение будущим работником норм корпоративного поведения в связи с возможностью применения различных видов юридической ответственности;
- 5) аксиологическая – формирует у студентов ценностное отношение к установленным правилам корпоративного поведения как наиболее профессионально эффективным.

Формирование нормативной компетенции бакалавров направления подготовки 240100.62 «Химическая технология» обеспечивает реализацию следующих видов профессиональных задач:

- 1) контроля за соблюдением технологической дисциплины;
- 2) проведения мероприятий по защите объектов интеллектуальной собственности и результатов исследований и разработок как коммерческой тайны предприятия;
- 3) составления технической документации (графиков работ, инструкций, планов, смет, заявок на материалы и оборудование), а также составления отчетности по утвержденным формам;
- 4) выполнения работ по стандартизации и подготовке к сертификации техниче-

ских средств, систем, процессов, оборудования и материалов;

5) организации работы коллектива в условиях действующего производства;

6) подготовки документации для создания системы менеджмента качества предприятия;

7) планирования и выполнения мероприятий по предупреждению производственного травматизма, профессиональных заболеваний и экологических нарушений;

8) участия в разработке проектной и рабочей технической документации;

9) контроля соответствия разрабатываемых проектов и технической документации стандартам, техническим условиям и другим нормативным документам [11].

Формирование нормативной компетенции при подготовке бакалавров данного направления в профессиональной школе предполагает осуществление следующих видов педагогической деятельности:

- 1) определения модели нормативной компетенции бакалавров, обучающихся по направлению 240100.62 «Химическая технология» (выявление группы компетенций, имеющих нормативное содержание) [14];
- 2) определения педагогических технологий формирования нормативной компетенции;
- 3) определения механизма оценки сформированности нормативной компетенции.

Определение содержания нормативной компетенции инженера, обучающегося по направлению 240100.62 «Химическая технология», предполагает уяснение смысла и содержания понятия «нормы профессионального поведения». Данное понятие является обобщающим и включает в себя следующие виды социальных норм, регулирующих профессиональную деятельность:

- 1) нормы права – это общеобязательное правило поведения, установленное государством в лице уполномоченных органов, отвечающее интересам государства и общества и «активно воздействующее на общественные отношения с целью их упорядочения» [4];
- 2) корпоративные нормы – правила поведения, принимаемые органами управления конкретной организации и адресованные ее членам (учредителям, акционерам, рабочим, служащим и т. п.) [2, с. 217];
- 3) технические нормы – правила наиболее целесообразного обращения людей с предметами природы, орудиями труда, различными техническими средствами [13];
- 4) нормы морали – это правила, складывающиеся естественным путем в процессе жизни общества и выражающие пред-

ставления людей о добре и зле, о справедливости, долге, чести [8];

5) нормы деловой этики – нравственные нормы, правила и представления, регулирующие поведение и отношения людей в процессе их производственной деятельности [7; 6].

Многоплановость содержания профессиональной нормативной компетенции определяет ступенчатый характер ее формирования в процессе профессиональной подготовки бакалавров направления подготовки 240100.62 «Химическая технология» как дисциплинами гуманитарного, социального и экономического цикла (правоведение, защита информации, основы технологической безопасности, культурология, этика), так и дисциплинами профессионального цикла (безопасность жизнедеятельности, метрология, стандартизация и сертификация и др.). При этом различными учебными дисциплинами обеспечивается формирование отдельных структурных элементов нормативной компетенции бакалавров данного направления.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что нормативная компетенция не может быть сформирована в рамках изучения одной учебной дисциплины, а является результатом усвоения целого блока различных учебных дисциплин, изучаемых на различных курсах учебного процесса.

Главное для образовательных учреждений при решении задачи формирования нормативной компетенции обучающихся – осуществлять административный аудит содержания учебных планов образовательных программ, закрепляющих обязанность формирования нормативной компетенции за дисциплинами не только гуманитарного, но и профессионального циклов. Такая организация учебного процесса позволит

обеспечить преемственность педагогической деятельности по формированию нормативной компетенции и тем самым обеспечит достижение результата подготовки дисциплинированного, ответственного, компетентного специалиста.

Вместе с тем необходимо отметить, что существуют определенные особенности формирования нормативной компетенции студентов инженерных направлений, чья инновационная деятельность, как правило, предполагает отклонение от нормы «и основана на решении отказаться от соблюдения установленного порядка и существующих правил» [10].

Задачей преподавателя в этом случае является воспитание у студентов не только склонности к соблюдению установленных в обществе правил, но и способности к социально необходимому инновационному поведению, обеспечивающему развитие нормативной культуры в целом и профессиональной культуры в частности, так как именно инженерная деятельность является основанием установления новых норм осуществления профессиональной деятельности, повышающих ее эффективность.

Таким образом, на инженера возлагается ответственная задача не столько определять и выбирать лучшую культурную норму, сколько создавать новые культурные образцы [15].

В заключение можно сказать, что задачей современной образовательной организации является подготовка инженера нового типа, способного осознавать значимость нормативного регулирования своей профессиональной деятельности, ответственного за результаты своего труда перед другими членами общества, готового к нравственному выбору и устойчивого к различным профессионально-личностным деформациям [12].

ЛИТЕРАТУРА

1. Вольская С. Ф., Зайцев А. А. Проблемы формирования правовой грамотности студентов технического вуза // Вестн. МГТУ. 2006. Т. 9, № 4. С. 590–593.
2. Кашанина Т. В. Корпоративное право. М. : НОРМА-ИНФРА-М, 1999. 217 с.
3. Ковалева А. А. Нормативная компетенция как системообразующая компетенция в общей профессиональной компетентности специалиста в области техносферной безопасности // Вектор науки. 2010. ТГУ. № 2 (12). С. 190–193.
4. Комаров С. А., Мальков А. В. Теория государства и права : учеб.-метод. пособие : краткий учеб. для вузов. НОРМА-ИНФРА-М. М., 1999. URL: <http://uristinfo.net/2010-12-16-20-00-40/24-sakomarovavmalkov-teorija-gosudarstva-i-prava/492-glava-13-normy-prava.html> (дата обращения: 25.11.2015).
5. Медведев призвал совершенствовать систему страхования рисков травматизма на производстве // ТАСС. Информационное агентство России. URL: <http://tass.ru/obschestvo/2164302> (дата обращения: 26.11.2015).
6. Музалёв А. А. Профессиональная культура и ее роль в формировании профессиональных качеств специалиста в условиях профессионально-технической школы // Молодой ученый. 2014. № 4. С. 1040–1045.
7. Осипов Г. В. Российская социологическая энциклопедия. М. : Норма-Инфра-М, 1999. URL: http://sociologicheskaya.academic.ru/556/культура_нормативная (дата обращения: 10.09.2015).
8. Основы государства и права : учеб. пособие для поступающих в юридические вузы / под ред. акад. О. Е. Кутафина. 7-е изд. Юрист, 2000. URL: <http://www.bibliotekar.ru/osnovy-prava-3/index.htm> (дата обращения: 26.11.2015).
9. Отдел новостей ИА «Клерк.Ру». URL: <http://www.klerk.ru/job/news/419394/> (дата обращения: 26.11.2015).

10. Покровская Н. Н. Нормативная культура в управлении. URL: <http://lichnost-kultura.ru/2002/20025/2002503/2002503.htm> (дата обращения: 10.09.2015).
11. Приказ Министерства образования и науки РФ об утверждении ФГОС ВПО направления подготовки 240100.62 «Химическая технология» (квалификация (степень) бакалавр) от 22.12.2009 №807. URL: http://www.mgul.ac.ru/UserFiles/File/MetodUpravlenie/FGOS_VPO_i_PrOOP/FMHTD/Pr_i_FGOS_240100_62_Himicheskaya_tehnologiya.pdf (дата обращения: 3.10.2015).
12. Пиралова О. Ф. Теоретические основы оптимизации обучения профессиональным дисциплинам в условиях современного технического вуза : моногр. Изд-во «Академия естествознания». 2011. URL: <http://www.rae.ru/monographs/131-4312> (дата обращения: 26.11.2015).
13. Радько Т. Н. Теория государства и права в схемах и определениях. М. : Проспект, 2011. URL: http://state_law.academic.ru/448 (дата обращения: 25.12.2015).
14. Серебряков А. Г., Алтухов В. В., Кувшинова О. Л., Кузнецов К. Г. Формирование моделей компетенций, востребованных в сфере технологических инноваций. URL: refdb.ru/look/1911275.htm (дата обращения: 25.10.2015).
15. Узерица М. С. Этика делового общения : учеб. пособие. Ульяновск, 2004. 71 с.

REFERENCES

1. Vol'skaya S. F., Zaytsev A. A. Problemy formirovaniya pravovoy gramotnosti studentov tekhnicheskogo vuza // Vestn. MG TU. 2006. T. 9, № 4. S. 590–593.
2. Kashanina T. V. Korporativnoe pravo. M. : NORMA-INFRA-M, 1999. 217 s.
3. Kovaleva A. A. Normativnaya kompetentsiya kak sistemoobrazuyushchaya kompetentsiya v obshchey professional'noy kompetentnosti spetsialista v oblasti tekhnosfernoy bezopasnosti // Vektor nauki. 2010. TGU. № 2 (12). S. 190–193.
4. Komarov S. A., Mal'kov A. V. Teoriya gosudarstva i prava : ucheb.-metod. posobie : kratkiy ucheb. dlya vuzov. NORMA-INFRA-M. M., 1999. URL: <http://uristinfo.net/2010-12-16-20-00-40/24-sakomarovavmalkov-teoriya-gosudarstva-i-prava/492-glava-13-normy-prava.html> (дата обращения: 25.11.2015).
5. Medvedev prizval sovershenstvovat' sistemu strakhovaniya riskov travmatizma na proizvodstve // TASS. Informatsionnoe agentstvo Rossii. URL: <http://tass.ru/obschestvo/2164302> (дата обращения: 26.11.2015).
6. Muzalev A. A. Professional'naya kul'tura i ee rol' v formirovanii professional'nykh kachestv spetsialista v usloviyakh professional'no-tekhnicheskoy shkoly // Molodoy uchenyy. 2014. № 4. S. 1040–1045.
7. Osipov G. V. Rossiyskaya sotsiologicheskaya entsiklopediya. M. : Norma-Infra-M, 1999. URL: http://sociologicheskaya.academic.ru/556/kul'tura_normativnaya (дата обращения: 10.09.2015).
8. Osnovy gosudarstva i prava : ucheb. posobie dlya postupayushchikh v yuridicheskie vuzy / pod red. akad. O. E. Kutafina. 7-e izd. Yurist, 2000. URL: <http://www.bibliotekar.ru/osnovy-prava-3/index.htm> (дата обращения: 26.11.2015).
9. Otdel novostey IA «Klerk.Ru». URL: <http://www.klerk.ru/job/news/419394/> (дата обращения: 26.11.2015).
10. Pokrovskaya N. N. Normativnaya kul'tura v upravlenii. URL: <http://lichnost-kultura.ru/2002/20025/2002503/2002503.htm> (дата обращения: 10.09.2015).
11. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ob utverzhdenii FGOS VPO napravleniya podgotovki 240100.62 «Химическая технология» (квалификация (степень) бакалавр) от 22.12.2009 №807. URL: http://www.mgul.ac.ru/UserFiles/File/MetodUpravlenie/FGOS_VPO_i_PrOOP/FMHTD/Pr_i_FGOS_240100_62_Himicheskaya_tehnologiya.pdf (дата обращения: 3.10.2015).
12. Piralova O. F. Teoreticheskie osnovy optimizatsii obucheniya professional'nym distsiplinam v usloviyakh sovremennogo tekhnicheskogo vuza : monogr. Izd-vo «Akademiya estestvoznaniya». 2011. URL: <http://www.rae.ru/monographs/131-4312> (дата обращения: 26.11.2015).
13. Rad'ko T. N. Teoriya gosudarstva i prava v skhemakh i opredeleniyakh. M. : Prospekt, 2011. URL: http://state_law.academic.ru/448 (дата обращения: 25.12.2015).
14. Serebryakov A. G., Altukhov V. V., Kuvshinova O. L., Kuznetsov K. G. Formirovanie modeley kompetentsiy, vostrebovannykh v sfere tekhnologicheskikh innovatsiy. URL: refdb.ru/look/1911275.htm (дата обращения: 25.10.2015).
15. Uzerina M. S. Etika delovogo obshcheniya : ucheb. posobie. Ul'yanovsk, 2004. 71 s.

Статью рекомендует д-р пед. наук Н. Ш. Валеева.

Пак Виктория Вячеславовна,

ассистент кафедры общей физики, Физико-технический институт, Томский политехнический университет; 634050, г. Томск, пр-т Ленина, д. 30; e-mail: pakvv@tpu.ru.

**МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ
ОБОБЩЕННЫХ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ ВУЗОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: метод проектов; проектная деятельность; проектные умения; обобщенные проектные умения.

АННОТАЦИЯ. Необходимость формирования обобщенных проектных умений студентов инженерных вузов продиктована Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования и заключается в формировании способности выпускников инженерных вузов быстро адаптироваться к изменяющимся условиям. Подготовка высококвалифицированных конкурентоспособных инженеров является первостепенной задачей для всех технических вузов страны. Современный выпускник – это инженер, подготовленный к технологической, организационно-управленческой, проектной деятельности. Иными словами, выпускник должен проектировать высокоэффективные технически совершенные инженерные системы, анализировать эффективность проекта в сравнении с другими проектами. Возникает вопрос о том, как подготовить такого специалиста в условиях, когда действующая система образования нередко отстает от процессов, происходящих в обществе. В данной работе рассматриваются возможности формирования обобщенных проектных умений обучающихся в результате проектной деятельности. Проведен анализ работ, посвященных проектной деятельности обучающихся. Представлены теоретическая основа применения и требования к использованию метода проектов. Уточнены этапы выполнения проекта, представлены умения, необходимые для выполнения каждого этапа и показано соответствие формируемых умений этапам выполнения проекта.

Pak Victoriya Vyacheslavovna,

Assistant Lecturer of Department of General Physics, Physical-Technical Institute, Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia.

**PROJECT-BASED LEARNING AS A METHOD OF FORMATION
OF UNIVERSAL PROJECT SKILLS OF ENGINEERING UNIVERSITY STUDENTS**

KEY WORDS: project method; project activities; project skills; universal project skills.

ABSTRACT. The need to form universal project skills of engineering higher school graduates is called forth by the requirements of Federal State Educational Standards of Higher Education and consists in formation of ability of graduates of engineering universities to adapt quickly to the changing conditions. Training of highly qualified competitive engineers is a task of prime importance for all technical universities of the country. A modern graduate is an engineer prepared to technological, organizational and management-related activity. In other words, the graduate must be able to design highly technological advanced engineering systems and analyze the effectiveness of the project as compared with other projects. It is necessary to answer the question of how to prepare such a specialist in the present conditions in which the current education system lags behind the processes taking place in society. This paper discusses the possibility of forming universal project skills of students as a result of project activities. The article analyzes works devoted to the project activity of students. The author presents theoretical foundations of the project method and outlines the requirements for its application. The article also specifies the stages of doing the project, presents the skills necessary for each step and shows the correspondence of the formed skills to the stages of the project.

Современное общество характеризуется непрерывными изменениями в информационной среде, быстрым развитием техники и технологий. В связи с этим возникает острая потребность в высококвалифицированных конкурентоспособных инженерах в различных областях (машиностроение, энергетика, электроника, строительство и др.), способных быстро адаптироваться к изменяющимся условиям [17; 19; 20]. Как указано в ФГОС, современный выпускник инженерного вуза должен быть подготовленным к проектной, технологической, организационно-управленческой, научно-исследовательской деятельности, которая осуществляется в условиях

непрерывного обновления техники и технологий.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) предъявляет ряд требований, обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ. Согласно ФГОС ВО, в результате освоения учебной дисциплины у выпускника должны быть сформированы общепрофессиональные и профессиональные компетенции, среди которых, в частности, компетенции в области проектной и проектно-конструкторской деятельности.

Проектная деятельность является распространенным видом учебной деятельно-

сти. В основе проектной деятельности лежит метод проектов. Метод проектов зародился в 20-х гг. XX в. в США. Основоположником метода является Дж. Дьюи. Он полагал, что важным является только то, что имеет практический результат, и считал необходимым развивать критическое и абстрактное мышление, умение работать с информацией. В проектной деятельности Дж. Дьюи выделил следующие этапы: 1. Осознание затруднения и формулировка проблемы, которую необходимо решить. 2. Рассмотрение всех возможных путей решения. 3. Выдвижение предположений как гипотезы. 4. Реализация процесса в соответствии с гипотезой. 5. Аргументация и приведение в порядок обнаруженных фактов. 6. Практическая или воображаемая проверка правильности выдвинутой гипотезы [6].

Дальнейшее развитие идеи Дж. Дьюи получили в работах американского педагога В. Килпатрика. Он ввел в педагогику понятие «метод проектов». В. Килпатрик полагал, что для развития у обучающихся интереса к получению новых знаний необходимо связывать приобретенные знания с дальнейшей, доминирующей целью. Обучение должно основываться на постановке цели, выделении проблемы, составлении плана ее решения, реализации и оценки выполнения. В процессе организации проектной деятельности главное, по мнению В. Килпатрика, – это обеспечение активной деятельности обучающихся как членов группы. Проект, по мнению В. Килпатрика, есть «любая единица целенаправленного опыта, любой пример целенаправленной деятельности, где доминирующая цель, как внутреннее побуждение, устанавливает цель действия, руководит его ходом, предоставляет стимул, внутреннюю мотивацию. Проект может относиться к любому виду жизненного опыта, получение которого фактически побуждается доминирующей целью» [23, с. 288].

В нашей стране метод проектов получил распространение в 20-е гг. XX в. Одним из первых его реализовал С. Т. Шацкий. Этот метод проектов С. Т. Шацкий применял во внеурочной деятельности обучающихся. Метод использовался им для установления связи между деятельностью учащихся по усвоению знаний и практическими делами и представлял собой такую форму организации учебной работы, при которой обучающиеся коллективно намечали практические работы и для их выполнения приобретали необходимые знания и навыки [21].

Теоретическая основа применения метода проектов в России разработана Е. С. Полат. Основой метода проектов, по мнению Е. С. Полат, является процесс развития познава-

тельных навыков, критического мышления, умения ориентироваться в информационном пространстве. Метод проектов может быть использован для организации индивидуальной, парной, групповой самостоятельной деятельности учащихся, которая осуществляется в течение определенного отрезка времени. По определению Е. С. Полат, метод проектов – «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [12, с. 67].

К использованию метода проектов Е. С. Полат выдвигает следующие требования. Необходима задача, которая является значимой в исследовательском плане, требует исследовательского поиска для ее решения. Предполагаемый результат должен иметь практическую, теоретическую, познавательную значимость. Должна быть организована самостоятельная деятельность учащихся (индивидуальная, парная, групповая). Этапы деятельности должны быть подробно прописаны. Использование метода проектов предусматривает определенную последовательность действий: определение проблемы; выдвижение гипотезы; выбор методов исследования; выбор способа представления результата; сбор и анализ полученных данных; оформление результатов; выводы и постановка новых проблем исследования [12, с. 69].

На сегодняшний день метод проектов активно используется совместно с другими методами обучения и в системе профессионального образования. Он активно применяется для изучения технических дисциплин, математики [22], информатики [2; 3; 4], иностранных языков [8] и др. Форма занятий для использования метода проектов может быть разной. Традиционно метод проектов применяется при организации самостоятельной деятельности студентов в процессе изучения технических дисциплин [5; 7; 9; 13; 14] на лабораторных занятиях по физике, реже – на практических и семинарских занятиях по гуманитарным дисциплинам [8; 16].

При подготовке инженеров метод проектов использовался в курсовом и дипломном проектировании как основной способ деятельности студентов. Организации этой деятельности посвящены работы С. И. Дворецкого и Н. П. Пучкова. Авторы выделили этапы проектной деятельности, определили умения и навыки, соответствующие каждому этапу. Однако выделенные ими этапы («Проанализировать задание», «Выполнить проект», «Оформить документацию», «Защитить проект») представляются нам менее

конструктивным решением, чем предложенное в работах Е. С. Полат. Требуют значительного корректирования предложенные ими комплексы умений и навыков, формирование которых должно происходить при реализации каждого этапа. Например, вряд ли можно отнести к навыкам указанные ими «системный анализ объектов проектирования», «разработку инновационных проектов наукоемких производств с учетом показателей качества продукции» и др.

Лабораторные практикумы предоставляют широкие возможности для использования метода проектов при изучении физики. Так, В. А. Стародубцев предлагает использовать мини-проекты при организации лабораторных работ по физике [18, с. 154.]. Он предлагает на лабораторных занятиях организовывать индивидуально-коллективную работу, при этом у каждого из участников имеется индивидуальный мини-проект, из совокупности которых формируется решение общего учебного проекта. На заключительном этапе занятия производится обмен полученными результатами. Вопросы формирования проектных умений в работах названного исследователя не раскрываются.

Проектная деятельность студентов на семинарских и лабораторных занятиях рассматривается в работах В. В. Ларионова. Он разработал методику использования метода проектов в профессионально ориентированном обучении физике в технических вузах, основным подходом к реализации которого является проблемное обучение. В. В. Ларионов предложил использовать при решении физических задач проектный метод – создание проблемы, на основе которой формулируется проект [10].

На практических занятиях по решению задач при подготовке будущих инженеров В. А. Дмитриев предлагает использовать проектную технологию и концепцию «опережающего обучения». В основу концепции В. А. Дмитриев предлагает положить разработанную Г. С. Альтшуллером теорию решения изобретательских задач [1; 5]. Предложения В. А. Дмитриева вызывают определенный интерес, но его идею, заключающуюся в том, чтобы ориентировать выпускников в основном на изобретательскую деятельность, вряд ли можно считать конструктивной. Как известно, на производстве в первую очередь нужны инженеры по эксплуатации, обслуживанию оборудования и т. п.

Е. А. Румбешта и Ю. В. Маслова применяют метод проектов при организации лабораторного практикума для студентов технических направлений [11, с. 122] с использованием электронной образовательной среды MOODLE. Авторы отмечают, что действия по выполнению лабораторной работы

должны соотноситься с действиями при реализации проектной деятельности, и подчеркивают, что высокая алгоритмизированность проектной деятельности подразумевает разработку поэтапного плана действий. Однако разработки, предназначенные для электронной среды, не всегда удается использовать при изучении реальных объектов.

Проведенный нами анализ работ, посвященных проектной деятельности, позволил уточнить этапы выполнения проекта при изучении физики студентами инженерных направлений:

- 1) постановка проблемы;
- 2) формирование гипотезы;
- 3) составление плана реализации проекта;
- 4) пооперационная реализация проекта;
- 5) анализ полученных результатов и возможности их внедрения;
- 6) защита проекта.

Рассмотрим эти этапы более подробно.

Постановка проблемы. Постановка проблемы является важным этапом проектной деятельности. На этом этапе происходит формулирование и обоснование проблемы. Под проблемой понимается вопрос, на который в данный момент времени невозможно дать ответ в силу объективных причин. Основой постановки проблемы является знание о незнании.

В процессе формулирования проблемы важным моментом является постановка проблемных вопросов. Проблемный вопрос отличается от неproblemного наличием скрытого противоречия. Различают несколько видов противоречий, которые возникают в результате расхождения между теоретической и практической информацией. Противоречие между имеющимися и необходимыми знаниями, между пониманием важности проблемы и отсутствием теоретических знаний для ее решения, между способом решения проблемы и его целесообразностью (необходимостью), между многообразием фактов и отсутствием описывающей их математической модели. Наличие противоречия побуждает к развитию познавательной деятельности. В процессе постановки проблемы большое значение имеет формулирование проблемного вопроса. Не менее важным является процесс построения «образа» конечного результата. Построение «образа» основывается на прогнозе развития деятельности и учете второстепенных факторов, которые оказывают или будут оказывать влияние на ход и результат деятельности.

Обоснование проблемы состоит из определения содержательных и ценностных

связей этой проблемы с другими и поиска аргументов в пользу необходимости решения данной проблемы.

Формирование гипотезы. Гипотезой называют допущение или предположение о разрешении противоречий, которые лежат в основе проблемы. В широком смысле гипотезу понимают как метод научного познания, который включает в себя выдвижение и экспериментальную проверку предположений. На основе имеющихся знаний генерируются предположения о способах разрешения существующего противоречия. Чтобы отличить гипотезу от догадки, следует проанализировать выполнение следующих требований, предъявляемых к гипотезе: целенаправленности, прогностичности, диагностичности, непротиворечивости, потенциальности. При решении проблемы или выполнении проекта диагностичность является одним из главных критериев, подтверждающих или опровергающих гипотезу, но подтверждение, в отличие от опровержения, не может носить окончательный характер; оно может быть только временным. Формирование гипотезы можно разделить на несколько стадий: сбор и анализ информации, определение причин возникновения проблемы, выявление факторов, влияющих на проблему. Процесс формирования гипотезы зависит от особенностей мышления обучающихся, их личного опыта и сложности проблемы. В процессе рассмотрения предположений выявляют следствия и анализируют их с точки зрения условий и целесообразности осуществления решения.

В ходе анализа могут возникнуть противоречия, тогда процесс возвращается на этап генерирования предположений. Приходится выдвигать альтернативные предположения. Так может повторяться до тех пор, пока не будет сформирована гипотеза, на основе которой можно построить план реализации проекта. Для осуществления проверки предположения необходимо провести детальное планирование.

Составление плана реализации проекта. Составление плана является началом процесса реализации проекта. Этот этап необходим для того, чтобы заблаговременно спрогнозировать последовательность действий, продумать средства реализации проекта и определить способы коммуникации участников проекта. План реализации проекта представляет собой последовательный перечень, в котором предусмотрены действия каждого участника, способы управления проектом, сроки реализации каждого этапа и контрольные точки. Действия для реализации проекта должны быть представлены в виде декомпозиции

целей. Это осуществляется путем дробления цели на частные задачи. Решения частных задач являются промежуточными результатами. Глубина детализации зависит от размеров и сложности проекта. Установление контрольных точек в процессе реализации проекта необходимо для осуществления текущего контроля и сравнения промежуточных результатов с запланированными. План реализации проекта предусматривает анализ промежуточных результатов с целью их своевременной корректировки.

Пооперационная реализация проекта. Пооперационная реализация проекта в соответствии с планом требует хорошо скоординированных действий, которые приводят к определенному результату. Количество действий может изменяться в зависимости от сложности проекта. Для успешной реализации проекта необходимо, чтобы каждый этап вносил изменения, необходимые для достижения конечного результата. На этапе реализации проекта осуществляется контроль выполнения плана, происходит сравнение реализованных промежуточных результатов с запланированными. Результатом этого этапа выполнения проекта является создание объекта, предусмотренного гипотезой.

Анализ результатов. На этом этапе происходит сопоставление полученных результатов с поставленной целью. Во время анализа хода работы выявляются недочеты и намечаются пути их устранения. Для того чтобы оценить качество выполнения проекта, необходимо проанализировать результаты выполнения работы и действия участников проекта с точки зрения полноты выполнения операций, соблюдения регламента, соответствия промежуточных целей и результатов, целесообразности выполнения проекта и возможности внедрения.

Защита проекта и его внедрение. Защита проекта – это публичная презентация результатов деятельности по его реализации. На данном этапе необходимо подготовить и представить мультимедийные материалы, которые содержат название, цель, гипотезу, план и результаты выполнения проекта. Презентация проекта является одним из важнейших элементов в процессе защиты проекта. Материалы презентации должны разрабатываться в соответствии с планом реализации проекта. Изложение материала должно быть логичным, последовательным и аргументированным. Во время презентации проекта необходимо показать связь между возникшим противоречием, гипотезой и результатом проекта. В процессе презентации участники демонстрируют понимание проблемы и актуальности, умение планировать и осуществлять

презентацию проекта, умение аргументировать свою точку зрения. Для успешного выполнения этого этапа необходимо структурировать выступление в соответствии с логикой проектирования и придерживаться установленного регламента.

Проект может считаться выполненным полностью, если последовательно выполнены действия каждого этапа. Освоение какого-либо способа действия и его правильное применение, с использованием имеющихся знаний, возможно в случае сформированности соответствующих проектных умений.

Как известно, умение формируется и проявляется в деятельности. В литературе «умения» рассматривают как освоенный способ выполнения действия, который

обеспечивается совокупностью приобретенных «знаний и навыков» [15, с. 613]. Освоенные умения позволяют выполнять действия в привычных и в изменившихся условиях. Умениям присущи следующие признаки: гибкость, стойкость, прочность.

В соответствии с видом учебной деятельности умения подразделяются на умения решать задачу, проектные умения, экспериментальные умения и др. Вслед за С. И. Дворецким и Н. П. Пучковым [3; 4] проектными умениями будем называть умения, необходимые для осуществления проекта. Мы выделили умения, необходимые для выполнения каждого из названных этапов выполнения проекта (см. табл.).

Таблица

Соотношение этапов выполнения проекта и проектных умений

Этап выполнения проекта	Обобщенные проектные умения	Проектные умения
2	3	4
Постановка проблемы	Умение ставить проблему	– выявлять противоречие и обосновывать необходимость его разрешения; – формулировать проблему
2	3	4
Формирование гипотезы	Умение формулировать гипотезу	– генерировать идею; – вербализовать идею в форме гипотезы; – критически оценивать гипотезу по предъявляемым к ней требованиям
Составление плана реализации проекта	Умение составлять план реализации проекта	– выделять условия, необходимые для реализации проекта; – соотносить эти условия с имеющимися ресурсами (временными, материально-техническими, энергетическими и др.); – определять методы реализации проекта; – составлять алгоритм действий
Реализация проекта	Умение пооперационно реализовывать проект	– осуществлять действия, предусмотренные алгоритмом; – осуществлять оценку результатов каждого действия
Анализ полученных результатов и возможности их внедрения	Умение анализировать результаты и возможности их внедрения	– оценивать конструктивность гипотезы и целесообразность ее корректирования; – оценивать полученные результаты проектной деятельности; – прогнозировать возможности применения результатов проектирования
Защита проекта	Умение защищать проект	– аргументировать свою точку зрения; – логично излагать результаты проектирования; – осуществлять презентацию; – вести дискуссию

Таким образом, выполнение каждого этапа проекта подразумевает наличие определенных проектных умений. В совокупности эти умения представляют собой обоб-

щенные проектные умения, формирование которых необходимо современным выпускникам инженерных вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. Теория решения изобретательских задач. 1979.
2. Василюк Н. Н. Блог-технологии как средство формирования сетевой компетентности при обучении информатике студентов вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. М., 2014. 192 с.
3. Дворецкий С. И. [и др.]. Подготовка к проектной деятельности как средство обеспечения профессиональной компетентности выпускника технического вуза // Вестн. Тамбов. гос. техн. ун-та. 2002. Т. 8, № 2. С. 351–365.

4. Дворецкий С. И., Пучков Н. П., Муратова Е. И. Формирование проектной культуры // Высшее образование в России. 2003. № 4. С. 15–22.
5. Дмитриев В. А. Технологии инновационного проектирования в учебном процессе подготовки инженеров // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2009. Вып. 4 (82). С. 46–50.
6. Дьюи Д. Демократия и образование. М. : Педагогика, 2000. 384 с.
7. Зеличенко В. М., Ларионов В. В., Пак В. В. Совместная деятельность студентов на практических занятиях по физике: формирование физических идей на уровне проекта // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2012. Вып. 2 (117). С. 147–151.
8. Игна О. Н. Проектная технология в профессионально-методической подготовке учителя // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2014. Вып. 10 (151). С. 207–211.
9. Ларионов В. В. Организационно-процессуальные аспекты профессионально ориентированного обучения физике на уровне проектов при совместной деятельности студентов // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2012. Вып. 7 (122). С. 245–249.
10. Ларионов В. В. Организационно-процессуальные аспекты профессионально ориентированного обучения физике на уровне проектов при совместной деятельности студентов // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2012. Вып. 7 (122). С. 245–249.
11. Маслова Ю. В., Румбешта Е. А., Коханенко А. П. Профессиональная подготовка студентов радиофизического факультета в рамках лабораторного комплекса «Волоконно-оптические линии связи» // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2015. Вып. 8 (161). С. 120–125.
12. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. 3-е изд., испр. и доп. М. : Академия, 2008. 272 с.
13. Пак В. В. К реализации проблемно-ориентированной системы обучения физике в технических университетах // Высокие технологии, исследования, образование, финансы : сб. статей 16-й Междунар. науч.-практ. конф. «Фундаментальные и прикладные исследования, разработка и применение высоких технологий в промышленности и экономике» (Санкт-Петербург, Россия) / науч. ред. А. П. Кудинов. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2013. С. 31–33.
14. Пак В. В., Крылов М. И. Проектная деятельность как средство формирования эмоционально-нравственного фонда учащихся // Национальная ассоциация ученых (НАУ) : науч. журн. 2014. № 2, ч. 1. С. 43–44.
15. Педагогика : большая современная энцикл. / сост. Е. С. Рапацевич Минск : Современ. слово, 2005. 720 с.
16. Румбешта Е. А., Мидуков В. З. Формирование проектно-исследовательской компетенции учащихся при обучении физике и оценка ее сформированности // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2007. Вып. 10 (73). С. 103–109.
17. Создание системы естественнонаучной подготовки молодежи к инновационной деятельности : моногр. / отв. ред. А. П. Усольцев, Т. Н. Шамало. М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. 251 с.
18. Стародубцев В. А. Лабораторный практикум по курсу физики как проектная обучающая среда // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2012. Вып. 4 (119). С. 151–154.
19. Усольцев А. П., Курочкин А. И. Концепция развивающего обучения при построении системы задач как средство решения современных образовательных проблем // Педагогическое образование в России. 2013. № 6. С. 248–251.
20. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. Понятие инновационного мышления // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 94–98.
21. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения. В 4 т. Т. 1. М. : АПН, 1962. 503 с.
22. Шишелова Т. И., Коновалов Н. П., Шульга В. В. Опыт внедрения интерактивных методов обучения в Иркутском государственном техническом университете // Фундаментальные исследования. 2014. № 3. С. 197–200.
23. Kilpatrick W. H. Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Introductory Statement and Definition of Terms // Teachers College Record. 1921. Vol. 22, No. 4. P. 288–289.

REFERENCES

1. Al'tshuller G. S. Tvorchestvo kak tochnaya nauka. Teoriya resheniya izobretatel'skikh zadach. 1979.
2. Vasilyuk N. N. Blog-tekhnologii kak sredstvo formirovaniya setevoy kompetentnosti pri obuchenii informatike studentov vuzov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. М., 2014. 192 с.
3. Dvoret'skiy S. I. [i dr.]. Podgotovka k proektnoy deyatel'nosti kak sredstvo obespecheniya professional'noy kompetentnosti vypusknika tekhnicheskogo vuza // Vestn. Tambov. gos. tekhn. un-ta. 2002. T. 8, № 2. S. 351–365.
4. Dvoret'skiy S. I., Puchkov N. P., Muratova E. I. Formirovanie proektnoy kul'tury // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2003. № 4. S. 15–22.
5. Dmitriev V. A. Tekhnologii innovatsionnogo proektirovaniya v uchebnom protsesse podgotovki inzhenerov // Vestn. Tomsk. gos. ped. un-ta. 2009. Vyp. 4 (82). S. 46–50.
6. D'yui D. Demokratiya i obrazovanie. М. : Pedagogika, 2000. 384 s.
7. Zelichenko V. M., Larionov V. V., Pak V. V. Sovmestnaya deyatel'nost' studentov na prakticheskikh zanyatiyakh po fizike: formirovanie fizicheskikh idey na urovne proekta // Vestn. Tomsk. gos. ped. un-ta. 2012. Vyp. 2 (117). S. 147–151.
8. Igna O. N. Proektnaya tekhnologiya v professional'no-metodicheskoy podgotovke uchitelya // Vestn. Tomsk. gos. ped. un-ta. 2014. Vyp. 10 (151). S. 207–211.
9. Larionov V. V. Organizatsionno-protsessual'nye aspekty professional'no orientirovannogo obucheniya fizike na urovne proektov pri sovmestnoy deyatel'nosti studentov // Vestn. Tomsk. gos. ped. un-ta. 2012. Vyp. 7 (122). S. 245–249.

10. Larionov V. V. Organizatsionno-protsessual'nye aspekty professional'no orientirovannogo obucheniya fizike na urovne proektov pri sovmestnoy deyatel'nosti studentov // Vestn. Tomsk. gos. ped. un-ta. 2012. Vyp. 7 (122). S. 245–249.
11. Maslova Yu. V., Rumbeshta E. A., Kokhanenko A. P. Professional'naya podgotovka studentov radiofizicheskogo fakul'teta v ramkakh laboratornogo kompleksa «Volokonno-opticheskie linii svyazi» // Vestn. Tomsk. gos. ped. un-ta. 2015. Vyp. 8 (161). S. 120–125.
12. Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / E. S. Polat, M. Yu. Bukharkina, M. V. Moiseeva, A. E. Petrov ; pod red. E. S. Polat. 3-e izd., ispr. i dop. M. : Akademiya, 2008. 272 s.
13. Pak V. V. K realizatsii problemno-orientirovannoy sistemy obucheniya fizike v tekhnicheskikh universitetakh // Vysokie tekhnologii, issledovaniya, obrazovanie, finansy : sb. statey 16-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya, razrabotka i primeneniye vysokikh tekhnologiy v promyshlennosti i ekonomike» (Sankt-Peterburg, Rossiya) / nauch. red. A. P. Kudinov. SPb. : Izd-vo Politekhn. un-ta, 2013. S. 31–33.
14. Pak V. V., Krylov M. I. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya emotsional'no-nravstvennogo fonda uchashchikhsya // Natsional'naya assotsiatsiya uchenykh (NAU) : nauch. zhurn. 2014. № 2, ch. 1. S. 43–44.
15. Pedagogika : bol'shaya sovremennaya entsikl. / sost. E. S. Rapatsevich Minsk : Sovrem. slovo, 2005. 720 s.
16. Rumbeshta E. A., Midukov V. Z. Formirovaniye proektno-issledovatel'skoy kompetentsii uchashchikhsya pri obuchenii fizike i otsenka ee sformirovannosti // Vestn. Tomsk. gos. ped. un-ta. 2007. Vyp. 10 (73). S. 103–109.
17. Sozdanie sistemy estestvennonauchnoy podgotovki molodezhi k innovatsionnoy deyatel'nosti : monogr. / otv. red. A. P. Usol'tsev, T. N. Shamalo. M. ; Berlin : Direkt-Media, 2014. 251 s.
18. Starodubtsev V. A. Laboratornyy praktikum po kursu fiziki kak proektnaya obuchayushchaya sreda // Vestn. Tomsk. gos. ped. un-ta. 2012. Vyp. 4 (119). S. 151–154.
19. Usol'tsev A. P., Kurochkin A. I. Kontseptsiya razvivayushchego obucheniya pri postroenii sistemy zadach kak sredstvo resheniya sovremennykh obrazovatel'nykh problem // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 6. S. 248–251.
20. Usol'tsev A. P., Shamalo T. N. Ponyatie innovatsionnogo myshleniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 1. S. 94–98.
21. Shatskiy S. T. Pedagogicheskie sochineniya. V 4 t. T. 1. M. : APN, 1962. 503 s.
22. Shishelova T. I., Konovalov N. P., Shul'ga V. V. Opyt vnedreniya interaktivnykh metodov obucheniya v Irkutskom gosudarstvennom tekhnicheskome universitete // Fundamental'nye issledovaniya. 2014. № 3. S. 197–200.
23. Kilpatrick W. H. Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Introductory Statement and Definition of Terms // Teachers College Record. 1921. Vol. 22, No. 4. P. 288–289.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. Н. Шамало.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.834
ББК Х0р

ГСНТИ 10.01.39; 14.01.80; 14.07.01; 14.15.01

Код ВАК 13.00.01

Андреева Екатерина Евгеньевна,

аспирант кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: bulgackova@yandex.ru.

Морозов Геннадий Борисович,

кандидат экономических наук, профессор кафедры технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620151, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 9а; e-mail: mgb@inbox.ru.

ОБ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМАХ ПРАВОВОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ГРАЖДАН РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: правовое просвещение; презумпция знания закона; правовое образование; курс «Право»; дополнительное образование; правовой клуб.

АННОТАЦИЯ. В статье исследуется современное состояние правосознания российской молодежи с позиций крайне низкой ее правовой культуры. Важнейшие причины существования данных проблем: 1) в России отсутствует массовая правовая просветительская работа среди населения со стороны государства и общественных организаций; 2) низкое качество обществуведческого и правового образования в общеобразовательных организациях, обусловленное малым числом учебных часов на преподавание курса «Право» и отсутствием компетентных в этой дисциплине педагогов; 3) отсутствие эффективных форм правовой пропаганды через средства массовой информации; 4) формирование у молодежи в ряде современных фильмов и литературных произведений позитивного отношения к реальными правонарушениям из-за отсутствия надлежащего контроля правовых и нравственных характеристик произведений культуры органами государственной власти. Обосновываются возможные варианты и формы осуществления правового просвещения граждан, обеспечивающие надлежащее формирование правовой грамотности обучающихся и их гражданской ответственности в повседневной жизни. Формулируются законодательные предложения, направленные на формирование в стране эффективной системы правового просвещения населения вообще и детей в особенности.

Andreeva Ekaterina Evgen'evna,

Graduate Student of Department of Pedagogy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Morozov Gennadiy Borisovich,

Candidate of Economy, Professor of Department of Technology and Economy, Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

ON EFFECTIVE FORMS OF LEGAL EDUCATION OF CITIZENS OF THE RUSSIAN FEDERATION

KEYWORDS: legal education; presumed knowledge of the law; legal education; the course «Law»; additional education; juridical club.

ABSTRACT. The article examines the current state of legal awareness of the Russian youth on the background of the low legal culture of young people. The most important reasons of existence of the problem run as follows: 1) absence of mass legal educational work among the population by the state and public organizations; 2) poor quality of social and legal education in the general education organizations due to small number of hours allotted to teaching the course "Law" and inadequate competence of teachers in this field; 3) lack of effective forms of legal promotion through mass media; 4) formation of positive attitude to real offenses in the minds of young people in a number of modern films and works of fiction due to the absence of appropriate control over legal and moral characteristics of works of culture by public authorities. The article substantiates possible variants and forms of implementation of legal education of citizens providing appropriate formation of legal literacy of students and their civil liability in everyday life. It formulates legislative initiatives aimed at formation of effective system of legal education of the population in general and children in particular in the country.

Актуальность ускоренного решения проблемы правового просвещения российского населения вообще и молодежи в особенности обусловлена двумя факторами: регулярной разработкой и вступлением в законную силу новых нормативных правовых актов (далее по тексту – НПА); важностью обеспечения надлежащего уровня правовой грамотности населения для искоренения правового нигилизма.

Современная социально-экономическая ситуация в стране и в мире требует от граждан умения ориентироваться в правовом пространстве, предупреждать и юридически грамотно разрешать конфликтные ситуации. Субъект права должен не только знать свои субъективные права и юридические обязанности, но и уметь эффективно пользоваться ими, поскольку незнание закона не освобождает субъекта от юридической от-

ветственности за правонарушение – «презумпция знания закона». Тем самым гражданин, обладающий правовой культурой, может чувствовать себя спокойно и уверенно в обществе, а это способствует стабилизации в стране правопорядка, формируя основы правового государства.

К сожалению, в России отсутствует массовая правовая просветительская работа среди населения со стороны государства и общественных организаций. Она ведется иногда в периоды избирательных и иных политических мероприятий. В свое время советской практикой выработаны и успешно использовались такие формы массовой правовой работы, как лекционная пропаганда, лектории по юридической тематике, недели, декады, месячники правовых знаний, научно-практические конференции и т. п. Вот почему сегодня важно создавать новые, не забывая традиционные, формы правового просвещения населения.

О важности правового просвещения свидетельствуют статистические данные. Так, средний тестовый балл ЕГЭ самого популярного предмета по выбору, «Обществознание» (включая правовой блок), из 100 возможных в 2014 г. составил 55,4, а в 2015 г. – 53,3 [12]. Столь низкий балл демонстрирует низкое качество обществоведческого и правового обучения в общеобразовательных организациях. Это обусловлено малым числом учебных часов на преподавание курса «Право» и отсутствием компетентных в этой дисциплине педагогов. Результаты: по данным «Портала правовой статистики», с января по сентябрь 2015 г. в России зарегистрировано 1 750 357 преступлений. В этот период выявлено 40 774 учащих и студентов, совершивших преступления [4]. Поэтому активное правовое просвещение населения нужно начинать с общеобразовательных организаций.

Обратимся к характеристикам понятия «правовое просвещение» населения. Термин «просвещение» имеет глубоко философские корни. В своих трудах это понятие раскрывали И. Ф. Зольнер, И. Кант, М. Фуко и другие философы. Так, по мнению М. Фуко, просвещение представляет собой «совокупность политических, экономических, общественных, институциональных, культурных событий, от которых мы до сих пор в огромной степени зависим» [17, с. 349], а потому оно, «по крайней мере, в какой-то части предопределило то, что мы сегодня думаем и делаем» [17, с. 335].

Сегодня понятие «просвещение» трактуют как передачу, распространение знаний и культуры [3, с. 654], а также как систему воспитательно-образовательных мероприятий и учреждений в государстве [1, с. 442]. Просвещение – сложный и длитель-

ный процесс: информационно-образовательные мероприятия по пропаганде и целенаправленному распространению научных и иных социально значимых сведений формируют общую культуру и мировоззрение человека, его интеллектуальные способности к компетентным действиям, начиная с детского возраста и практически до конца жизни человека. Просвещение затрагивает все стороны общественной жизни и опирается непосредственно на систему социальных институтов. Средства массовой информации, специальные общественные организации и образовательные институты – это инфраструктура, без которой просвещение – тень прошлого, копия, не имеющая оригинала.

Один из важных видов просвещения – правовое просвещение. На сегодняшний день его толкование нормативно не закреплено. В юридической теории доктринально под ним понимают целенаправленную и систематическую деятельность государства и общества по формированию и повышению правового сознания и правовой культуры в целях противодействия правовому нигилизму и обеспечения процесса духовного формирования личности, без которого нельзя обойтись, реализуя идею построения правового государства. Иными словами, это способ указать гражданам их права и возможности проявить себя в обществе и государстве, уважая себя и его социальные ценности.

К сожалению, большинство граждан страны не обладают даже минимально необходимым набором правовых знаний, у них нет навыков их пополнения, невзирая на требования «презумпции знания законов». Как считает А. А. Тилле, данную презумпцию «можно определить как предположение, что надлежащим образом опубликованный закон известен всем и с момента вступления его в силу подлежит соблюдению всеми. Никто не может отговариваться незнанием закона (*ignorantia juris neminem excusat*)» [13, с. 37]. Наиболее древнее толкование данной презумпции было дано в Древнем Вавилоне во время правления царя Хаммурапи: «Все должны знать писанный закон!». Современное толкование: «Незнание закона никого не освобождает от ответственности за его нарушение». На практике такое незнание зачастую приводит к отрицательным последствиям для граждан.

В наши дни правовое просвещение населения могут осуществлять государство в лице органов государственной власти, средства массовой информации, общественные и образовательные организации посредством различных инструментов просвещения населения: печать, телевидение, радио, Ин-

тернет, литература и т. д. Авторы классифицируют эти формы правового просвещения следующим образом.

1. Правовая пропаганда через средства массовой информации (журналы, радио, телевидение, Интернет). Для этой формы характерны массовый и обширный охват аудитории, использование различных рубрик, тематических бесед, репортажей и т. п. Фильмы, теле- и радиопередачи, социальная реклама могут нести правовую направленность, будучи адаптированными к разным возрастным группам. Целесообразно создание бесплатного центрального телеканала, посвященного формированию правовой культуры населения, при участии профессиональных юристов и поддержке компетентных государственных органов власти.

Несколько десятилетий назад к работе над сценариями телепередач, фильмов и телесериалов, носящими правовой характер, привлекались профессионалы (юристы, сотрудники прокуратуры, органов внутренних дел и др.). Сегодня эта работа не практикуется, поэтому нередко такие передачи вводят зрителей и слушателей в заблуждение, выдавая творческий вымысел за реально действующие нормы права.

Министр культуры России В. Мединский справедливо высказался по этому вопросу: «Надо все-таки работать не над количеством кинофильмов, не раздавать всем сестрам по серьгам, а сделать основной упор на качество и на масштабы снимаемого кино, необходимо усилить контроль над сценариями». Он же отметил, что министерство будет делать «все зависящее, чтобы появлялось больше таких фильмов, после которых хочется жить, потому что кино должно не только вскрывать язвы общества (мы это хорошо научились делать) и развлекать, но и учить и просвещать, и давать образцы поведения, и мотивировать людей на хорошие, добрые дела» [2].

Однако в России нет НПА – правового фундамента работы кинематографа от зарождения идеи до проката фильма. Федеральный закон «О государственной поддержке кинематографии Российской Федерации» [15] установил лишь направления деятельности государства по сохранению и развитию кинематографии и порядок государственной поддержки кинематографии. Проект Федерального закона «О кинематографии в Российской Федерации» [11], внесенный депутатом Государственной думы ФС РФ Д. А. Литвинцевым 6 февраля 2013 г., снят с рассмотрения Советом ГД ФС РФ. Этот пробел в законодательстве позволяет кинематографу работать «по своим правилам».

В этой связи следует разработать новый или доработать указанный выше законопроект о кинематографии и внести его на новое рассмотрение. Важно ввести в законопроект нормы об обязательном участии «правового консультанта» и экспертной оценке правовых ситуаций результата кинематографической деятельности с указанием требований к наличию высшего юридического образования, научного задела в сфере юриспруденции и/или опыта профессиональной деятельности у консультанта.

2. Юридические консультации (беседы, консультации, лектории и др.). Федеральным законом «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» [14] четко ограничены круг лиц, имеющих право получения в государственной системе такой помощи, и виды ситуаций правового консультирования. Глава 4 Закона участниками негосударственной системы юридической помощи называет юридические клиники при вузах (студенческие консультативные и юридические бюро и др.) и центры бесплатной юридической помощи. Во-первых, не во всех вузах, готовящих юристов, есть такие клиники; во-вторых, большая часть населения не знает об их существовании.

Вот почему нуждаются в изменениях нормы п. 7.16 «Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 – Юриспруденция (квалификация (степень) бакалавр)» [9] и п. 7.15. «Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 – Юриспруденция (квалификация (степень) магистр)» [10], закрепляющие обязательное прохождение части практики в студенческих правовых консультациях (юридических клиниках). Тем самым юридические клиники могут стать неотъемлемой частью образовательного процесса, где студенты смогут проходить все виды практик, обучаться и отрабатывать профессиональные навыки, а население – получать надлежащие консультации.

3. Бесплатное издание литературы по правовой проблематике (листовки, брошюры и т. п.) за счет средств федерального и региональных бюджетов, выделенных на распространение международных и российских НПА в области прав и свобод человека и/или выдержек из них. Через СМИ указывать список мест, где граждане могут получить и бесплатную юридическую консультацию. Широко привлекать к этой работе волонтеров.

4. Правовое образование граждан (правовое воспитание в дошкольных обра-

зовательных организациях, изучение законодательства в общеобразовательных организациях). Первой ступенью в формировании правовой культуры личности являются дошкольные образовательные учреждения (ДОУ) [6]. Главная особенность детей возрастного периода 3–7 лет заключается в том, что личность адаптируется к правовой системе, не понимая ее сущности и значения. Тем самым отсутствие четко выработанной системы правового воспитания в ДОУ «запускает» процесс стихийной адаптации ребенка к правовой системе, а отсюда вероятно формирование правовой антикультуры. Вот почему в ходе воспитательных занятий важно:

- знакомить детей с правилами дорожного движения;
- воспитывать культуру поведения на улице и в общественном транспорте;
- формировать знания о флаге, гербе, гимне и Президенте России;
- формировать первичные представления детей об их правах и обязанностях в группе детского сада, дома, на улице.

Однако специфика дошкольного образования (его необязательность в России, отсутствие возможности вменения ребенку какой-либо ответственности за результат) делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений. Тем самым данные предложения могут служить лишь целевыми ориентирами для ДОУ.

Правовое образование в общеобразовательной школе начинается с начальной школы в рамках интегрированного курса обществоведческого характера «Окружающий мир», который содержит ряд правовых дидактических единиц. Детей знакомят с основами конституционного права, Конвенцией о правах ребенка. На этой ступени правового образования эффективен теоретико-ориентированный подход, формирующий у детей минимальные представления о правах человека и ребенка. В рамках основного общего образования право изучается в курсе «Обществознание» [5]. В 6 классе правовое образование реализуется в разделе «Политика и право» данного курса в объеме 6 часов. В 7–9 классах на раздел «Право» отводится 22 часа [8]. Среднее общее образование завершает школьное правовое образование курсом «Право» в количестве 35 учебных часов на базовом уровне и 140 учебных часов на профильном [8]. В большинстве школ «Право» изучается на базовом уровне [7].

Пока анализ федеральных государственных образовательных стандартов, федеральных базисных учебных планов свидетельствует о том, что общеобразовательные

организации не способны создать надлежащие условия (временные, кадровые, организационные, содержательные) для осуществления полноценного и качественного правового образования. Когда в школах есть заинтересованность в развитии правового образования за счет расширения рамок выделенного на него учебного времени, повышения его качества, они обычно используют резервные часы для организации внеурочных форм правового обучения, привлекают практикантов и волонтеров. Но это не позволяет целостно формировать правовую грамотность школьников, так как эти формы обучения несистемны.

В этой связи особую значимость приобретает дополнительное образование в форме правового клуба, где могут быть созданы условия для целостного формирования сложной системы правового образования, разделенного на компоненты. Кроме того, клубы предоставляют школьникам (членам клуба) попробовать себя в различных социальных ролях, накопить опыт социального взаимодействия в сфере права, осуществления общественно полезной деятельности.

Занятия в клубе проводит педагог – дипломированный учитель права. Обучение носит теоретический и практический характер. Школьники учатся составлять юридические документы (иски, обращения, жалобы, заявления, ходатайства и т. д.), грамотно выходить из сложных правовых ситуаций в ходе организованных педагогом ролевых игр, основанных на конкретных правовых ситуациях (судебное заседание, подача жалобы или заявления, возврат товара в магазин, устное обращение к должностному лицу и т. п.). Тем самым педагог клуба реализует деятельностный подход в обучении.

Свою правовую компетенцию члены клуба смогут проявить в научно-исследовательской деятельности под руководством педагога. Общественная полезность такой работы будет высока, если научно-исследовательские работы членов клуба будут нести социальный или законотворческий проектный характер. А это особенно плодотворно может проявиться в участии обучающихся в конкурсах различных уровней, от районных до всероссийских, таких как всероссийские конкурсы молодежи образовательных учреждений и научных организаций на лучшую работу, проводимые Государственной думой Федерального собрания Российской Федерации «Моя законотворческая инициатива», «ЮНЭКО», «Национальное достояние России» и т. п. Для полноценной и повсеместной работы правовых клубов важно развивать систему дополнительного образования, в соответствии с Федеральным

законом «Об образовании в Российской Федерации» [16] разрабатывать образовательные программы для будущих педагогов клуба, а также программы деятельности клубов.

5. Профессиональное юридическое и педагогическое образование по специальности «Юриспруденция» для подготовки специалистов в области права и его преподавания (юридические вузы, факультеты, курсы повышения квалификации и т. п.). Для этого необходимо создать специальные программы переподготовки и повышения квалификации по вопросам правового просвещения и клубной деятельности для государственных и муниципальных служащих, учителей права и обществознания, членов администрации общеобразовательных организаций.

В целях правового урегулирования комплекса правовых просветительских мероприятий важна разработка государственной программы правового просвещения населения компетентными структурами, целями которой могут являться:

- формирование прочных знаний граждан о законодательстве, законности, правах и обязанностях личности и норм, которые непосредственно касаются человека и гражданина;
- повышение авторитета закона как непреложной социальной ценности, уважения к нему, решительная борьба с правовым нигилизмом;
- создание у граждан устойчивой ориентации на правомерное поведение, формирование установок и привычек законопослушания, навыков и умений участия в правосудии и иных формах юридической деятельности;
- создание атмосферы протеста против всех случаев нарушения закона, нетерпимости к ним, неотвратимости ответственности.

Обобщим разработанные нами законотворческие предложения в соответствии с профилями работы комитетов Государственной думы Российской Федерации:

1) Комитету Государственной думы по образованию:

- внести изменения в п. 7.16 «Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 – Юриспруденция (квалификация (степень) бакалавр)» и п. 7.15 «Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 –

Юриспруденция (квалификация (степень) магистр)», закрепляющие обязательное прохождение части практики в студенческих правовых консультациях (юридических клиниках);

- разработать нормативные акты по обеспечению населения популярными литературными источниками по вопросам правомерного поведения граждан при осуществлении ими общественных отношений;
- совместно с Минюстом и Минобрнауки принять необходимые НПА, направленные на повсеместное развитие системы дополнительного правового образования детей и взрослых и подготовки педагогических работников для данной сферы деятельности;

2) Комитету Государственной думы по культуре:

- совместно с Минкультом России принять решение о создании центрального телеканала, деятельность которого обеспечивала бы формирование правовой культуры населения;
- разработать и принять новый закон о кинематографии;
- внести в этот законопроект положения об обязательном участии «правового консультанта» и экспертной оценке правовых ситуаций результата кинематографической деятельности с указанием требований к наличию высшего юридического образования, научного задела в сфере юриспруденции и/или опыта профессиональной деятельности у данного консультанта;

3) Комитету Государственной думы по информационной политике, информационным технологиям и связи – совместно с Комитетом Государственной думы по культуре принять участие в создании центрального телеканала, посвященного формированию правовой культуры населения;

4) Комитету Государственной думы по бюджету и налогам – обосновать необходимость финансирования данных мероприятий.

В условиях современного общества развитая правовая культура и правовая грамотность как составляющая правовой культуры имеют важное значение для формирования позитивного правосознания каждого его члена. Правовой нигилизм, злоупотребление правом, низкий уровень правовой культуры, правовая непросвещенность – искоренение этих проблем возможно только при налаженной системе правового просвещения граждан и постоянном

воздействии на этот процесс со стороны государства. Только в этом случае возможно создание действительно правового государства и гражданского общества, в условиях

которых на деле полно осуществляется реализация всех прав и свобод личности и юридическая ответственность за ее неправомерное поведение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой энциклопедический словарь. В 2 т. Т. 1 / гл. ред. А. М. Прохоров. М. : Советская энциклопедия, 1991. 863 с.
2. В. Мединский. Кино должно просвещать и мотивировать людей на добрые дела // Русская народная линия : информационно-аналитическая служба. URL: http://ruskline.ru/news_rl/2013/05/25/vladimir_medinskij_kino_dolzno_prosvewat_i_motivirovat_lyudej_na_dobrye_dela/ (дата обращения: 28.12.2015).
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М. : Ити Технологии, 2003. 944 с.
4. Показатели преступности России // Портал правовой статистики. URL: <http://crimestat.ru/21> (дата обращения: 28.12.2015).
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» // Минобрнауки.рф. URL: <http://минобрнауки.рф/проекты/413/файл/4588/приказ%20Об%20утверждении%20413.rtf> (дата обращения: 28.12.2015).
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения: 28.12.2015).
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Минобрнауки.рф. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543/файл/749/приказ%20Об%20утверждении%201897.rtf>. (дата обращения: 28.12.2015).
8. Приказ Минобрнауки РФ от 09.03.2004 г. № 1312 «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования» // СПС «КонсультантПлюс». URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=125935;frame=630> (дата обращения: 28.12.2015).
9. Приказ Минобрнауки РФ от 04.05.2010 № 464 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 – Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»)» : (Зарегистрировано в Минюсте РФ 21.05.2010 № 17337) // СПС «КонсультантПлюс». URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=116382> (дата обращения: 28.12.2015).
10. Приказ Минобрнауки РФ от 14.12.2010 № 1763 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 – Юриспруденция (квалификация (степень) «магистр»)» : (Зарегистрировано в Минюсте РФ 01.02.2011 № 19648) // СПС «КонсультантПлюс». URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=116423> (дата обращения: 28.12.2015).
11. Проект Федерального закона № 217502-6 «О кинематографии в Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс». URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=PRJ;n=102417> (дата обращения: 28.12.2015).
12. Средний тестовый балл ЕГЭ 2014–2015 гг. // Статистика ЕГЭ. URL: <http://www.ege.edu.ru/main/statistics-ege/> (дата обращения: 28.12.2015).
13. Тилле А. А. Презумпция знания законов // Правоведение. 1969. № 3. С. 34–39.
14. Федеральный закон от 21.11.2011 № 324-ФЗ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121887/ (дата обращения: 28.12.2015).
15. Федеральный закон от 22.08.1996 № 126-ФЗ «О государственной поддержке кинематографии Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11454/ (дата обращения: 28.12.2015).
16. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (дата обращения: 28.12.2015).
17. Фуко М. Интеллектуалы и власть : избранные политические статьи, выступления и интервью / пер. с франц. С. Ч. Офергаса под общ. ред. В. П. Визгина и Б. М. Скуратова. М. : Праксис, 2002.

REFERENCES

1. Bol'shoy entsiklopedicheskiy slovar'. V 2 t. T. 1 / gl. red. A. M. Prokhorov. M. : Sovetskaya entsiklopediya, 1991. 863 s.
2. V. Medinskij. Kino dolzhno prosveshchat' i motivirovat' lyudey na dobrye dela // Russkaya narodnaya liniya : informatsionno-analiticheskaya sluzhba. URL: http://ruskline.ru/news_rl/2013/05/25/vladimir_medinskij_kino_dolzno_prosvewat_i_motivirovat_lyudej_na_dobrye_dela/ (дата обращения: 28.12.2015).
3. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. 4-e izd., dop. M. : Iti Tekhnologii, 2003. 944 s.
4. Pokazateli prestupnosti Rossii // Portal pravovoy statistiki. URL: <http://crimestat.ru/21> (дата обращения: 28.12.2015).

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» // *Minobrnauki.rf*. URL: <http://minobrnauki.rf/proekty/413/fayl/4588/prikaz%20Ob%20utverzhenii%20413.rtf> (дата обращения: 28.12.2015).
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // *SPS «Konsul'tantPlyus»*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения: 28.12.2015).
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // *Minobrnauki.rf*. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/543/fayl/749/prikaz%20Ob%20utverzhenii%201897.rtf>. (дата обращения: 28.12.2015).
8. Приказ Минобрнауки РФ от 09.03.2004 г. № 1312 «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования» // *SPS «Konsul'tantPlyus»*. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=125935;frame=630> (дата обращения: 28.12.2015).
9. Приказ Минобрнауки РФ от 04.05.2010 № 464 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 – Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»)»: (Зарегистрировано в Минюсте РФ 21.05.2010 № 17337) // *SPS «Konsul'tantPlyus»*. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=116382> (дата обращения: 28.12.2015).
10. Приказ Минобрнауки РФ от 14.12.2010 № 1763 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 – Юриспруденция (квалификация (степень) «магистр»)»: (Зарегистрировано в Минюсте РФ 01.02.2011 № 19648) // *SPS «Konsul'tantPlyus»*. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=116423> (дата обращения: 28.12.2015).
11. Проект Федерального закона № 217502-6 «О кинематографии в Российской Федерации» // *SPS «Konsul'tantPlyus»*. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=PRJ;n=102417> (дата обращения: 28.12.2015).
12. Средний тестовый балл EGE 2014–2015 гг. // *Статистика EGE*. URL: <http://www.ege.edu.ru/ru/main/statistics-ege/> (дата обращения: 28.12.2015).
13. Тилле А. А. Презумпция знания законов // *Правоведение*. 1969. № 3. С. 34–39.
14. Федеральный закон от 21.11.2011 № 324-FZ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» // *SPS «Konsul'tantPlyus»*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121887/ (дата обращения: 28.12.2015).
15. Федеральный закон от 22.08.1996 № 126-FZ «О государственной поддержке кинематографии Российской Федерации» // *SPS «Konsul'tantPlyus»*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11454/ (дата обращения: 28.12.2015).
16. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-FZ «Об образовании в Российской Федерации» // *SPS «Konsul'tantPlyus»*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (дата обращения: 28.12.2015).
17. Фуко М. *Интеллектуаль и власть* : избранные политические статьи, выступления и интервью / пер. с франц. С. Ч. Офертаса под общ. ред. В. П. Визгина и Б. М. Скуратова. М. : *Праксис*, 2002.

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

Кучукова Альбина Виловна,

аспирант, кафедры педагогики и филологии частного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия»; 450000, г. Уфа, ул. Менделеева, д. 215/4; e-mail: albina.cuchukova@yandex.ru.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гендер; воспитание; гендерное воспитание детей дошкольного возраста; социально-педагогическая технология гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста; гендерная культура дошкольника.

АННОТАЦИЯ. В статье представлена авторская социально-педагогическая технология гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Рассматривается содержание понятий «гендер», «воспитание», «социально-педагогическая технология». Гендер, в отличие от биологической категории пола, является социокультурным конструктом, постоянно подвергающимся изменению со стороны разных социальных институтов, таких как семья, образовательная система, СМИ, религиозные организации, формирующимся в процессе социализации. Гендерное воспитание детей дошкольного возраста трактуется как процесс формирования у детей представлений о себе как о носителе определенного пола, осознания собственной гендерной идентичности и процесс овладения моделями гендерного поведения на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей общества. Социально-педагогическая технология гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста – это совокупность психолого-педагогических условий, определяющих обновление содержания образовательного процесса, этапы, формы и методы работы педагога с целью воспитания основ гендерной культуры у детей. Формулируются задачи и методы предлагаемой технологии. Задачи: формирование у детей представления о своем и противоположном поле, об индивидуальном разнообразии поведения и достижений мужчин и женщин, о культурном разнообразии проявлений женственности и мужественности, о социальном статусе мужчин и женщин; приобщение к нравственно-этическим ценностям и ценностям социального равенства; формирование партнерских взаимоотношений и общение между мальчиками и девочками в духе равноправия; создание условий для самовыражения независимо от пола. Методы делятся на традиционные (игровые, досуговые, реальных ситуаций, беседы) и нетрадиционные (кейс-стади, лепбук, классификаций социальных проявлений мужчины и женщины, создания ситуации успеха, карты Проппа).

Kuchukova Al'bina Vilovna,

Post-graduate Student of Department of Pedagogy and Philology, Eastern Academy of Economics, Law and Humanities, Ufa, Russia.

SOCIO-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF GENDER-BASED EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

KEYWORDS: gender; education; gender-based education of preschool children; socio-pedagogical technology of gender-based education of senior preschool children; gender culture of preschool children.

ABSTRACT. The article presents an original authored socio-pedagogical technology of gender-based education of preschool children. It dwells on the content of the notions of “gender”, “education” and “socio-pedagogical technology”. Gender, as different from the biological category of sex, is a socio-cultural construct which is being continually changed by various social institutes such as family, education system, mass media and religious organizations. Gender is formed in the process of socialization. Gender-based education of preschool children is treated as a process of formation in children of notions about themselves as belonging to a certain sex and having their own gender identity and as a process of mastering certain models of gender behavior on the basis of socio-cultural and moral-spiritual values of the society. Socio-pedagogical technology of gender-based education of senior preschool children is a unity of psycho-pedagogical conditions regulating renewal of content of the education process, stages, forms and methods of the teacher’s work aimed at education of the fundamentals of the gender culture of children. The article formulates the tasks and methods of the suggested technology. The tasks run as follows: formation in children of notions about themselves as belonging to a certain sex, about individual diversity of behavior and achievements of men and women, about the cultural diversity of manifestations of femininity and masculinity, about the social status of men and women; acquaintance with moral-ethical values and values of social equality; formation of partnership relations and communication between boys and girls in the spirit of equality; creation of conditions for self expression irrespective of sex. The methods are divided into traditional (games, everyday life, real situations, talks) and non-traditional ones (case study, lapbook, classification of social functions of men and women, creation of the situation of success, V. Propp maps).

Как показывает анализ психолого-педагогических исследований, в том числе в области дошкольного образования, с начала 90-х гг. прошлого столетия появился значительный интерес к проблеме гендерного воспитания детей. В дошкольной педагогике данная проблема выделена в самостоятельное научное направление – гендерное воспитание детей дошкольного возраста. Актуальность проблемы гендерного воспитания детей дошкольного возраста обусловлена происходящими социально-культурными изменениями общества, которые, в свою очередь, отразились во взаимоотношениях мужчин и женщин.

Прежде чем перейти к описанию социально-педагогической технологии, рассмотрим основные понятия, связанные с ней: «гендер», «воспитание», «гендерное воспитание детей дошкольного возраста». В связи с тем, что проблема гендера изначально изучалась за рубежом, мы обратились к определению термина «гендер» французского психолога Элизабет Баден-тэр. Согласно ее определению, «гендер», в отличие от биологической категории «пола» (sex), понимается как «род» и родовая сущность личности, возникающая «с пониманием принадлежности к тому, а не иному полу» и предполагающая «определенные психологические и культурные нюансы» [3, с.60]. В исследованиях отечественных ученых данный феномен рассматривается как «сложный социокультурный процесс формирования (конструирования) обществом различий в мужских и женских ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках, и сам результат – социальный конструкт гендера» [13, с.12]. Социокультурная характеристика понятия «гендер» представляет интеграцию его социальных и культурных качеств и показывает зависимость представлений о мужественности и женственности человека от исторической эпохи, социального, культурного и политического строя общества. По мнению Т. П. Дежиной, определение «гендера как социокультурного конструкта показывает, что гендерные параметры поведения являются “процессуальными”, они возникают и исчезают в определенных социальных и межличностных контекстах, и, следовательно, не являются неизменными, а представляют собой изменение, процесс» [4, с.133]. Она рассматривает гендер как социальный конструкт в личностной структуре человека, постоянно подвергающийся изменению со стороны разных социальных институтов, таких как семья, образовательная система, СМИ, религия, национальность и др. Таким образом, гендер не задан

и не закреплен природой, и он изменяется, формируется (конструируются) вместе с культурой в процессе социализации, при котором важна и активная позиция самой личности.

Воспитание как педагогический компонент социализации всегда присутствует в процессе конструирования гендера, а его эффективность зависит от того, стихийное оно или целенаправленное. На его целенаправленность указывает в своей трактовке С. А. Смирнов, который воспитание рассматривает в широком смысле как процесс «целенаправленного влияния, целью которого выступает усвоение ребенком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирование принимаемой обществом системы ценностей» [14, с. 294]. Авторы учебника «Дошкольная педагогика» раскрывают узкий смысл данного понятия, рассматривая его как «процесс специально организованной деятельности педагогов и воспитанников по реализации целей образования в условиях образовательного процесса» [5, с. 136]. Мы рассматриваем *гендерное воспитание детей дошкольного возраста* как процесс по формированию у детей представлений о себе как о носителе определенного пола, осознания собственной гендерной идентичности и овладения моделями гендерного поведения на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей общества.

В ходе исследования данной проблемы мы обратили внимание на технологичность процесса гендерного воспитания детей дошкольного возраста, проявляющуюся в необходимости соблюдения последовательности предложенных нами психолого-педагогических условий. На технологичность процесса гендерного воспитания дошкольников указывает Ю. В. Перлова, рассматривающая гендерное воспитание как «целенаправленное, содержательно наполненное элементами гендерной культуры, технологически выстроенное и результативно диагностируемое взаимодействие педагога с детьми...» [11, с. 9]. Опираясь на позицию этого исследователя, можно добавить, что процесс гендерного воспитания детей дошкольного возраста относительно технологичен, так как особенности детей данного возраста не стабильны, лабильны, опережают установленные характеристики дошкольного возраста или отстают от них в силу разных причин (индивидуальные особенности, состояние здоровья, условия воспитания и др.). Такая особенность детей дошкольного возраста не противоречит применению технологического подхода в гендерном воспитании детей, хотя иногда

затрудняется процесс получения конкретного результата. На «проблематичность» достижения конкретных результатов в реализации социальных технологий обращает внимание и Е. В. Коротаева [9, с. 65]. Л. В. Моисеева считает, что «применение технологического подхода и термина “технология” к социальным процессам... – это явление новое...» и это дает педагогам возможность системно решать педагогические проблемы [10, с. 24].

Учитывая социальный характер процесса гендерного воспитания дошкольников и его относительную технологичность, мы пришли к выводу о том, что необходима разработка социально-педагогической технологии гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Необходимость разработки социально-педагогической технологии гендерного воспитания детей старшего возраста также обусловлена взаимодействием дошкольной образовательной организации, семьи и социальных партнеров с целью реализации направленной на позитивную социализацию дошкольников образовательной программы дошкольной организации.

Применение социально-педагогической технологии предусматривает решение социальных проблем педагогическими средствами, и она может быть успешно использована как социальным педагогом, так и воспитателем дошкольной образовательной организации. А. Г. Абсалямова рассматривает социально-педагогическую технологию как «комплекс взаимосвязанных элементов: цели и задачи, выраженные в методологии исследования; деятельность, обеспечивающая ее реализацию; субъекты деятельности, ее организующие и в ней участвующие; рождающиеся в общении и деятельности отношения; социальная среда и управление, обеспечивающее и развитие этой системы, а также показатели, диагностируемые при помощи различных методик» [1, с. 150]. Автором отмечено, что социально-педагогическая технология – это управляемая (значит, запланированная, спроектированная деятельность с возможной координацией усилий и коррекцией методов), методологически обоснованная, диагностируемая, пошагово алгоритмизированная деятельность субъектов в определенной социальной среде. На основании данного определения нами было сформулировано следующее авторское определение: **социально-педагогическая технология гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста – это совокупность психолого-педагогических условий, определяющих обновление содержания образо-**

вательного процесса, этапы, формы и методы работы педагога с целью воспитания основ гендерной культуры у детей.

В связи с тем, что социально-педагогическая технология, так же как и педагогическая технология, должна соответствовать основным методологическим требованиям, мы стремились к тому, чтобы разработанная нами социально-педагогическая технология гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста соответствовала критериям технологичности, предложенными Г. К. Селевко: концептуальности (научности), системности, управляемости, диагностичности, эффективности, воспроизводимости [12, с. 36]. При описании авторской социально-педагогической технологии гендерного воспитания мы дополнили критерии технологичности еще одним – нормативностью, так как гендерное воспитание как социальное явление регламентируются международными и федеральными документами.

Концептуальность. Концептуальную основу социально-педагогической технологии гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста составляют идеи *системного подхода* (И. В. Блауберг), предполагающие рассмотрение процесса гендерного воспитания дошкольников в виде структуры взаимодействующих компонентов; *деятельностного* (Л. С. Выготский), где деятельность является средством в гендерном воспитании личности; *технологического подхода к воспитанию* (Г. К. Селевко) об упорядочении, стандартизации воспитательного процесса; *личностно ориентированного* подхода (Е. В. Бондаревская) о поддержке процессов самопознания, самореализации личности и развитии ее индивидуальной неповторимости; *гендерного* подхода к образованию (Л. В. Штылева) о формировании эгалитарных отношений между полами.

Нормативность. Нормативную основу социально-педагогической технологии составляют международные документы ЮНЕСКО, Конвенция ООН о правах ребенка (1989), Инчхонская декларация «Образование-2030: обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования» (2015), федеральные нормативно-правовые документы в области образования – Конституция РФ, Концепция государственной семейной политики в РФ на период до 2025 года (2014), Закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012), Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2013).

Системность. Социально-педагогическую технологию гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста можно представить как единую систему, состоящую из взаимосвязанных элементов: научно обоснованной цели и задач, заранее спроектированных этапов деятельности, отобранных форм, средств и методов гендерного воспитания детей и ожидаемого результата в виде сформированной гендерной культуры детей старшего дошкольного возраста. Гендерная культура детей старшего дошкольного возраста понимается нами как часть общей культуры личности ребенка, включающая в себя когнитивный, рефлексивный, конативный компоненты.

Управляемость. Управление социально-педагогической технологией гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста включает следующие этапы: 1) организационно-подготовительный; 2) целевой; 3) содержательный; 4) процессуально-деятельностный; 5) контрольно-обобщающий. **Организационно-подготовительный этап** нашего исследования предполагал выбор социально-педагогической технологии реализации гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста, подготовку педагогов и родителей (законных представителей) к осуществлению гендерного воспитания, отбор новых методов и обоснование их внедрения, диагностику уровня сформированности основ гендерной культуры у детей и выявление уровня компетентности в гендерном воспитании у педагогов и родителей. **Целевой этап** заключался в определении цели применения социально-педагогической технологии.

Содержательный этап предполагал формирование содержательного наполнения образовательного процесса. **Процессуально-деятельностный этап** был направлен на формирование основ гендерной культуры у детей старшего дошкольного возраста новыми методами гендерного воспитания. **Контрольно-обобщающий этап** заключался в оценке эффективности внедрения социально-педагогической технологии гендерного воспитания.

Эффективность. Эффективность разработанной нами социально-педагогической технологии гендерного воспитания определялась следующими параметрами:

- оптимальным уровнем сформированности основ гендерной культуры у детей старшего дошкольного возраста;
- мотивацией мальчиков и девочек к партнерскому сотрудничеству и равноправному взаимодействию в ведущих видах деятельности;

- обеспечением эмоционального благополучия мальчиков и девочек в детском коллективе;
- созданием гендерно ориентированной предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации.

Воспроизводимость разработанной нами социально-педагогической технологии гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста заключается в переносе или повторении данной технологии в других условиях и другими субъектами образовательного процесса. При этом задача педагога состоит не в механическом копировании ее материалов, а в осмысленном подходе к процессу гендерного воспитания детей дошкольного возраста.

Социально-педагогическая технология гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста осуществлялась по **трем** направлениям, включающим подготовку педагогов к гендерному воспитанию дошкольников, организацию процесса гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста, обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи в вопросах гендерного воспитания детей.

Апробация авторской социально-педагогической технологии гендерного воспитания осуществлялась педагогами инновационных дошкольных образовательных организаций города Уфы: МАДОУ № 10, МБДОУ «Детский сад № 54», МАДОУ «Детский сад № 271», МАДОУ «Детский сад № 308» и МАДОУ «Детский сад № 6» (р. п. Раевский), МАДОУ «Родничок» (р. п. Чишмы) Республики Башкортостан.

Представим краткую характеристику разработанной нами социально-педагогической технологии гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста согласно классификации, предложенной Г. К. Селевко [6].

По уровню применения – локальная: технология используется как отдельная часть образовательного процесса для воспитания отдельных личностных качеств.

По философской основе – гуманистическая, аксиологическая.

По ведущим факторам развития – социогенная, биогенная.

По концепции усвоения – когнитивная, ассоциативно-рефлексивная, деятельностная.

По ориентации на личностные структуры – познавательная, эмоционально-ценностная, поведенческая.

По характеру содержания и структуры – обучающая, воспитывающая, светская, гуманитарная, общеобразовательная.

По виду социально-педагогической деятельности – воспитательная, социализирующая, корректирующая.

По типу управления воспитательным процессом – воспитатель-тьютор (мужчина, женщина).

По преобладающему методу – с играми, воспитывающими методами.

По организационным формам – с индивидуальной, групповыми формами.

По подходу к субъекту образовательного процесса – личностно ориентированная.

По направлению модернизации – с обновлением содержания дошкольного образования, гуманизацией и демократизацией гендерных отношений мальчиков и девочек.

По категории воспитываемых – массовая в системе дошкольного образования.

ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ

Цель социально-педагогической технологии гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста – формирование основ гендерной культуры детей.

Задачи социально-педагогической технологии гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста:

- формирование у детей представления о своем и противоположном поле, об индивидуальном разнообразии поведения и достижений мужчин и женщин, о культурном разнообразии проявлений женственности и мужественности, о социальном статусе мужчин и женщин;
- содействие процессу гендерной идентификации детей путем приобщения к нравственно-этическим ценностям и ценностям социального равенства;
- формирование партнерских взаимоотношений и общения между мальчиками и девочками в духе равноправия (эгалитаризма);
- создание условий для самовыражения и самореализации мальчиков и девочек независимо от пола.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ

- Ребенок рождается с определенным полом (мужским или женским) и в дальнейшей жизни соответственно становится мужчиной или женщиной, но биологические различия не являются основными, определяющими факторами для формирования социально-психологических и личностных характеристик женщин и мужчин.

- В формировании гендерных различий решающую роль играют те социально-

культурные смыслы, которые общество приписывает факту анатомических различий (О. А. Воронина).

- Каждый ребенок индивидуален, и он имеет право на выражение уникальных человеческих проявлений, в том числе мужественности и женственности (права мальчиков и права девочек).

- Девочка – женская личность с чувством собственного достоинства, способная воспринимать мальчиков как другие, мужские личности, но равноправные по отношению к себе и способные к партнерству.

- Мальчик – мужская личность с чувством собственного достоинства, способная воспринимать девочек как другие, женские личности, но равноправные по отношению к себе, способные к творчеству, самовыражению и партнерству.

ОБНОВЛЕНИЕ И ДОПОЛНЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА)

Содержание образовательного процесса обновлено в соответствии с принципами гендерного равенства на основе:

- 1) гендерного анализа нормативно-правовых документов международного, федерального, регионального уровня, на основании которых осуществляется образовательный процесс в дошкольных образовательных организациях;

- 2) анализа гендерного состава педагогического коллектива детского сада и группы (гендерного баланса);

- 3) гендерного анализа образовательного процесса и его условий;

- 4) анализа основных образовательных программ дошкольного образования, образовательных программ дошкольной образовательной организации, планов педагогов, методических пособий, мероприятий;

- 5) анализа содержания и характера общения педагогов с мальчиками и девочками.

На основе результатов данного гендерного анализа и психолого-педагогической диагностики по выявлению основ гендерной культуры детей старшего дошкольного возраста запланировано и осуществлено обновление и дополнение содержания образовательного процесса следующими темами: «Международный мужской день», «Мы разные, но равные (гендерный аспект)», «Я – талантлив», «День защитника и защитниц», «Международный женский день», «Моя семья», «Я мальчик! Я девочка». Содержание этих тем было раскрыто через детские виды деятельности, актуальные для старшего дошкольного возраста. Были подобраны и адаптированы произведения детской литературы и народного

творчества, произведения известных художников и фотографов и музыкальные произведения и видеоматериалы с целью решения задач гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Также пересмотрено содержание уже имеющихся сюжетно-ролевых игр («Семья», «Супермаркет», «Кухня», «Пиццерия», «Мастерская», «Салон красоты»), дидактических игр («Профессии», «Виды спорта») с позиции гендерного подхода. Карточка дидактических игр была дополнена игровым комплексом «Лента времени», а именно сериями «Профессии мужчин и женщин в разные времена», «Одежда мужчин и женщин в разные времена», «Прически мужчин и женщин в разные времена», «Увлечения мужчин и женщин в разные времена». Для развития позитивного общения и взаимодействия мальчиков и девочек использовались такие игры, как «Я хочу подружиться...», «Самая дружная пара», «Букет».

Методы гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста. В процессе гендерного воспитания детей были использованы традиционные (игровые, досуговые, реальные ситуации, беседы и др.) и нетрадиционные методы (метод кейс-стади, метод лепбук, метод классификаций социальных проявлений мужчины и женщины, метод создания ситуации успеха, метод карты Пропша).

Педагогическое взаимодействие взрослых и детей носит субъект-субъектный характер, основанный на личностно ориентированном и гендерном подходах. Взрослый не соотносит индивидуальность мальчика и девочки с определенным «стандартом настоящего мальчика» или «стандартом настоящей девочки», а взаимодействует с ними с учетом их гендерных особенностей. При взаимодействии педагога с ребенком необходимо соблюдать «независимую территорию ребенка» (англ. «independent territory of the child») за исключением ситуаций, требующих непосредственного контакта педагога с детьми [2, с. 121].

Созданная гендерно ориентированная предметно-пространственная среда группы и всей дошкольной организации обеспечивает: 1) общение и совместную деятельность мальчиков и девочек; 2) учет индивидуальных и возрастных особенностей мальчиков и девочек; 3) учет полспецифических особенностей мальчиков и девочек (например, наличие отдельных туалетов для девочек и мальчиков, ширма для переодевания детей до и после дневного сна; 4) равные возможности развития каждого ребенка независимо от пола (отсутствии деления игровой комнаты на игровые зоны для девочек и мальчиков).

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Взаимоотношения субъектов образовательного процесса субъект-субъектные, т. е. партнерские. Сознание педагога освобождено от негативных гендерных стереотипов «о настоящих мальчиках» и «о настоящих девочках», которые часто мешают раскрывать и развивать индивидуальные способности детей. Жизненные принципы и поведение педагогов соответствовали ценностям эгалитарного мировоззрения. Создавалась ситуация успеха для каждой девочки и мальчика с помощью вербальных и невербальных средств общения для формирования собственного чувства достоинства. Наглядные и мультимедийные материалы отражали современный характер социальных ролей мужчины и женщины в личной и публичной сфере жизни. Учитывались полспецифические особенности детей при организации физической деятельности (дозированность по времени и по количеству повторений физических упражнений).

ПРОГРАММА РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Шаг 1. Определение гендерного состава группы (количество мальчиков и девочек).

Шаг 2. Определение уровня сформированности основ гендерной культуры у дошкольников с помощью психолого-педагогических диагностических методик.

Шаг 3. Уточнение, систематизация, обновление и дополнение образовательной деятельности.

Шаг 4. Подбор и применение методов гендерного воспитания в различных видах детской деятельности.

Шаг 5. Анализ сформированности основ гендерной культуры путем применения диагностических методик (наблюдение, беседа, социометрические методы, психологические тесты).

Шаг 6. Получение ожидаемого результата – формирование основ гендерной культуры у детей старшего дошкольного возраста.

Разработанная нами социально-педагогическая технология гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста дополнила уже имеющиеся в отечественной дошкольной педагогике технологии гендерного воспитания детей. При выборе технологии гендерного воспитания детей дошкольного возраста мы рекомендуем педагогам опираться на те технологии, которые наиболее полно отвечают индивидуальным особенностям дошкольников и обеспечены методическими материалами.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Абсалямова А. Г. Компаративистский подход к исследованию актуальных проблем дошкольного образования // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. Т. 1, № 29. С. 113–121.
2. Абсалямова А. Г. Развитие межнациональных отношений студенческой молодежи : моногр. 3-е изд. Уфа : Восточная экономико-юридическая гуманитар. акад. (Академия ВЭГУ), 2014. 356 с.
3. Бадентэр Э. Мужская сущность: пер. с фр. М. : Новости, 1995. 304 с.
4. Дежина Т. П. К вопросу о концепте «гендер» // Вестн. Хабар. гос. акад. экономики и права. 2011. № 3. С. 127–136.
5. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. СПб. : Питер, 2014. 464 с.
6. Инчхонская декларация «Образование-2030: обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования». URL: <http://www.eurosvita.net/index.php/?category=1&id=4392> (дата обращения: 08.12.2015).
7. Коломийченко Л. В. Теоретическое обоснование научных исследований по проблемам социального развития и воспитания детей дошкольного возраста в культурологической парадигме // Вестн. ПГПУ. Сер. 1, Психологические и педагогические науки. 2013. № 2. С. 31–39.
8. Конституция Российской Федерации. URL: <http://www.garant.ru/doc/constitution/> (дата обращения: 07.12.2015).
9. Коротаева Е. В. Педагогическое взаимодействие и технологии / М-во образования и науки ; Урал. гос. пед. ун-т. М. : Academia, 2007. 256 с.
10. Моисеева Л. В. Технологический подход в науке об образовании: образовательные и педагогические технологии // Современные технологии профессионального образования: проблемы и перспективы : материалы науч.- метод. конф. с междунар. участием. Екатеринбург, 2014. 319 с.
11. Перлова Ю. В. Преимущество гендерного воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2014. 24 с. URL: <http://www.dslib.ne/> (дата обращения: 07.12.2015).
12. Селевко Г. К. Социально-воспитательные технологии. М. : НИИ школьных технологий, 2005. 176 с.
13. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой ; региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». М. : Информатика XXI век, 2002. 256 с. URL: <http://textarchive.ru/c-2689605.html> (дата обращения: 06.11.2015).
14. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. С. Л. Смирнова. 4-е изд., испр. М. : Академия, 2001. 512 с.
15. Штылева Л. В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. М. : ПЕР СЭ, 2008. 316 с.

R E F E R E N C E S

1. Absalyamova A. G. Komparativistskiy podkhod k issledovaniyu aktual'nykh problem doshkol'nogo obrazovaniya // Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve. 2015. T. 1, № 29. S. 113–121.
2. Absalyamova A. G. Razvitie mezhnatsional'nykh otnosheniy studencheskoy molodezhi : monogr. 3-e izd. Ufa : Vostochnaya ekonomiko-yuridicheskaya gumanitar. akad. (Akademiya VEGU), 2014. 356 s.
3. Badenter E. Muzhskaya sushchnost': per. s fr. M. : Novosti, 1995. 304 s.
4. Dezhina T. P. K voprosu o kontsepte «gender» // Vestn. Khabar. gos. akad. ekonomiki i prava. 2011. № 3. S. 127–136.
5. Doshkol'naya pedagogika s osnovami metodik vospitaniya i obucheniya : ucheb. dlya vuzov. Standart tret'ego pokoleniya / pod red. A. G. Gogoberidze, O. V. Solntsevov. SPb. : Piter, 2014. 464 s.
6. Inchkhonskaya deklaratsiya «Obrazovanie-2030: obespechenie vseobshchego inklyuzivnogo i spravvedlivogo kachestvennogo obrazovaniya». URL: <http://www.eurosvita.net/index.php/?category=1&id=4392> (data obrashcheniya: 08.12.2015).
7. Kolomiychenko L. V. Teoreticheskoe obosnovanie nauchnykh issledovaniy po problemam sotsial'nogo razvitiya i vospitaniya detey doshkol'nogo vozrasta v kul'turologicheskoy paradigme // Vestn. PGPU. Ser. 1, Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki. 2013. № 2. S. 31–39.
8. Konstitutsiya Rossiyskoy Federatsii. URL: <http://www.garant.ru/doc/constitution/> (data obrashcheniya: 07.12.2015).
9. Korotaeva E. V. Pedagogicheskoe vzaimodeystvie i tekhnologii / M-vo obrazovaniya i nauki ; Ural. gos. ped. un-t. M. : Academia, 2007. 256 s.
10. Moiseeva L. V. Tekhnologicheskij podkhod v nauke ob obrazovanii: obrazovatel'nye i pedagogicheskie tekhnologii // Sovremennye tekhnologii professional'nogo obrazovaniya: problemy i perspektivy : materialy nauch.- metod. konf. s mezhdunar. uchastiem. Ekaterinburg, 2014. 319 s.
11. Perlova Yu. V. Preemstvennost' gendernogo vospitaniya detey starshego doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2014. 24 s. URL: <http://www.dslib.ne/> (data obrashcheniya: 07.12.2015).
12. Selevko G. K. Sotsial'no-vospitatel'nye tekhnologii. M. : NII shkol'nykh tekhnologiy, 2005. 176 s.
13. Slovar' gendernykh terminov / pod red. A. A. Denisovoy ; regional'naya obshchestvennaya organizatsiya «Vostok-Zapad: Zhenskie Innovatsionnye Proekty». M. : Informatsiya XXI vek, 2002. 256 s. URL: <http://textarchive.ru/c-2689605.html> (data obrashcheniya: 06.11.2015).
14. Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tekhnologii : ucheb. dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedeniy / pod red. S. L. Smirnova. 4-e izd., ispr. M. : Akademiya, 2001. 512 s.
15. Shtyleva L. V. Faktor pola v obrazovanii: gendernyy podkhod i analiz. M. : PER SE, 2008. 316 s.

УДК 37.036.5-057.875
ББК 4448.005.4

ГСНТИ 44.06.01; 14.35.19

Код ВАК 13.00.05

Мухин Алексей Юрьевич,

аспирант кафедры педагогики и психологии, Челябинская государственная академия культуры и искусств; 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36а; e-mail: aleksejmukhin@mail.ru.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: творчество; активность; творческая активность; социально-культурная деятельность; социально-культурное пространство; социально-культурная среда.

АННОТАЦИЯ. В работе раскрывается тема развития творческой активности студентов в социально-культурной среде вуза. Цель статьи – теоретически обосновать и уточнить понятие «творческая активность». Раскрыта актуальность предмета исследования, связанная с необходимостью решения ряда сложившихся противоречий. В статье выявлено объективно существующее противоречие между потребностью общества в специалистах, способных решать нестандартные профессиональные задачи, требующие от личности проявления инициативы, творчества, креативного мышления, умения брать на себя ответственность, и недостаточной разработанностью в теории и практике профессионального образования разделов, направленных на развитие творческой активности студентов в социально-культурной среде вуза. Проанализирована психолого-педагогическая, философская, социологическая, культурологическая литература, а также положительный опыт педагогической практики, и на этом основании автором сделан вывод, что «творческая активность» является результатом синтеза сложных понятий. Проанализировано содержание понятий «творчество», «активность», «социально-культурная деятельность». В статье обоснованы компоненты названных понятий, которые формируют структуру предмета исследования, а также выявлены показатели сформированности развития творческой активности студентов в социально-культурной среде вуза. Рассмотренные теоретические положения позволяют уточнить некоторые аспекты исследуемой проблемы, расширить представления о ней.

Mukhin Aleksey Yur'evich,

Post-graduate Student of Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts, Chelyabinsk, Russia.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT OF HIGHER SCHOOL AS AN OBJECT OF RESEARCH

KEYWORDS: creativity, activity, creative activity, socio-cultural activity, socio-cultural space, socio-cultural environment.

ABSTRACT. The article deals with development of creative activity of students in the socio-cultural environment of the university. The purpose of the article is to give a theoretical foundation and specification of the notion «creative activity». The article substantiates the urgency of research connected with the necessity to solve a number of traditional contradictions. The article reveals the objectively existing contradiction between society's need of specialists able to solve non-standard professional tasks requiring initiative, creativity, creative thinking, ability to take responsibility upon oneself, and insufficient development in the theory and practice of professional education of sections, aimed at the development of students' creative activity in the socio-cultural environment of the university. The article analyzes psychological-pedagogical, philosophical, sociological and culturological literature, and positive experience of pedagogical practice. On this basis the author concludes that «creative activity» is the synthesis of complex notions. The notions «creativity», «activity» and «socio-cultural activity» have been theoretically analyzed. The article singles out the components of these notions which form the structure of the object of research and identifies the parameters of formation of creative activity of students in the socio-cultural environment of the university. These theoretical positions make it possible to specify certain aspects of the problem under study and widen our knowledge about it.

В связи с повышенным общественным интересом к креативной, мобильной и целенаправленной личности проблема развития творческой активности студентов становится особенно актуальной. Тенденции развития современного общества демонстрируют качественно новые явления и процессы. Инновационные изменения в социальной, культурной, экономической, научно-технической сфере актуализировали потребность в творческих специалистах, готовых решать нестандартные зада-

чи, готовых к саморазвитию, самообразованию и самоактуализации. Социальный заказ на подобных специалистов определен Федеральным законом РФ «Об образовании», «Национальной доктриной образования в России на период до 2025 г.», ФЗ «Об общественных объединениях». Ряд противоречий возникает в связи с высоким спросом на данных специалистов, способных отвечать реалиям нового времени, и отсутствием условий для развития таких качеств, как инициативность, творческая и социальная

активность, ответственность на начальном этапе становления личности. Чтобы достигнуть высоких результатов в этом вопросе, суметь сформировать такую установку, необходимо обеспечить социально-педагогические условия развития творческой активности студентов в самом вузе. Поэтому важным становится вопрос о качественном уровне развития личностей, для которых участие в социально-культурной жизни станет не просто внешним требованием, а преобразованием окружающей среды. В этом аспекте актуальной становится проблема развития творческой активности студентов в социально-культурной среде вуза, ставшая предметом нашего исследования.

Анализ психолого-педагогической, философской, социологической, культурологической литературы и обобщение положительного опыта педагогической практики свидетельствует о том, что проблема развития творческой активности студентов является одной из актуальных и требует разрешения сложившихся противоречий.

Попробуем разобраться, в чем суть понятий «творчество» и «активность», «социально-культурная деятельность», «социально-культурное пространство», «социально-культурная среда».

Проанализировав теоретические аспекты понятия «творчество», мы пришли к выводу, что имеется большое количество дефиниций соответствующего термина применительно к разным сферам деятельности и наукам.

Понятие «творчество» рассматривали выдающиеся античные исследователи. Древнегреческие философы Гераклит, Демокрит, Аристотель творчество считали высшим созерцанием. Философ Платон писал, что божественное творчество, плодом которого является мироздание, есть момент божественного созерцания, добавляя, что человеческое творчество есть только момент в достижении высшего, доступного человеку «умного» созерцания.

В эпоху Возрождения творчество освобождалось от божественных предпосылок, так как субъектом этого процесса стал человек. Внимание уделялось художественному творчеству, сущность которого заключена в эстетическом созерцании.

В конце XVIII в. феномен творчества подробно исследован немецким философом И. Кантом. Он понимал творческую активность как предметно-преобразовательную деятельность.

Согласно раннему учению немецкого философа-экзистенциалиста Мартина Хайдеггера, творческий экстаз – наиболее адекватная форма существования личности.

Отечественный ученый Л. С. Выготский считал основой творчества комбина-

цию старого в новом и утверждал, что «творчество существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде, где человек воображает, комбинирует, изменяет и воплощает что-либо новое» [8, с. 116].

Русский философ Н. А. Бердяев понимает «творчество» как божественный завет, как главное оправдание человека.

Практически в одно время с Н. А. Бердяевым проблему творчества исследовал русский православный священник, богослов, религиозный философ П. А. Флоренский. И по мысли П. А. Флоренского, творчество очищает душу человека и помогает творящему перенести образы, полученные в результате духовного прозрения, в реальный мир, к людям.

В марксистском учении творчество понимается как созидательная деятельность, характеризующаяся общественно-исторической уникальностью.

В. М. Меньчиков рассматривает творчество как деятельность, позволяющую выйти за рамки шаблонного, привычного и обыденного восприятия жизни.

Исследователи данной проблемы (Г. А. Праздников, А. С. Майданов, Я. А. Пономарев, Л. И. Божович и др.) считают, что творчество неразрывно связано с духовно-практической деятельностью. Авторы утверждают, что результатом такой деятельности является создание социальных и культурных ценностей, а также преобразование окружающего мира.

Соответственно, творчество – это процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и художественные ценности.

Творчество – это совокупность накопленных знаний и активной человеческой деятельности.

Понятие «творчество» достаточно широко интерпретируется в психологии. Перед этой наукой о человеке стоят задачи познать не только способы проявлений личности, но и ее скрытые основания, первопричины наиболее важных уровней и форм активности. Изучение природы, механизмов зарождения, развития и проявления активности человека имеет исключительно важное значение для того, чтобы найти эффективные пути и средства, способствующие формированию активности личности, направленной на творческое созидание, без чего человек существовать не может, о чем пишет А. В. Петровский. Он трактует активность как деятельное состояние живых организмов и как условие их существования в мире [15].

В характеристику активности А. Н. Леонтьев включает построение личностью самой себя через рефлекссию и анализ своих

отношений: «Активность является одной из определяющих характеристик личности, выражающейся в стремлении субъекта выходить за собственные пределы, расширять сферу своей деятельности, действовать за границами требований ситуации и ролевых предписаний» [13, с. 97].

Специфика творчества студентов вуза заключается в том, что во время творческой активности их деятельность обретает созидательную и личностную направленность. Состязательность способствует развитию творчества студентов, формированию таких качеств личности, как самореализация, самоопределение и саморазвитие.

Одной из форм реализации человеческой деятельности является «социально-культурная деятельность» (далее СКД). В чем суть данного явления?

«Социально-культурная деятельность» – это многосоставное понятие. Понятийный аппарат теории СКД находится в постоянном развитии, о чем свидетельствуют регулярные дискуссии. Значительный вклад в изучение СКД внесли Т. Г. Киселева, Ю. Красильников, А. Д. Жарков, В. В. Туев, Н. Н. Ярошенко и др. Исторические аспекты рассматривали В. М. Рябков, Е. М. Клоско, В. Е. Тригодин и др.

Данные авторы, обращаясь к морфологии явления, устанавливают, что СКД вбирает в себя понятия «социальное» и «культурное». СКД выстраивается на основе ценностей культуры, которые определяют ее содержание, и реализуется ее участниками, что определяет ее субъективную и деятельностную природу.

В нашем случае участником или субъектом СКД является студент, деятельность которого разворачивается в социально-культурном пространстве вуза. Данное понятие включает в себя социокультурное окружение и социокультурную среду вуза.

Социально-культурное пространство вуза – это конкретное, непосредственно данное каждому студенту социальное пространство, посредством которого он активно включается в культурные общественные связи.

«Эффективное использование социокультурного пространства вуза должно обуславливаться его социально-культурной средой. Социально-культурная среда вуза – это такое пространство, которое способно изменяться под воздействием субъектов, культивирующих и поддерживающих при этом определение ценности, отношения, традиции, нормы, символы в различных сферах и формах жизнедеятельности вузовского коллектива» [16, с. 7–8].

В нашем исследовании, основанном на социально-культурном подходе, структура развития творческой активности студентов в

социально-культурном пространстве вуза представлена творческо-саморегулирующим, личностно-актуализирующим, социально-культурным, мотивационно-ценностным, когнитивно-деятельностным компонентами.

Социокультурный подход (М. Вебер, А. Вебер, Т. С. Элиот, Т. Парсонс, А. Камю, П. Сорокин, А. С. Ахиезер и др.) является формой системного подхода, который рассматривает социум как целостность. Создателем масштабной научной теории, которая дает последовательное, системное описание социокультурных механизмов динамики российского общества, считается А. С. Ахиезер. Автор предложил принципиально новый взгляд на социокультурные процессы развития общества. Так, по мнению А. С. Ахиезера, необходимо рассматривать социальную деятельность (в том числе и педагогическую) под углом зрения мотиваций человеческой деятельности, в противовес классическим культурологам, которые исследуют статический образ культуры на данный исторический момент, дают содержательный анализ культуры, не переходящий, однако, в социологический [2, с. 105].

Данный подход предполагает формирование у студентов ценностного отношения к миру. На основе ценностей личности приобретает и ответственность за собственные поступки. Исследуемый подход создает основу для «вхождения в Культуру», общения к ней и личностного обогащения.

Исходя из рассмотренного подхода, социально-культурный компонент стимулирует студента к саморазвитию путем общения его к социальным ценностям. Данный компонент развивает в студенте собственное отношение к процессу творческой активности и включает потребности, ценностные ориентации, постановку целей, получение удовольствия от достижений и самооценку. «В целом, он определяется удовлетворением от самого процесса и результата творческой работы; возможностью наиболее полной самореализации в творческой деятельности и ориентирован не только на учебную и профессиональную деятельность, но и социальную значимость результатов творческой деятельности студентов» [10, с. 25].

Личностно-актуализирующий компонент базируется на самостоятельной выработке студентом новых знаний и умений. Рассматриваемый компонент направлен на развитие творческой активности и связан с выработкой определенной тактики, действий, которые ведут к самоактуализации. Личностно-актуализирующий компонент формирует «комплекс умений организации творческой деятельности, включающий в себя способы умственных действий или мыс-

лительные логические операции, базирующиеся на приемах и способах организации интеллектуальной деятельности» [10, с. 20].

Творческо-саморегулирующий компонент запускает механизмы творческой деятельности, ее оценку и результат, а также регулирует включение у студентов механизмов самореализации, самопознания и самопроектирования.

Мотивационно-ценностный компонент направлен на накопление личностью ценностей духовного плана. Данный компонент влияет на структуру личности студента, поскольку представлен как совокупность мотивов, ценностей, интересов и потребностей, направленность на реализацию профессиональных способностей.

Когнитивно-деятельностный компонент – это совокупность профессиональных знаний, умений и навыков и их соответствие профессиональным компетенциям, практическая готовность к осуществлению профессиональной деятельности. Данный компонент помогает развивать в студенте такие качества личности, как тяга к познанию, нестандартное мышление, оригинальность способа получения информации, многовариативность ее поиска и т. д.

Теоретический анализ аспектов и компонентов позволил выделить следующие показатели сформированности творческой активности студентов:

- высокий уровень интереса к учебной деятельности;
- стремление к оригинальности, нестандартному мышлению;

ЛИТЕРАТУРА

1. Ариарский М. А. Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления. СПб., 2008. 798 с.
2. Ахиезер А. С. Россия: критика исторического опыта. Т. 1. От прошлого к будущему. Новосибирск : Сибирский хронограф, 1998. 783 с.
3. Бердяев Н. А. Новое религиозное сознание и общественность / сост. и коммент. В. В. Сапова. М. : Канон+, 1999. 464 с.
4. Бердяев Н. А. О назначении человека. М., 1993. 150 с.
5. Бердяев Н. А. Самопознание. М. : Книга, 1991. 353 с.
6. Бердяев Н. А. Смысл творчества: опыт оправдания человека. М. : АСТ : Астрель, 2011. 668 с.
7. Бермус А. Введение в гуманитарную методологию. М. : Канон+ : Реабилитация, 2007. 314 с.
8. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1960. 237 с.
9. Жарков А. Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности : учеб. М. : Изд. дом МГУКИ, 2007. 480 с.
10. Жернокова Н. А. Проблемы структуры творческого потенциала личности в современных психолого-педагогических исследованиях // Теория и практика формирования культуры детей и подростков. Челябинск : ЧГАКИ, 2008. С. 23–29. (Вестн. Ин-та культуры детства ; вып. 9).
11. Калужских Е. В. Студенческая театральная студия: социально-культурное развитие молодежи : моногр. / Челяб. гос. акад. культуры и искусств. Челябинск, 2012. 139 с.
12. Лапин Н. И. Социокультурный подход и социентально-функциональные структуры // Социологические исследования / Лапин Н. И. М., 2000. 229 с.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Книга, 1975. 203 с.
14. Лисичкина О. Б. Мировая художественная культура. Ч. 1. Древний мир. СПб. : СпецЛит, 1999. 231 с.
15. Петровский А. В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии / Петровский А. В. 1984. С. 45–58.
16. Ярошенко Н. Н. История и методология теории социально-культурной деятельности : учеб. М. : МГУКИ, 2007. 360 с.
17. Sorokin P. Toynbee's Philosophy of History // The Pattern of the Past: can we determine it ? Boston : The Beacon Pr., 1949. 116 p.

- умение принимать самостоятельные решения;
- склонность к поисково-исследовательскому характеру познания;
- способность к преобразовательной деятельности.

На основании анализа понятий «творчество» и «творческая активность» в трудах известных ученых (Л. С. Выготский, Н. А. Бердяев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, В. А. Петровский, и др.) мы уточнили понятие творческой активности студентов.

Итак, творческая активность – это высший уровень активности, интегральное свойство личности, которое характеризуется отношением студента к творческой деятельности, включает в себя стремление к познанию, креативности и самостоятельности.

Задачи развития творческой активности студентов требуют поддержки и одобрения со стороны преподавателей вуза, которые должны: 1) помочь целенаправленному развитию студентов, обеспечивающему реализацию творческого потенциала; 2) развить качества личности студента как будущего профессионала; 3) содействовать творческой реализации студентов; 4) предоставить студентам самостоятельность в социально значимой деятельности, которая способствует преобразованию социальной среды.

Решая эти задачи в вузе, на наш взгляд, мы формируем целостную и самостоятельную личность, отвечающую реалиям нашего времени.

REFERENCES

1. Ariarskiy M. A. Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost' kak predmet nauchnogo osmysleniya. SPb., 2008. 798 s.
2. Akhiezer A. S. Rossiya: kritika istoricheskogo opyta. T. 1. Ot proshlogo k budushchemu. Novosibirsk : Sibirskiy khronograf, 1998. 783 s.
3. Berdyaev N. A. Novoe religioznoe soznanie i obshchestvennost' / sost. i komment. V. V. Sapova. M. : Kanon+, 1999. 464 s.
4. Berdyaev N. A. O naznachenii cheloveka. M., 1993. 150 c.
5. Berdyaev N. A. Samopoznanie. M. : Kniga, 1991. 353 s.
6. Berdyaev N. A. Smysl tvorchestva: opyt opravdaniya cheloveka. M. : AST : Astrel', 2011. 668 s.
7. Bermus A. Vvedenie v gumanitarnuyu metodologiyu. M. : Kanon+ : Reabilitatsiya, 2007. 314 s.
8. Vygotskiy L. S. Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsiy. M. : Izd-vo Akad. ped. nauk, 1960. 237 s.
9. Zharkov A. D. Teoriya i tekhnologiya kul'turno-dosugovoy deyatel'nosti : ucheb. M. : Izd. dom MGUKI, 2007. 480 s.
10. Zhernokova N. A. Problemy struktury tvorcheskogo potentsiala lichnosti v sovremennykh psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh // Teoriya i praktika formirovaniya kul'tury detey i podrostkov. Chelyabinsk : ChGAKI, 2008. S. 23–29. (Vestn. In-ta kul'tury detstva ; vyp. 9).
11. Kaluzhskikh E. V. Studencheskaya teatral'naya studiya: sotsial'no-kul'turnoe razvitie molodezhi : monogr. / Chelyab. gos. akad. kul'tury i iskusstv. Chelyabinsk, 2012. 139 s.
12. Lapin N. I. Sotsiokul'turnyy podkhod i sotsial'no-funktsional'nye struktury // Sotsiologicheskie issledovaniya / Lapin N. I. M., 2000. 229 s.
13. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M. : Kniga, 1975. 203 s.
14. Lisichkina O. B. Mirovaya khudozhestvennaya kul'tura. Ch. 1. Drevniy mir. SPb. : SpetsLit, 1999. 231 s.
15. Petrovskiy A. V. Problemy razvitiya lichnosti s pozitsiy sotsial'noy psikhologii // Voprosy psikhologii / Petrovskiy A. V. 1984. S. 45–58.
16. Yaroshenko N. N. Istoriya i metodologiya teorii sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti : ucheb. M. : MGUKI, 2007. 360 s.
17. Sorokin P. Toynbee's Philosophy of History // The Pattern of the Past: can we determine it ? Boston : The Beacon Pr., 1949. 116 p.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Г. Я. Гревцева.

Набойченко Евгения Сергеевна,

доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, ауд. 366; e-mail: dhona@mail.ru.

Окунева Любовь Ивановна,

аспирант, преподаватель кафедры психологии, Северо-Казакхстанский государственный университет имени М. Казыбаева (Петропавловск); г. Петропавловск, ул. Жамбыла, 123; e-mail: maxxabat@mail.ru.

ТИПОЛОГИЯ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К КИБЕРАДДИКЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: кибераддикция; подростковый возраст; типология подростков, склонных к кибераддикции; тревожность; агрессивность; негативное отношение к себе; пессимистичность; социальная интроверсия; конфликтность.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются результаты эмпирического исследования по составлению типологии подростков, склонных к кибераддикции. Кластерный анализ позволил выявить три типа подростков, склонных к кибераддикции. Описана факторная структура каждого из этих типов. Также определена актуальность эмпирического исследования и выявления типологии кибераддикторов у подростков, выделены и обозначены основные этапы исследования, представлены методы и методики исследования, дается характеристика выборки. В начале статьи обозначена проблема исследования, связанная с глобальной компьютеризацией современного общества. Описан проведенный анализ этапов, факторов и компонентов формирования кибераддикции у подростков. Раскрываются типы подростков, склонных к кибераддикции: конфликтный тип, агрессивный и социально интровертированный, – каждый из которых характеризуется своими особенностями. Дается характеристика выборки с указанием возраста испытуемых и способов формирования групп, перечислены методики исследования и обосновывается их выбор. Представлены количественные и качественные результаты исследования, сравниваются три сформированные группы. Также определено проблемное поле для экспериментальной группы с целью разработки и апробирования программы психолого-педагогического сопровождения подростков, склонных к кибераддикции.

Naboychenko Evgeniya Sergeevna,

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

Okuneva Lyubov' Ivanovna,

Post-graduate Student, Lecturer of Department of Psychology, North Kazakhstan State University named after M. Kozybaev, Petropavlovsk, Kazakhstan.

TYPOLOGY OF ADOLESCENTS PRONE TO CYBER ADDICTION

KEYWORDS: cyber reality, adolescence, typology of teenagers, prone to cyber addiction, anxiety, aggressiveness, negative attitude to oneself, pessimistic attitude, social introversion, conflict.

ABSTRACT. The article describes the results of an empirical research to identify typologies of adolescents prone to cyber addiction. Cluster analysis reveals three types of adolescents prone to cyber addiction. The factor structure of each type of adolescents liable to cyber addiction is described. The article defines the urgency of empirical research and identification of the typology of cyber addiction in adolescents. The article describes the main stages of research, presents the methods and techniques of research and characterized the sampling. The beginning of the article formulates the problem of research connected with the global computerization of the modern society. Then the article describes the undertaken analysis of the stages, factors and components of formation of cyber addiction in adolescents. The following types of adolescents prone to cyber addiction are singled out: conflicting type, aggressive type and socially introverted type; each type is characterized by its own peculiarities. The authors characterize the sample group indicating the age of the tested adolescents and the methods of grouping; the research methods and their choice are also described. The article presents the results of research in quantitative and qualitative form, as well as the comparison of the three groups. The problem field for the experimental group is also defined with the aim of developing and testing a program of psycho-pedagogical support of teenagers prone to cyber addiction.

В отечественной науке проблема интернет-зависимости исследуется рядом медицинских психологов. Признаки и симптомы компьютерной зависимости находятся в поле научных интересов Н. И. Алтухова и К. Ю. Галкина; общие проблемы интернет-зависимости изучаются А. Е. Войкунским; интернет-зависимость как совокупность разных поведенческих зависимостей анализируют А. Ю. Егоров и

С. А. Игумнов; взаимосвязь социальной идентичности и поведения пользователей в Интернете изучают А. Е. Жичкина и Е. П. Беллинская; систематизацией признаков и стадий интернет-зависимости занимается А. В. Котляров; классификации и типологии интернет-зависимых людей исследуются В. Д. Менделевичем; характеристика аддиктивного поведения как стремления «ухода от реальности» представлена Ц. П. Коро-

ленко и Б. Г. Сигалом; клинические аспекты интернет-зависимости изучает В. А. Лоскутова; как поведенческая аддикция интернет-зависимость исследуется А. В. Гоголевой и Е. В. Янко, которые определяют аддиктивное поведение как одну из форм отклоняющегося, девиантного поведения [4].

В своей работе мы опирались на исследования в области педагогики и психологии М. А. Алемаскина, М. Э. Вайнера, О. А. Воробьевой, А. Д. Гонеева, Е. В. Змановской, В. П. Кащенко, Ю. А. Клейберга, С. А. Кулакова, Г. Ф. Кумариной, Н. И. Лифинцевой, И. А. Невского, Н. М. Назаровой, Р. В. Овчаровой, М. Раттер, Н. А. Рыжовой, Л. С. Славиной, А. С. Спиваковской, В. Г. Степанова, О. А. Степановой, Н. В. Ялпаевой. Педагогических исследований, посвященных острой проблеме формирования интернет-зависимости современных подростков, крайне мало. Так, Ф. А. Саглам исследует педагогические условия коррекции интернет-зависимости у подростков, В. Н. Друзин занимается изучением эффективности педагогической профилактики игровой компьютерной зависимости подростков [3].

Проведенный нами теоретический анализ философских, психологических и педагогических источников показал недостаточную изученность проблемы поведенческих зависимостей и помощи интернет-зависимым подросткам. Большинство исследований феномена интернет-зависимости ведутся в рамках медицинской психологии, а изучение педагогических аспектов данной проблемы явно недостаточно [1].

С целью выявления типологии подростков, склонных к кибераддикции, была сформирована группа из 60 подростков со средним возрастом 15 лет. В ходе эмпирического исследования использовался ком-

плекс следующих методик: методика «Восприятие компьютерных игр» (Е. А. Щепилина); стандартизированная психодиагностическая методика на определение уровня интернет-зависимости С. А. Кулакова; методика исследования самооотношения (МИС) В. В. Столина, С. Р. Панталева; опросник уровня агрессивности Басса – Дарки; опросник для диагностики межличностных отношений Т. Лири; методика субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина; стандартизированный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ) Л. Н. Собчик (подростковый вариант). Для выделения типологии подростков, склонных к кибераддикции, статистическая обработка результатов осуществлялась на основе кластерного и факторного анализа. На первом этапе ко всему массиву исходных данных применялся кластерный анализ (метод Уорда), позволяющий разделить выборку на качественно однородные группы. В результате было выявлено три группы испытуемых, в каждую из которых вошло от 8 до 22 объектов. Расстояние между объектами составляло от 1,4 до 481,5829. На втором этапе исходные данные испытуемых каждой группы подверглись факторному анализу варимакс-методом с применением преобразования Кайзера и метода Р. Кеттелла («каменистая осыпь»), что позволило выделить факторную структуру кибераддикции подростков, специфичную для каждой группы.

При анализе полученных данных мы также учитывали вес и содержательную наполненность каждого из факторов, что позволило нам выявить ключевые особенности подростков, склонных к кибераддикции.

Таблица 1

Факторная структура «агрессивного типа» подростков (19%)

Фактор	Компоненты фактора	Нагрузка на компоненты
Враждебный по отношению к окружающим (15,64% от всех дисперсий)	Агрессивный тип межличностных отношений	$r = -0,90, p = 0,01$
	Импульсивность	$r = -0,83, p = 0,01$
	Негативизм	$r = -0,82, p = 0,01$
	Зеркальное «я»	$r = -0,79, p = 0,01$
	Самопривязанность	$r = 0,78, p = 0,01$
	Ситуативная тревожность	$r = -0,72, p = 0,01$
Закрытое (защитное) отношение к себе (11,64% от всех дисперсий)	Открытость	$r = -0,76, p = 0,01$
	Мужественность – женственность	$r = -0,75, p = 0,01$
	Физическая агрессия	$r = 0,72, p = 0,01$
	Авторитарный тип межличностных отношений	$r = 0,72, p = 0,01$
	Эмоциональная лабильность	$r = 0,71, p = 0,01$
	Раздражение	$r = 0,70, p = 0,01$
	Вербальная агрессия	$r = 0,70, p = 0,01$
Негативное отношение к себе и другим (9,92% от всех дисперсий)	Обида	$r = 0,69, p = 0,01$
	Косвенная агрессия	$r = -0,89, p = 0,01$
	Самопринятие	$r = -0,79, p = 0,01$
	Конфликтность	$r = -0,78, p = 0,01$

Негативное отношение к себе и другим (9,92% от всех дисперсий)	Подозрительный тип межличностных отношений	$r = -0,75, p = 0,01$
	Личностная тревожность	$r = 0,74, p = 0,01$
	Невротический сверхконтроль	$r = -0,68, p = 0,01$
	Самообвинение	$r = -0,67, p = 0,01$

Таблица 2

Факторная структура «конфликтного типа» подростков (18,6%)

Фактор	Компоненты фактора	Нагрузка на компоненты
Конфликтность и эгоистичность (16,61% от всех дисперсий)	Конфликтность	$r = -0,90, p = 0,01$
	Ригидность	$r = -0,84, p = 0,01$
	Тревожность	$r = -0,83, p = 0,01$
	Чувство вины	$r = -0,80, p = 0,01$
	Эгоистичный тип межличностных отношений	$r = 0,79, p = 0,01$
	Негативизм	$r = -0,78, p = 0,01$
Неудовлетворенность своими возможностями (12,56% от всех дисперсий)	Самоуверенность	$r = -0,87, p = 0,01$
	Дружелюбный тип межличностных отношений	$r = -0,76, p = 0,01$
	Зеркальное «я»	$r = 0,74, p = 0,01$
	Индивидуалистичность	$r = 0,74, p = 0,01$
	Самопривязанность	$r = 0,72, p = 0,01$
	Импульсивность	$r = 0,72, p = 0,01$
	Раздражительность	$r = 0,71, p = 0,01$
	Личностная тревожность	$r = 0,70, p = 0,01$
	Подозрительность	$r = 0,68, p = 0,01$
Отсутствие чувства вины за свои поступки (10,81% от всех дисперсий)	Чувство вины	$r = -0,89, p = 0,01$
	Негативизм	$r = -0,85, p = 0,01$
	Оптимистичность	$r = -0,80, p = 0,01$
	Подозрительный тип межличностных отношений	$r = -0,79, p = 0,01$
	Конфликтность	$r = 0,78, p = 0,01$

Подростки «агрессивного типа» характеризуются следующими особенностями: враждебны по отношению к окружающим, агрессивность может достигать до асоциального поведения, требовательны, прямолинейны в общении с окружающими, откровенны, строги и резки в оценке других, непримиримы, склонны во всем обвинять окружающих. Проявляют закрытое (защитное) отношение к себе, конформность и выраженную мотивацию социального одобрения, сопровождающуюся недостаточной рефлексией представлений и переживаний, связанных с я-концепцией. Подростки проявляют не только вербальную агрессию, но и физическую, склонны к конфликту и при этом обвиняют не себя, а окружающих. Им достаточно трудно контролировать свои эмоции, особенно отрицательные, которые являются индикатором дезадаптивного поведения. В незнакомых ситуациях тревожны и стараются держать всё под контролем, но из-за импульсивности это не всегда удается в приемлемой форме. Противоречивое сочетание сдержанности и раздражительности создает смешанный тип реагирования, т. е. со склонностью к трансформации эмоциональной напряженности в болезненные реакции всего организма или отдельных ор-

ганов (желудочно-кишечного тракта, вегетативной нервной системы, сердечно-сосудистой системы) [9].

Далее перейдем к описанию «конфликтного типа» подростков (см. таблицу 2). Подростки «конфликтного типа» характеризуются следующими особенностями: у подростков присутствует неудовлетворенность актуальной потребности; чувство неопределенности, неуверенности. Настроение у них неустойчиво, что взаимосвязано с повышенной возбудимостью. Конфликтный подросток отвергнут или не признан «своим» среди сверстников, если его интересы и запросы не удовлетворяются, а притязания на ведущую роль в коллективе встречают отпор других сверстников [8].

К характерологическим предпосылкам возникновения конфликта относятся устойчивые качества и черты характера, predisposing к столкновению с окружающими, вызывающие отрицательное отношение к человеку, чувства антипатии и противодействия, которые формируются средой, являются следствием психологически неадекватного, одностороннего воспитания (например, в условиях эмоционального отвержения ребенка в семье, гиперили гипопротекции как стиля нарушенного

семейного воспитания): нетерпимость к недостаткам других; пониженная самокритичность; импульсивность; несдержанность в чувствах; укоренившиеся негативные предрассудки, предубеждения к окружающим; эгоизм.

Реакция на трудности, неудачи зависит от свойств личности подростков: одни критически оценивают собственное поведение, обвиняют себя («не организован», «не сумел сдержаться», «не сумел добиться своего»); другие ищут оправдание собственных неудач в объективных, не зависящих от людей обстоятельствах или изменяют взгляд на ситуацию, признавая ее незначительной («бывает и хуже, не это главное»); третьи склонны обвинять в случившемся прежде всего окружающих, начинают конфликтовать с ними («не организованы, не умеют сдерживать слово, мешают» и т. д.) [10].

Подростки **«социально-интровертированного типа»** характеризуются пассивной личностной позицией, для них характерна обращенность интересов на мир внутренних переживаний (больше, чем во вне) как константное свойство личности (т. е. интровертированность).

У подростков снижен уровень включенности в социальную среду, они замкнуты, застенчивы, переживают трудности в налаживании отношений в связи с процессом вживания в новую микрогруппу или в связи с серьезным межличностным конфликтом.

Они инертны в принятии решений, скрытны, избирательны в контактах, стремятся к избеганию конфликтов ценою значительного сужения сферы межличностных контактов [7].

В ситуации стресса проявляют заторможенность, уход от контактов, бегство от проблем в одиночество (эскейп). Социальная интроверсия отражает не только замкнутость, неразговорчивость, но нередко является признаком внутренней дисгармонии и способом сокрытия от окружающих своего характера, неловкости в общении. Иногда на первый взгляд эти люди могут производить впечатление достаточно общительных, но это им дается ценой значительного напряжения, о котором знают лишь они сами. Из-за личностной тревожности они достаточно подозрительны к окружающим, их легко обидеть, что влияет на закрытость и уход от контактов. Они достаточно сложно адаптируются к изменяющимся условиям, ригидны в своих установках и суждениях. Стараются все ситуации держать под контролем, скудны в эмоциональных проявлениях. Критичны к себе, необщительны, испытывают трудности в интерперсональных контактах из-за неуверенности в себе, подозрительны из-за боязни плохого отношения, скептически настроены, разочарованны в людях, свой негативизм проявляют в вербальной и косвенной агрессии [2; 5].

Таблица 3

Факторная структура «социально-интровертированного типа» подростков (16,5%)

Фактор	Компоненты фактора	Нагрузка на компоненты
Уход от контакта (17,62% от всех дисперсий)	Социальная интроверсия	$r = 0,90, p = 0,01$
	Личностная тревожность	$r = 0,87, p = 0,01$
	Обида	$r = 0,85, p = 0,01$
	Подчиняемый тип межличностных отношений	$r = 0,80, p = 0,01$
	Самопривязанность	$r = 0,79, p = 0,01$
	Ригидность	$r = 0,75, p = 0,01$
Пассивная личностная позиция (14,76% от всех дисперсий)	Пессимистичность	$r = 0,86, p = 0,01$
	Зависимый тип межличностных отношений	$r = 0,85, p = 0,01$
	Косвенная агрессия	$r = 0,82, p = 0,01$
	Открытость	$r = -0,72, p = 0,01$
	Самообвинение	$r = 0,71, p = 0,01$
	Невротический сверхконтроль	$r = 0,70, p = 0,01$
	Тревожность	$r = 0,68, p = 0,01$
Отсутствие альтруистического типа межличностных отношений (11,82% от всех дисперсий)	Альтруистический тип межличностных отношений	$r = 0,89, p = 0,01$
	Ситуативная тревожность	$r = -0,79, p = 0,01$
	Самопринятие	$r = -0,78, p = 0,01$
	Самопривязанность	$r = -0,75, p = 0,01$
	Обида	$r = 0,74, p = 0,01$
	Подозрительность	$r = 0,68, p = 0,01$

В результате проведенного нами исследования была эмпирическим путем выявлена типология подростков, склонных к кибераддикции, включающая три типа подростков: агрессивный тип, конфликтный и социально-интровертированный. *Агрессивный тип* характеризуется ярко выраженным протестом против окружающих. Подростки враждебны по отношению к окружающим, агрессивность может доходить до асоциального поведения, требовательны, прямолинейны в общении с окружающими, откровенны, строги и резки в оценке других, непримиримы, склонны во всем обвинять окружающих [1; 6].

Конфликтный тип подростков характеризуется неудовлетворенностью актуальной потребности; чувством неопределенности, не-

уверенности. Настроение у них неустойчиво, что взаимосвязано с повышенной возбудимостью. *Конфликтный подросток* отвергнут или не признан «своим» среди сверстников, если его интересы и запросы не удовлетворяются, а притязания на ведущую роль в коллективе встречают отпор других сверстников. Вступление в постоянные конфликты является своего рода защитной и оборонительной реакцией подростков от нападения на них со стороны сверстников [4].

У подростков *социально-интровертированного типа* снижен уровень включенности в социальную среду, они замкнуты, застенчивы, переживают трудности в налаживании отношений в связи с процессом вживания в новую микрогруппу или в связи с серьезным межличностным конфликтом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев О. Г. Личностные особенности подростков, склонных к интернет-аддикции // Вестн. Бурят. гос. ун-та. 2011. № 5. С. 185–189.
2. Астафьев А. В. Индивидуально-психологические особенности пользователей сети Интернет. 2011. URL: <http://cyberpsy.ru>.
3. Белинская Е. П. Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие // Психологические исследования. 2013. № 30. С. 12–18.
4. Егоров А. Ю. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью // Вопросы психологического здоровья детей и подростков. 2005. № 2. С. 20–27.
5. Истратова О. Н. Справочник психолога средней школы. Ростов н/Д : Феникс, 2006. 511 с.
6. Казанская В. Г. Подросток: трудности взросления : кн. для психологов, педагогов, родителей. 2-е изд., доп. СПб. : Питер, 2008. 283 с.
7. Клейберг Ю. А. Социальная психология девиантного поведения. М. : Сфера, 2004.
8. Крайг Г. Психология развития. СПб. : Питер, 2010. 940 с.
9. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости. М. : Сфера, 2009. 464 с.
10. Лосенкова Т. А. Взаимосвязь интернет-зависимости с тревожными состояниями подростков // Молодой ученый. 2014. № 4. С. 702–703.

REFERENCES

1. Alekseevets O. G. Lichnostnye osobennosti podrostkov, sklonnykh k internet-addiksiy // Vestn. Buryat. gos. un-ta. 2011. № 5. S. 185–189.
2. Astaf'ev A. V. Individual'no-psikhologicheskie osobennosti pol'zovateley seti Internet. 2011. URL: <http://cyberpsy.ru>.
3. Belinskaya E. P. Informatsionnaya sotsializatsiya podrostkov: opyt pol'zovaniya sotsial'nymi setyami i psikhologicheskoe blagopoluchie // Psikhologicheskie issledovaniya. 2013. № 30. S. 12–18.
4. Egorov A. Yu. Osobennosti lichnosti podrostkov s internet-zavisimost'yu // Voprosy psikhologicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov. 2005. № 2. S. 20–27.
5. Istratova O. N. Spravochnik psikhologa sredney shkoly. Rostov n/D : Feniks, 2006. 511 s.
6. Kazanskaya V. G. Podrostok: trudnosti vzrosleniya : kn. dlya psikhologov, pedagogov, roditeley. 2-e izd., dop. SPb. : Piter, 2008. 283 s.
7. Kleyberg Yu. A. Sotsial'naya psikhologiya deviantnogo povedeniya. M. : Sfera, 2004.
8. Krayg G. Psikhologiya razvitiya. SPb. : Piter, 2010. 940 s.
9. Kulagina I. Yu. Vozrastnaya psikhologiya: razvitie cheloveka ot rozhdeniya do pozdney zrelosti. M. : Sfera, 2009. 464 s.
10. Losenkova T. A. Vzaimosvyaz' internet-zavisimosti s trevozhnyimi sostoyaniyami podrostkov // Molodoy uchenyy. 2014. № 4. S. 702–703.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

Сыдыкбеков Расул Дилдекалиевич,

кандидат философских наук, старший научный сотрудник, Институт философии и политико-правовых исследований Национальной академии наук Кыргызской Республики.

**СОЦИОПРИРОДНОЕ МЫШЛЕНИЕ КИРГИЗОВ
В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИОННОЙ ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социоприродное мышление; антропокосмизм; антропоцентризм; эволюция; экогуманизм.

АННОТАЦИЯ. Актуальность рассматриваемой темы определяется глобальным экологическим кризисом, диктующим необходимость осмысления фундаментальных проблем бытия общества и его взаимодействия с природой и индивидом, существенной трансформации этнического сознания. Рассматривается сущность социоприродного мышления в контексте системы миропонимания киргизского этноса. В философском осмыслении социоприродного мышления четко обозначились два логико-диалектических аспекта взаимосвязи человека и окружающей природной среды: с одной стороны, человек рассматривается как неотъемлемая часть быстро меняющейся среды обитания, с другой – сам человек представляется в качестве фактора социоприродной эволюции, создающий новую технику и технологии и тем самым активно воздействующий на окружающий мир. Одна из основных идей философии социоприродного мышления – единство планеты Земля и человечества. Эта идея отражается в социоприродном мышлении киргизского этноса, которое представляет собой совокупность мировоззренческих установок, жизненно-практических ориентаций на причастность людей к предметам, явлениям природного бытия, выражает чувственно-рациональное постижение, восприятие реального мира не только интеллектом, разумом, но и сердцем, в результате личностного озарения. Социоприродное мышление киргизского народа отражает духовно-нравственный, социально-экологический аспект мировоззрения, миропонимания, мироотношения, нацеленность на включение человека в активное гармоничное взаимодействие с окружающей средой с учетом естественных законов и ритмов природы.

Sydykbekov Rasul Dildekaliyevich,

Candidate of Philosophy, Senior Researcher, Institute of Philosophy and Political-juridical Research of the National Academy of Sciences of the Kyrgyz Republic.

**SOCIO-NATURAL CONSCIOUSNESS OF THE KYRGYZ PEOPLE
IN THE CONTEXT OF TRADITIONAL ETHNIC CULTURE**

KEYWORDS: socio-natural consciousness; anthropocosmic theory; anthropocentrism; evolution; eco-humanism.

ABSTRACT. The urgency of the chosen topic is defined by the global ecological crisis demanding rethinking of the fundamental problems of life of society and its interaction with nature and individual and of essential transformation of ethnic consciousness. The article deals with the essence of socio-natural consciousness in the context of the world view system of the Kyrgyz ethnos. Two logico-dialectical aspects of interaction between man and the surrounding nature have been clearly formed in philosophical thinking: on the one hand, man is treated as an inseparable part of the quickly changing habitat; on the other hand, man himself is represented as a factor of socio-natural evolution creating new mechanisms and technologies and thus actively influencing the surrounding world. One of the basic ideas of philosophy of socio-natural consciousness is the unity of the planet Earth and humanity. This idea is reflected in the socio-natural consciousness of the Kyrgyz ethnos, which represents a complex of world outlook goals, everyday life orientations to possess objects and be involved in natural events expresses sense and rational cognition or perception of the real world not only by intellect and thinking, but also by taking it into one's heart in the result of personal insight. The socio-natural consciousness of the Kyrgyz people reflects the moral-spiritual and socio-ecological aspect of world outlook, world view, world relation and the desire to include man in active harmonious interaction with the environment in accordance with natural laws and nature's rhythms.

Современное социально-культурное развитие требует нового осмысления многих фундаментальных проблем бытия общества и его взаимодействия с природой и человеком, существенной трансформации этнического сознания, тем более глобальный экологический кризис в начале XXI в. не оставляет человечеству времени на «естественный» выход из социально-экологической ситуации. Об этом заявлено

в документах конференции ООН по окружающей среде и развитию и других законодательно-нормативных актах, теоретических разработках, исследованиях по экологической проблематике. Существующая модель социума, в рамках которой достигли своего высокого уровня жизни развитые страны, должна быть заменена «моделью устойчивого развития», иначе человечество ждет неминуемый крах.

С этой позиции осознание киргизским обществом возможных глобальных противоречий между технократической деятельностью человека и необходимости гармонии с природой приводило его к поискам выхода из возможного будущего неблагоприятного состояния, в котором могло бы оказаться всё человечество. Подобное миропонимание обусловлено эволюционной сущностью социоприродности мышления.

Следует отметить, что в философии социоприродности мышления наиболее отчетливо обозначились два логико-диалектических аспекта взаимосвязи человека и окружающей природной среды: с одной стороны, человек рассматривался как неотъемлемая часть быстро меняющейся среды обитания, зависящая во всех своих бытийных проявлениях от природной целостности. С другой стороны, сам человек представляется в качестве фактора социоприродной эволюции, ведь он развивал свои способности таким образом, что, создавая новую технику и технологию, начинал активно воздействовать на окружающий мир. В современной сложной социально-культурной, социально-экологической ситуации, перед лицом экологического кризиса, поиск путей устойчивого развития как оптимальной регуляции отношений человека и бытия остального мира имеет особую значимость.

Одна из основных идей философии социоприродности мышления – единство планеты Земля и человечества. В этом контексте в социоприродном мышлении киргизского этноса первостепенное значение приобретают идеи созвучного, гармоничного развития человека как микрокосма и макрокосма (Вселенной). Необходимо подчеркнуть, что человек сам по себе не может планировать эволюцию. Он должен к ней приобщиться, с нею гармонизироваться. Таким образом, дальнейшая прогрессивная эволюция человечества становится возможной только при условии его преобразования по законам природы и в ее естественном ритме.

Социоприродное мышление продолжает традиционную эстафету человеческих исканий в области реализации идеи единства человека и природы и поднимает соответствующие духовные ценности на небывалую высоту прозрений человеческого духа. На наш взгляд, социоприродное мышление вообще (и социоприродное мышление киргизского народа) выступило провозвестником новой парадигмы в культуре – парадигмы гармонически-полифонической, межсубъектной – и намного опередило научное познание своего и нынешнего времени. Указанные прогрессивные идеи вопло-

щались в том числе в концепции космизма, заслуга которого в том, что «он положил конец человеческому антропоцентризму, включая и коллективный общечеловеческий своецентризм и геоцентризм» [6]. Следует признать, что в целом социоприродное мышление киргизов не представляет собой ни философской, ни научной школы, а является умонастроением, мировоззрением или тенденцией в системе традиционной духовной культуры этноса. Особенно социоприродного мышления киргизов является представление о том, что «природа – это не объект, наблюдаемый и описываемый человеком извне. Природа – это космос, то есть мир, элементом которого мы являемся» [3, с. 170].

Социоприродное мышление, выражая духовно-нравственный аспект многогранного, противоречивого отношения людей к естественной природной целостности, имеет конкретно-исторический характер. При его развертывании в цивилизационно-социальном пространстве и историческом времени, как правило, появляются и расширяются новые горизонты, ценностные парадигмы гармоничного взаимодействия субъекта (человека, коллектива, этноса, нации, народностей и народа в целом) и объекта (предметов, явлений и процессов биосферы или природной среды), которые показывают диалектичность коэволюционного развития природы и социума.

Стратегическим направлениям циклически необратимого, поступательного развития человеческой цивилизации соответствует имманентная логика социоприродного мышления киргизов, которая, имея определенные истоки в природных и социокультурных феноменах, в различных типах традиционных культур (ценностей), обладает экогуманистической направленностью, выражает заботу об интересах не только нынешнего и будущих поколений людей, но и окружающей природной среды. Исходя из сказанного, можно сказать, что в рамках философии социоприродности мышления утверждается антропокосмизм, чем преодолевается традиционный человекоцентризм (в частности, западный антропоцентризм), в соответствии с которым именно удовлетворение человеческих потребностей обуславливает динамику цивилизации. В этой связи, исследуя динамику кочевой и оседлой цивилизации и их отличительные особенности, Ж. К. Урманбетова и С. М. Абдрасулов подчеркивали, «что в данном случае динамизм как способ бытия западного человека и динамизм как свойство самоощущения кочевника несколько разнятся по наполненности смысловой нагрузкой. Динамизм западного человека вы-

текает из философии антропоцентризма, когда человек мыслит себя центром мироздания и соответственно стремится подчинить себе этот огромный мир природы. Динамизм же кочевника – это скорее способность идти в ногу с развитием природы, продиктованная изначальной гармонией природы и человека – ее порождения. Кочевник не противопоставляет себя миру, а живет по принципу единства сосуществования и соразвития, обуславливающего нетленную взаимосвязь человека и природы» [7, с. 92]. Следовательно, антропокосмизм (природоцентризм кочевников) исходит из того, что доминирующей ценностью предстает сохранность живого (и жизни) на Земле. Выход на уровень этого стереотипа обеспечивает как сохранение естественного равновесия исторически сложившихся экосистем, так и не только выживание, но и развитие человека (а значит, и социума в целом).

Необходимо подчеркнуть, что антропоцентрическое мышление основано на значительной переоценке значения и роли человека в системе мироздания, доходившей иногда до абсурдного утверждения, что всё в мире создано для удовлетворения его потребностей как властителя природы. В связи с этим Земле как месту обитания человека долгое время приписывалось центральное положение во Вселенной. Традиционные идеи антропоцентризма еще сильны, так что необходимо переделать сознание человека в соответствии с новым, антропокосмическим мировоззрением. При этом необходимо констатировать, что именно распространенное антропоцентрическое мировоззрение является одним из источников эколого-кризисной ситуации.

При развитии социоприродного мышления для людей характерно постоянное ощущение своей органической, неразрывной и действенной связи с природой, со всем космосом. Эта необходимая связь распространяется на все стороны человеческого бытия и имеет двусторонний характер в том смысле, что человек, испытывая разнообразные и сложные воздействия со стороны окружающей природы, и сам в то же время может влиять и влияет на нее различными способами.

Проблемы взаимоотношения социума и природы, поисков путей выхода из экологического, социально-экономического, духовно-нравственного кризиса в мировом сообществе, в частности в Кыргызстане, стали предметом обсуждения в духе экоцентризма в научных философских кругах, в сфере общественного и политического сознания. С целью предотвращения возможного экологического кризиса и выхода

из него разрабатываются различные природоохранные меры, безотходные технологии переработки ресурсов, но эти меры, по видимому, могут лишь замедлить наступление кризиса или как-то смягчить его. В новом геосоциальном пространстве встала проблема изменения отношения современного человека к окружающей среде обитания, пересмотра этических, мировоззренческих принципов в его общении с природной средой, которая в современных условиях как никогда нуждается в «заботе».

Решение этой проблемы связано с поиском путей устойчивого социально-культурного развития на основе поддержания, возрождения и совершенствования, обогащения этнических, национальных форм жизнедеятельности. Большой интерес в этом плане представляет социально-философское исследование специфики социоприродного мышления киргизского народа и системы базисных ценностей нашего этноса и его культурно-исторические формы существования как уникальной микромоделли кочевой цивилизации, истоки которой восходят к древней центрально-азиатской культуре. Ведь «все новое – это хорошо забытое старое», но на очередном, более высоком последовательном витке развития, отрицающем предыдущий этап с сохранением положительного, смыслодержательного в историко-логической эволюции.

На современном этапе развития в социально-культурной сфере киргизского общества невозможно не признать господство отдельных западных идеалов и ценностей, отличающихся узкоматериальным, потребительским характером (богатство, власть, престиж, карьеризм, физическая сила и т. п.) и явной симуляционной иллюзорностью. В этом смысле представляется плодотворным обращение к философской традиции социоприродной мысли киргизского этноса, актуализирующей *общечеловеческий и экологический* уровни ценностей и понимания смысла человеческого бытия, раскрывающей роль и назначение субъектов (социумов) в природе.

Содержательно-нравственные отношения, характеризующие социоприродную целостность, в значительной степени определяются естественно-природными факторами, в которых пребывает какой-либо народ. В этой связи киргизский этнос, как известно, длительное время формировался как *номадический этнос*, что не могло не сказаться на его психологии, менталитете, ментальности, образе жизни и на отношении к природной среде. Но не вызывает сомнения и то, что звездное небо, ландшафт, почва, климат, природные ресурсы и биоразнообразие, естественный мир обитания

в целом так или иначе сказываются на организации бытия народа, на формировании его социоприродного мышления, этнического сознания.

Социоприродное мышление киргизов-номадов, как справедливо подчеркивает Ж. К. Урманбетова, характеризуется тем, что «традиционное экологическое мышление восточного человека космоцентрично: он благоговеет перед природной средой, подчиняет свое «я» природе, находится в состоянии гармонии с ней, тем самым провозглашая некую покорность и смирение, погруженность во внутренний мир своего «я» для постижения смысла природного бытия, отсюда идет интуитивность и интроспективность образного мышления. В восточной экологической культуре более развита эмоциональность, духовные ценности приобретают некую одушевленность, вместе с тем восточное мышление более конкретно, нежели западное, оперирующее абстракциями» [7, с. 57–86]. Изучая особенности социоприродного мышления киргизов-кочевников, С. М. Абдрасулов пишет: «Избыточность» кочевого мира не противопоставляется миру природному. В то время как «избыточность» мира оседлого человека противопоставляется миру природному. Об изначальной экологичности кыргызского менталитета говорит и смысл слова «творчество». Если говорить о создании чего-то нового, творении, творчестве, то необходимо сказать, что культуры оседлые и кочевые понимают его немного по-разному, точнее по-своему. Творчество для кыргыза-кочевника – это «чыгармачылык», образованное от корневого слова «чыгар», означающего выводить, вывозить, выпускать, вынимать. Следовательно, творчество для него – это вынимание, выведение, перевод неизвестного, непознанного в известное, обжитое поле человеческого знания. Здесь, как мы видим, кочевник строит совсем не чужой, искусственный мир. Его мир находится в гармонии с природой. Поэтому кочевник творит (выводит) только то, что не влияет губительно на природу, не разрушает ее. Менталитет кочевника всегда реагировал как индикатор мира от мира природы, т. е. сознание кочевника онтологически, изначально было экологическим» [1, с. 12–13]. Этот же автор утверждает: «Традиционное сознание кыргыза-кочевника было таково, что он не противопоставлял себя природе. Он (кыргыз-кочевник) даже в мыслях не помышлял оторваться от природы» [2]. С позиции социоприродного мышления человеческого бытие невозможно представить в отрыве от окружающей среды, хотя оно не осознавалось так же, как в оседлой, западной христианской традиции, где про-

слеживается четкое противопоставление человека и природы, души и тела. Разрушив античный космоцентризм, христианство сняло запреты на активизацию использования природы. Объекты природы утрачивают свой преимущественный созерцательный статус; их потребление уже не регулируется запретительными принципами. Человек и природа были расположены по разные стороны бытия. С. Д. Дерябо констатирует: «Христианство кардинально изменило и характер взаимодействия с миром природы, переведя его в плоскость прагматизма. Оно освободило человека от обязанности боготворить природу, дало ему неограниченную свободу в обращении с ней, превращенной в «сырье», лишенное какого бы то ни было священного смысла. Христианство утвердило представление о санкционированном самим Богом потребительском, прагматическом использовании природы» [4, с. 135].

Поэтому «человек мог воздействовать на природу, видя в ней лишь кладезь полезных для себя вещей. Для того чтобы их у природы взять, необходимо было усовершенствовать орудия воздействия, которые со временем заполнили собой образовавшийся «зазор» между ним и природой. Так появилось опосредующее звено. Его разрастание все дальше отдаляло человека от природы» [7, с. 35].

Следует отметить, что киргизы, руководствуясь идеями социоприродного мышления, с особым трепетом поклонялись природе, подчиняя свое «я» природе, воспринимая все явления и законы природы как необходимое и неизбежное, должное, т. е. бытие этнического сознания демонстрирует почти полный симбиоз человеческих коллективов с природно-биологическими системами и острое ощущение живого, созидательного начала в природе. Люди, в частности субъекты, ведущие кочевой образ жизни, находились в многосторонней связи со средой обитания и полностью подчинялись действию природных законов и закономерностей.

Если на Западе в оседлой жизни человек с самого начала своего существования стремился к господству над природой, то на том отрезке пространства, где простираются степи и горы, проживающие среди них кочевники изначально избегают вмешательства в природные процессы, более того, они обожествляли природу, преклонялись перед ее силами, считали ее первоначалом (субстанцией) своего бытия. Всё окружающее имело такие же права на жизнь, как и человек, нельзя было относиться к природе хищнически, люди должны были жить только в согласии и гармонии с ней, не нанося ей

вреда. По представлениям кочевников, истинная культура включает в себе умение жить в согласии с природой, не нарушая ее «правил», не противореча ей, удовлетворяясь необходимым и воздерживаясь от всего излишнего и неоправданного. Таким образом, кочевники, в отличие от представителей современной цивилизации, не вступали в конфликт с природой, не покоряли ее.

Целостность традиционной культуры определяется прежде всего особым типом хозяйствования в контексте среды обитания. При этом кочевник относился к природе как активный субъект деятельности, но в то же время не считал себя господином. Соизмеряясь с суровым, резко континентальным климатом Великой степи Центральной Азии, кочевники создали продуманную и эффективную систему, искусственные способы кочевого скотоводства, определив, когда, где и как пасти скот, чтобы не истощалась почва. Зимой скот пасли в низовьях рек, где под снегом сохранялась сочная зеленая трава, летом – в горах или предгорьях, залитых солнцем и обдуваемых ветром. Кочевник словно «разговаривал» с

природой, прислушиваясь к ней в своей деятельности. Она была для него одушевленной. И земля, и вода, и лес, и горы имели своих духов. Человеку было позволено хозяйствовать, и за это он благодарил небо, землю, воспринимая их как великое чудо, неразгаданную тайну [5, с. 184].

Таким образом, социоприродное мышление должно, как нам представляется, основываться на осознании и признании того, что природа есть естественная, субстанциональная основа человеческого бытия. Между людьми и природной средой объективно существуют гармоничные связи, неразрывное единство, многосторонние отношения, наполненные экогуманизмом; отсюда причинение вреда природе есть не менее безнравственное дело, чем причинение вреда человеку. Социоприродное мышление как социокультурный этнический развивающийся феномен есть важнейший фактор, определяющий этническое мышление киргизов, которое адекватно отражает соотношения социума и окружающей среды в аспекте их гармоничного со-бытия и сотворчества в проекции философии истории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдрасулов С. М. К проблеме имитационного существования // Социально-экономические и правовые проблемы на современном этапе : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (19–20 июня 1997 г.). Бишкек, 1997. Ч. 3 : Философия. Социальная педагогика. С. 12–13.
2. Абдрасулов С. М. Введение в философию номадов, или Опыт философского осмысления культурных оснований кыргызов // Республика. 1995. 10 окт. С. 6.
3. Гиренок Ф. И. Экология, цивилизация, ноосфера. М., 1987. С. 170.
4. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М., 1999. С. 135.
5. Нысанбаев А. Н. Философия взаимопонимания. Алматы : Главная ред. «Казакх энциклопедиясы», 2001.
6. Русский космизм и ноосфера : тез. докл. Всесоюз. конф. Ч. 1. М., 1989.
7. Урманбетова Ж. К., Абдрасулов С. М. Истоки и тенденции развития кыргызской культуры. Бишкек : Илим, 2009. 212 с.

REFERENCES

1. Abdrasulov S. M. K probleme imitatsionnogo sushchestvovaniya // Sotsial'no-ekonomicheskie i pravovye problemy na sovremennom etape : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (19–20 iyunya 1997 g.). Bishkek, 1997. Ch. 3 : Filosofiya. Sotsial'naya pedagogika. S. 12–13.
2. Abdrasulov S. M. Vvedenie v filosofiyu nomadov, ili Opyt filosofskogo osmysleniya kul'turnykh osnovaniy kyrgyzov // Respublika. 1995. 10 okt. S. 6.
3. Girenok F. I. Ekologiya, tsivilizatsiya, noosfera. M., 1987. S. 170.
4. Deryabo S. D. Ekologicheskaya psikhologiya: diagnostika ekologicheskogo soznaniya. M., 1999. S. 135.
5. Nysanbaev A. N. Filosofiya vzaimoponimaniya. Almaty : Glavnaya red. «Kazakh entsiklopediyasy», 2001.
6. Russkiy kosmizm i noosfera : tez. dokl. Vsesoyuz. konf. Ch. 1. M., 1989.
7. Urmanbetova Zh. K., Abdrasulov S. M. Istoki i tendentsii razvitiya kyrgyzskoy kul'tury. Bishkek : Ilim, 2009. 212 s.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

Толмачева Елена Сергеевна,

магистр педагогики по специальности «Управление учебно-воспитательным процессом в средней школе», муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 86», г. Нижний Тагил; 622035, г. Нижний Тагил, Коминтерна, 47; e-mail: c888on@mail.ru.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: толерантность; воспитание; психологические аспекты; образование; педагогика.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются основные психологические аспекты развития личности школьника, а также ключевые направления в работе педагога, методы и принципы воспитания толерантности, раскрывающие культурные, социальные, экономические, политические и религиозные источники нетерпимости. Большое внимание уделяется современному пониманию феномена толерантности, условиям реализации процесса формирования толерантности в общеобразовательных учреждениях. Сформулирована мысль о необходимости создания и внедрения в воспитательную практику образовательных учреждений воспитательных программ по развитию толерантного поведения и профилактике нетерпимости и экстремизма с обязательным включением в структуру этих программ различных форм работы с детьми. Также в тексте работы приведен фрагмент тематического планирования учебного курса «Мир толерантности», задача которого заключается в объединении усилий педагогического сообщества в решении проблем толерантного воспитания путем формирования у современной молодежи четкого понимания феномена толерантности. Автором статьи высказывается мнение о приоритетности гражданского и духовно-нравственного воспитания в системе образования и о месте занятий по воспитанию толерантности в урочной и внеурочной деятельности, что позволит школьникам использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни.

Tolmacheva Elena Sergeevna,

Master's Degree Student in Pedagogy in the Field of "Management of Educational Process in Secondary School", Municipal Autonomous Educational Institution Gymnasium № 86, Nizhny Tagil, Russia.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF TOLERANT PERSONALITY OF A SCHOOLCHILD

KEY WORDS: tolerance; upbringing; psychological aspects; education; pedagogy.

ABSTRACT. The article discusses the basic psychological aspects of development of individuality of a pupil, as well as the key areas, methods and principles of education of tolerance, revealing cultural, social, economic, political and religious sources of intolerance. Special attention is paid to the modern interpretation of the notion of tolerance and to the conditions of realization of the process of formation of tolerance in general education schools. The article argues that it is necessary to create and implement into practical secondary school teaching educational programs for the development of tolerant behavior and the prevention of intolerance and extremism with obligatory inclusion into the structure of such programs of various forms of work with children. The article also contains an abstract from a syllabus of the course "World Tolerance" whose task is to unite the efforts of the pedagogical community in solving the problems of tolerant education by means of forming in the young people of today a clear understanding of the phenomenon of tolerance. The author of the article expresses an opinion about the priority of civil and moral-spiritual education in the system of education and about the role of formation of tolerance in classroom and out-of-class activity which would allow schoolchildren to use the obtained knowledge and skills in practical activity and everyday life.

Сегодня педагогическая общественность и общество в целом демонстрируют значительный интерес к понятию толерантности и, соответственно, всему, что связано с формированием толерантного сознания у детей школьного возраста. Ситуация в нашем государстве в указанной области складывается таким образом, что главенствующая роль в воспитании подрастающего поколения отводится родителям и школам. Но, как показывает практика, родители все чаще не имеют возможности уделять воспитанию детей достаточное количество времени, следовательно, за пределами школы большинство детей ос-

таются предоставленными сами себе. Именно поэтому, на наш взгляд, перед современной педагогикой должна быть четко сформулирована задача воспитания толерантности у молодежи – одна из важнейших в контексте сохранения таких базовых национальных ценностей, как страна, общество и гражданин.

Обратимся к содержанию понятия «толерантное воспитание», в котором А. Г. Асмолов выделяет три основных аспекта: первый связывает данное понятие с устойчивостью и выносливостью, второй – с терпимостью, третий – с допуском, допустимостью, допустимым отклонением. Мы, в свою оче-

редь, выделим еще один немаловажный аспект, связанный с воспитанием, поскольку формирование личностных качеств школьника не представляется возможным без учителя, старшего наставника. Соответственно, для того, чтобы осуществлять деятельность по воспитанию толерантности, необходимы заинтересованные и увлеченные педагоги, которые готовы послужить подросткам образцом для подражания. Поэтому современная образовательная и воспитательная системы заявляют о необходимости создания для молодежи образцов для подражания, которые будут стимулировать не только мысли, но и действия и поступки. Как пишет Ю. А. Шрейдер, «без человеческих образцов высшей нравственности не возникает элементарное просвещение, а сохраняющиеся устои подвергаются размыванию временем... Точно так же мораль не может сохраниться в обществе, где отсутствуют абсолютные моральные ориентиры и подвижники, готовые идти на жертву ради следования этим ориентирам. В таком обществе и элементарная порядочность становится редчайшим явлением» [16].

Моделью толерантных отношений в современном понимании, по мнению французского исследователя М. Конша, является такое сообщество, в котором преобладают интеллектуальная свобода и абсолютная терпимость к любому мнению. Если рассматривать толерантность как отношение к другим, то она предполагает принятие другого таким, какой он есть. Согласно четвертой статье Декларации принципов толерантности, «воспитание – эффективное средство предупреждения нетерпимости. Воспитание в духе толерантности начинается с обучения людей тому, в чем заключаются их общие права и свободы, чтобы обеспечить осуществление этих прав, и с поощрения стремления к защите прав других» [1].

В связи с этим необходимым в системе школьного воспитания является применение методов систематического и рационального обучения толерантности, способствующих улучшению взаимопонимания, укреплению солидарности и терпимости в отношениях как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами. Воспитание в духе толерантности должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию навыков независимого мышления школьника, а также способности к критическому осмыслению и выработке суждений, основанных на моральных ценностях [13].

Еще одним важнейшим аспектом работы педагога по воспитанию толерантности является четкое соблюдение ряда необходимых принципов.

1. Принцип субъективности – опора на активность ребенка, стимулирование его самовоспитания, сознательного поведения и самокоррекции в отношениях с другими людьми. Условиями реализации данного принципа являются:

- добровольность включения ребенка в ту или иную деятельность;
- доверие ребенку в выборе средств достижения поставленной цели, основанное на вере в потенциальные возможности каждого ребенка к самостоятельному воспитанию толерантности;
- оптимистическая стратегия в определении изменений в отношениях между людьми;
- предупреждение негативных последствий в процессе педагогического воздействия;
- учет интересов учащихся, их индивидуальных вкусов, предпочтений, побуждение новых интересов.

2. Принцип адекватности – соответствие содержания и средств воспитания социальной ситуации, в которой организуется воспитательный процесс. Задачи воспитания ориентированы на реальные отношения, складывающиеся между различными группами людей в данном социуме. Условиями реализации данного принципа являются:

- соответствие воспитательных задач реальным событиям, происходящим в мире, стране, в ближайшем окружении;
- обеспечение взаимодействия с семьей;
- учет разнообразных факторов окружающей социальной среды (национальных, региональных, особенностей учебного заведения и т. д.);
- коррекция воспринимаемой учащимися информации.

3. Принцип индивидуализации – определение индивидуальной траектории воспитания толерантного сознания и поведения, выделение специальных задач, соответствующих индивидуальным особенностям и уровню сформированности толерантности у ребенка; определение особенностей включения детей в различные виды деятельности, раскрытие потенциалов личности как в учебной, так и во внеучебной работе, предоставление возможности каждому учащемуся для самореализации и самораскрытия. Условиями реализации принципа индивидуализации являются:

- мониторинг изменений толерантного сознания ребенка;

- определение эффективности влияния средств воспитания на уровень толерантности ребенка;
- выбор специальных средств педагогического влияния на каждого ребенка;
- учет индивидуальных качеств ребенка, его ценностных ориентаций при выборе воспитательных средств, направленных на развитие его толерантности;
- предоставление возможности школьникам в самостоятельном выборе средств общения с взрослыми и сверстниками.

4. Принцип рефлексивной позиции – ориентация на формирование у детей осознанной устойчивой системы отношений школьника к какой-либо значимой для него проблеме, вопросу, проявляющихся в соответствующем поведении и поступках. Условиями реализации принципа рефлексии поведения являются:

- стимулирование проведения детьми самоанализа отношения к окружающим, сопоставление своих поступков со своими высказываниями;
- совместный с педагогом анализ решения различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях (социальные пробы);
- самооценка поступков и прогнозирование своих отношений с окружающими;
- стимулирование самопознания детей в различных социальных ситуациях, определение своей позиции и способа адекватного поведения в различных ситуациях;
- оказание помощи детям в анализе проблем социальных отношений и возможность вариативного проектирования своего поведения в сложных жизненных ситуациях, связанных со взаимоотношениями между людьми или группами людей.

5. Принцип создания толерантной среды – формирование в учебном заведении гуманистических отношений, в основе которых лежит реализация права каждого на своеобразное отношение к окружающей среде, самореализация в различных формах. Создание толерантной среды предполагает взаимную ответственность участников педагогического процесса, сопереживание, взаимопомощь, способность сообща преодолевать трудности. Этот принцип также означает, что в классе и социальном окружении доминируют творческие начала при организации учебной и внеучебной деятельности, при этом творчество рас-

сматривается учащимися и педагогами как универсальный критерий оценки личности и отношений в коллективе. Условия реализации данного принципа:

- принятие общих правил отношений, единых для всех обучающихся в классе и школе;
- предоставление возможности каждому для самореализации и самовыражения;
- определение ведущей деятельности, являющейся значимой для всех членов коллектива;
- стремление к развитию детского самоуправления, инициативы и самостоятельности детей и взрослых, созданию разнообразных детских объединений;
- формирование позитивного отношения к творчеству (толерантная среда должна быть эвристической).

При успешной реализации вышеперечисленных принципов работа по формированию толерантности в школе, на наш взгляд, будет вестись более успешно и результативно. Учитывая, что толерантность во многом определяется сформированностью социальных норм и правил поведения, то можно сделать вывод о достаточно ранней возможности создания толерантной личности. Однако, как показывает практика, не все дети достаточно верно принимают данные нормы поведения. Это обусловлено неправильными подходами в воспитании, деструктивными влияниями общества, повышенной агрессивностью современной молодежи. Все это приводит к тому, что у детей формируются деструктивные стереотипы поведения, которые, как правило, в полной мере раскрываются в период подросткового возраста. В это время происходит резкий всплеск гормональной активности, подросток начинает изменяться физиологически и психологически. Также этот период ознаменован формированием мировоззренческой картины ребенка, поиском новых путей и способов взаимодействия с миром, познанием себя и определением своего места в мире. Именно в этом возрасте подросток наиболее открыт для принятия ценностной информации, помогающей ему в раскрытии волнующих его вопросов бытия. Это дает возможность достаточно быстро получить целостную мировоззренческую картину с соответствующими целями и способами их достижения.

В связи с вышеперечисленным одним из основных направлений воспитания толерантности является поощрение методов систематического и рационального обучения толерантности, раскрывающих культурные, социальные, экономические, поли-

тические и религиозные источники нетерпимости, лежащие в основе насилия и отчуждения. Политика и программы в области образования на сегодняшний день должны способствовать улучшению взаимопонимания, укреплению солидарности и терпимости во взаимоотношениях как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами, а также нациями. Именно поэтому сегодня руководство школ и других образовательных учреждений должно работать над созданием воспитательных программ по развитию толерантного поведения и профилактике не-

терпимости и экстремизма, в структуру которых необходимо включать не только лекционные занятия, но и занятия практической направленности: круглые столы, семинары, тематические КТД, коллективное создание плакатов, видеороликов и фильмов, дебаты, дискуссии и другие формы, способствующие максимальному включению подростков в обсуждение рассматриваемой проблемы. Приведем пример организации системы занятий по толерантности для учащихся 5 класса из курса занятий по авторской программе «Мир толерантности», рассчитанной на учащихся 5–9 классов (см. табл.).

Таблица. Система занятий по толерантности для учащихся 5 класса

Номер занятия	Тема занятия	Форма занятия	Основные виды деятельности учащихся
1	Мир толерантности	Беседа	Работа с педагогом, поиск ответов на проблемные вопросы
2	Позволь другим быть другими	Лекция	Работа с педагогом, анализ и интерпретация учебного материала
3	Толерантность и мы	Занятие-тренинг	Групповая и индивидуальная работа с тренинговыми упражнениями
4.1	Диалог – путь к пониманию	Лекция	Работа с педагогом, анализ и интерпретация учебного материала
4.2	Диалог – путь к пониманию	Практикум	Поисковая и исследовательская работа с тематическим материалом
5	Доброта. Вежливость. Дружба	Беседа	Работа с педагогом, поиск ответов на проблемные вопросы
6.1	Проблемные ситуации. Занятие 1	Тренинг	Групповая и индивидуальная работа с тренинговыми упражнениями
6.2	Проблемные ситуации. Занятие 2	Тренинг	Групповая и индивидуальная работа с тренинговыми упражнениями
7	Познаем народы мира – познаем себя	Игра	Участие в познавательно-игровой деятельности
8.1	Толерантность – это... Занятие 1	Обучающее занятие	Создание электронной презентации
8.2	Толерантность – это... Занятие 2	Обучающее занятие	Создание электронной презентации
9	У каждого есть право	Дискуссия	Участие в дискуссии, подготовка вопросов и ответов по теме дискуссии
10	Богатые и бедные. Есть ли разница?	Беседа	Работа с педагогом и сверстниками, поиск ответов на проблемные вопросы
11	Как противостоять нетерпимости	Беседа	Работа с педагогом и сверстниками, поиск ответов на проблемные вопросы
12	Учимся жить вместе	Акция	Подготовка и проведение акции среди учащихся школы и микрорайона
13.1	Права подростка в современном мире	Круглый стол	Подготовка материала к проведению круглого стола
13.2	Права подростка в современном мире	Круглый стол	Участие в дискуссии круглого стола
14	Конвенция о правах ребенка	Обучающее занятие	Работа с документом
14.2	Конвенция о правах ребенка	Обучающее занятие	Работа с документом
15	Профилактика экстремизма и правонарушений среди учащихся	Лекция	Работа с педагогом, анализ и интерпретация учебного материала
16	Изучение закона РФ «О противодействии экстремистской деятельности»	Занятие-практикум	Поисковая и исследовательская работа с тематическим материалом
17	«Быть толерантным – просто!»	Коллективное создание плаката	Подготовка материалов и непосредственное участие в коллективной работе

18	Салон вежливости и воспитанности	Игра	Участие в познавательно-игровой деятельности
19	Правила игры в дебаты	Обучающее занятие	Работа с педагогом, знакомство с правилами игры
20	«Толерантность – путь к миру»	Обучающее занятие по написанию эссе	Работа с педагогом, анализ текстового материала
21.1	Толерантный человек нужен современному обществу	Дебаты	Подготовка материалов к дебатам
21.2	Толерантный человек нужен современному обществу	Дебаты	Участие в дебатах
22	Толерантность в современном обществе глазами учащихся	Тестирование	Участие в тестировании. Поиск ответов на поставленные вопросы
23.1	Волонтерское движение – что это?	Обучающее занятие	Работа с педагогом, изучение специфики и особенностей волонтерского движения
23.2	Волонтерское движение – что это?	Обучающее занятие	Работа с педагогом, изучение специфики и особенностей волонтерского движения
24	Что значит уважать другого?	Лекция	Работа с педагогом, анализ и интерпретация учебного материала
25	Что значит уважать другого?	Философский круглый стол	Подготовка материалов для проведения философского круглого стола
26	Что значит уважать другого?	Философский круглый стол	Участие в работе философского круглого стола
27	Итоговое занятие	Круглый стол	Обмен впечатлениями от занятий курса «Мир толерантности»

В процессе апробации представленного варианта тематического планирования к учебному курсу «Мир толерантности» был сделан вывод о том, что обучающиеся после прохождения данного курса будут иметь представление об основных теоретических подходах к понятию «толерантность», его месте в системе гражданских ценностей, будут в состоянии вырабатывать собственное мнение о приоритетах в гражданском образовании и о месте занятий по воспитанию толерантности в урочной и внеурочной деятельности, а также смогут использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни.

Таким образом, при условии всеобщей заинтересованности и наличии четкой и слаженной работы педагогического и детского коллективов над проблемой толерантного воспитания личности данная работа приобретает актуальность и значимость для образовательного и воспитательного пространства нашего государства. При условии грамотного исполнения она позволит не только объединить усилия педагогического сообщества в решении проблем толерантного воспитания, но и сформировать у современной молодежи четкое понимание феномена толерантности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Академический проект, 2002.
2. Декларация принципов толерантности. URL: <http://krotov.info/acts/20/1990/19951116.html>.
3. Conche M. La tolerance francaise et sa signification universelle // Document de travail pour le 19 Congres mondial de philosophic (Moscou 22–28 aout. 1993). UNESCO division de la philosophic de 1 etique Paris aout. 1993.
4. На пути к толерантному сознанию / отв.ред. А. Г. Асмолов. М. : Смысл, 2000.
5. Олпорт Г. В. Личность в психологии. М. : КСП+ ; СПб. : Ювента, 1998.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М. : Просвещение, 1969.
7. Программа курса «Культура мира, права человека, толерантность, ненасилие и миролюбие» для учащихся старшей школы / сост. Т. В. Болотина. М. : АПК иПРО, 2002.
8. Психология : слов. / под общ. ред. А.В. Петровского. М. : Политиздат, 1990.
9. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д. Жить в мире с собой и другими : тренинг толерантности для подростков. 2-е изд., стер. М. : Генезис, 2001.
10. Степанов П. В. Педагогические условия формирования толерантности у школьников-подростков : дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
11. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб. науч.-метод. ст. М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2002.
12. Толерантность – мировоззрение современного общества : сб. науч. трудов // под ред. И. Ф. Исаева. Белгород : БелГУ, 2002.

13. Толерантность в современном обществе // Образование в Тюменской области. URL: <http://educ.admtyumen.ru/edu/org/edunet/52397/more.htm?id=10822505@cmsArticle>.
14. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005)» // Народное образование. 2002. № 1. С. 255–263.
15. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения : пер. с нем. М. : Генезис, 2006.
16. Шалин В. В. Толерантность: культурная норма и политическая необходимость : автореф. ... д-ра филос. наук. Ростов н/Д, 2000.
17. Шрейдер Ю. А. Этика. Введение в предмет : учеб. пособие для вузов. М. : Текст, 1998.
18. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1995.

REFERENCES

1. Gutkina N. I. Psikhologicheskaya gotovnost' k shkole. 3-e izd., pererab. i dop. M. : Akademicheskii proekt, 2002.
2. Deklaratsiya printsipov tolerantnosti. URL: <http://krotov.info/acts/20/1990/19951116.html>.
3. Conche M. La tolerance francaise et sa signification universelle // Document de travail pour le 19 Congres mondial de philosophic (Moscou 22–28 aout. 1993). UNESCO division de la philosophic de 1 etique Paris aout. 1993.
4. Na puti k tolerantnomu soznaniyu / otv.red. A. G. Asmolov. M. : Smysl, 2000.
5. Olport G. V. Lichnost' v psikhologii. M. : KSP+ ; SPb. : Yuventa, 1998.
6. Piazhe Zh. Izbrannye psikhologicheskie trudy. M. : Prosveshchenie, 1969.
7. Programma kursa «Kul'tura mira, prava cheloveka, tolerantnost', nenasilie i mirolyubie» dlya uchashchikhhsya starshey shkoly / sost. T. V. Bolotina. M. : APK iPRO, 2002.
8. Psikhologiya : slov. / pod obshch. red. A.B. Petrovskogo. M. : Politizdat, 1990.
9. Soldatova G. U., Shaygerova L. A., Sharova O. D. Zhit' v mire s soboy i drugimi : trening tolerantnosti dlya podrostkov. 2-e izd., ster. M. : Genezis, 2001.
10. Stepanov P. V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya tolerantnosti u shkol'nikov-podrostkov : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2002.
11. Tolerantnoe soznanie i formirovanie tolerantnykh otnosheniy (teoriya i praktika) : sb. nauch.-metod. st. M. : Izd-vo Mosk. psikhologo-sotsial'nogo in-ta ; Voronezh : NPO «MODEK», 2002.
12. Tolerantnost' – mirovozzrenie sovremennogo obshchestva : sb. nauch. trudov // pod red. I. F. Isaeva. Belgorod : BelGU, 2002.
13. Tolerantnost' v sovremenom obshchestve // Obrazovanie v Tyumenskoj oblasti. URL: <http://educ.admtyumen.ru/edu/org/edunet/52397/more.htm?id=10822505@cmsArticle>.
14. Federal'naya tselevaya programma «Formirovanie ustanovok tolerantnogo soznaniya i profilaktika ekstremizma v rossiyskom obshchestve (2001–2005)» // Narodnoe obrazovanie. 2002. № 1. S. 255–263.
15. Fopel' K. Splochnost' i tolerantnost' v gruppe. Psikhologicheskie igry i uprazhneniya : per. s nem. M. : Genezis, 2006.
16. Shalin V. V. Tolerantnost': kul'turnaya norma i politicheskaya neobkhodimost' : avtoref. ... d-ra filol. nauk. Rostov n/D, 2000.
17. Shreyder Yu. A. Etika. Vvedenie v predmet : ucheb. posobie dlya vuzov. M. : Tekst, 1998.
18. El'konin D. B. Izbrannye psikhologicheskie trudy: problemy vozzrastnoy i pedagogicheskoy psikhologii / pod red. D. I. Fel'dshteyna. M., 1995.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк.

Югова Елена Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и физиологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: eaugova@mail.ru.

**РАЗРАБОТКА СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ СМЫСЛООБРАЗУЮЩИХ КОНСТРУКТОВ
ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: здоровый образ жизни; конструкт; смыслообразующий конструкт.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема обесценивания понятия «здоровый образ жизни» (ЗОЖ) и возникающая в связи с этим необходимость поиска ресурсов педагогического вуза, позволяющих обеспечить трансформацию знаний по вопросам здорового образа жизни в личностные смыслы здоровой жизнедеятельности студентов. Актуализация и активизация этих ресурсов дает возможность создать структуру смыслообразующих конструктов здорового образа жизни (ЗОЖ). Эти ресурсы заключаются в основных парадигмах формирования ЗОЖ; федеральных государственных образовательных стандартах, содержащих требования к компетенциям обучающихся; совокупности дисциплин, направленных на формирование основных элементов ЗОЖ; совокупности методов и средств педагогического воздействия, направленных на формирование готовности студентов к ведению здорового образа жизни и развитие здоровьесберегающей компетентности. В статье предложены определения следующих понятий: конструкт здорового образа жизни, смыслообразующий конструкт здорового образа жизни (СОК ЗОЖ). К основным разработанным нами смыслообразующим конструктам здорового образа жизни относятся парадигмальный, представленный основными парадигмами формирования здорового образа жизни (философско-культурологической, медико-гигиенической, физкультурно-оздоровительной, валеологической и психолого-педагогической), стандартно-компетентностный, представленный совокупностью общекультурных и профессиональных компетенций, предметнообразующий, представленный учебными дисциплинами, при изучении которых обучающийся получает комплекс знаний об элементах ЗОЖ, и методический, представленный системой методов, обладающих ресурсами преобразования знаний элементов здорового образа жизни в личностные смыслы здоровой жизнедеятельности.

Yugova Elena Anatol'evna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of General Psychology and Physiology, Russian State Professional Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**DEVELOPMENT OF THE STRUCTURE AND CONTENT
OF THE MEANINGFUL CONSTRUCTS OF STUDENTS' HEALTHY LIFESTYLE**

KEYWORDS: healthy lifestyle, construct, meaningful construct.

ABSTRACT. The article deals with the problem of depreciation of the notion "healthy lifestyle" and the ensuing necessity to search for pedagogical higher school resources of ensuring transformation of knowledge about healthy life style into personal beliefs of healthy living of students. Actualization and activation of these resources provides a possibility to create a structure of meaningful constructs of healthy lifestyle. These resources consist in the basic paradigms of formation of healthy lifestyle, Federal State Educational Standards containing the requirements to the students' competences, blocks of disciplines aimed at formation of the basic elements of healthy lifestyle, complexes of methods and means of pedagogical influence meant to prepare students to practice healthy living and development of the healthy lifestyle competence. The article offers definitions of such notions as: healthy lifestyle construct and meaningful construct of healthy lifestyle. The following constructs are considered to be the basic meaningful ones: paradigmatic construct, represented by key paradigms of healthy lifestyle formation (philosophical-culturological, medico-hygienic, physical cultural-recreational, valeological and psycho-pedagogical), construct of standards and competences, including a complex of general cultural and professional competences, academic construct, comprising academic disciplines studying which the student gets the complex knowledge about the elements of healthy lifestyle and methods construct represented by a system of methods with resources of transformation of knowledge about healthy life style into personal beliefs of healthy living.

Словосочетание «здоровый образ жизни» появилось сравнительно недавно. Это понятие на сегодняшний день однозначно не определено. Сложность дефиниции связана с феноменом самого человека, многогранностью его жизнедеятельности и многообразием изучающих его наук. Нам ближе определение, предлагаемое Г. А. Мысиной, которая рассматривает здоровый образ жизни как такое рацио-

нальное (целеполагание) и нравственное (выбор средств для достижения цели) поведение человека, а также его духовный статус (активная деятельность сознания по поиску и удержанию смысла жизни), который позволяет ему сохранить или укрепить здоровье (физическое, психическое и социальное благополучие) в процессе самореализации как личности (достижение поставленных целей и повышение социаль-

ного статуса за счет компетентности и ответственности) [7].

Но слишком частое употребление термина во всех сферах вызывает «вымывание» внутреннего содержания (смысла), заложенного в понятии «здоровый образ жизни». Это происходит двумя способами: во-первых, на уровне формирования событий, идею подтверждающих, в случае несовпадения взглядов отдельных социальных групп людей и общества в целом (внедрение идеи); во-вторых, на уровне этапа освещения понятия в средствах массовой информации, где происходит «забалтывание» его сути и разрушение костяка самого смысла идеи, в нем заложенной [13].

Для того, чтобы предотвратить этот процесс, знания о здоровом образе жизни должны быть наполнены личностным смыслом. Только тогда мы сможем говорить не просто об аспектах и составляющих ЗОЖ, а о трансформации ценностей в личностные смыслы деятельности студентов по ведению здорового образа жизни.

В силу того, что формирование здорового образа жизни происходит на всех этапах онтогенетического развития, большая ответственность налагается на образовательные организации, т. е. на педагогических работников. В силу этого именно в педагогических вузах необходимо выявлять ресурсы для формирования ЗОЖ, которые мы рассматриваем как смыслообразующие конструкты здорового образа жизни.

В русско-английском словаре отмечается, что понятие «конструкт» образовано от английского *construct*, что означает «создавать, конструировать, создавать и редко употребляемый в данном значении – обобщенный образ» [8]. В психологическом словаре [10] конструкт трактуется как «нечто недоступное непосредственному наблюдению, но выведенное логическим путем на основе наблюдаемых признаков».

Мы предлагаем рассматривать «конструкт» как определенную систему, включающую совокупность выведенных логическим путем элементов, а **конструкт здорового образа жизни** – как систему элементов, обеспечивающих формирование здорового образа жизни. Учитывая смыслообразующую составляющую, мы понимаем **смыслообразующий конструкт здорового образа жизни (СОК)** как состоящую из элементов систему, обладающую ресурсами трансформации знаний по вопросам ведения здорового образа жизни в личностные смыслы обучающихся при создании определенных организационно-педагогических условий.

Каждый выделяемый нами компонент, как составная часть смыслообразующего

конструкта ЗОЖ, включает комплекс элементов ЗОЖ, основан на принципах системного подхода и содержит ресурс образования личностных смыслов здоровой жизнедеятельности.

Мы предлагаем рассматривать следующие смыслообразующие конструкты здорового образа жизни.

1. **Парадигмальный.** Структура конструкта представлена основными парадигмами формирования здорового образа жизни: философско-культурологической, медико-гигиенической, физкультурно-оздоровительной, валеологической и психолого-педагогической. Содержание включает опыт формирования основ здорового образа жизни населения, рассматриваемый исследователями в этих парадигмах. В контексте философско-культурологической парадигмы вопросы формирования здорового образа жизни рассматриваются в единстве телесной, душевной и духовной составляющих человека. [9; 14]. Медико-гигиеническая парадигма рассматривает развитие основных представлений о здоровой жизнедеятельности с акцентом: а) на соблюдение правил личной и общественной гигиены; б) профилактику заболеваний; в) правильное питание; г) физически активную жизнь и закаливание; д) отказе от вредных привычек и воспитание с раннего детства здоровых привычек и навыков; е) безопасную и благоприятную для обитания среду [1; 15]. В физкультурно-оздоровительной парадигме акцент ставится на совершенствование физических качеств (ловкости, силы, выносливости, подвижности и др.) как основе хорошего самочувствия, высокого уровня работоспособности, физиологического функционирования опорно-двигательного аппарата, поддержания правильной осанки [3; 6]. Валеологическая парадигма содержит сведения о количественной оценке индивидуального здоровья, воспитании потребности в здоровье как жизненно важной ценности. Содержание предусматривает как медицинские аспекты, заключающиеся в определении различий между здоровьем и болезнью, так и педагогические (рассматриваются вопросы обучения и воспитания человека, имеющего прочную жизненную установку на здоровье и здоровый образ жизни на различных возрастных этапах развития) [5; 11; 12].

В содержании психолого-педагогической парадигмы акцент ставится на вопросах психогигиены, профилактики стресса, психофизиологической саморегуляции, психологической грамотности, самообразовании по вопросам сохранения и укрепления здоровья [5]. Содержание эколого-социальной парадигмы предусматривает изучение состояния

здоровья человека с точки зрения действия адаптационных механизмов в рамках изменения биосферы [11; 12].

Учитывая многоаспектность жизнедеятельности человека, обозначенные парадигмы формирования здорового образа дополняют друг друга, обогащая перечень элементов здорового образа жизни. При этом исследователи выделяют элементы, традиционно относящиеся к здоровому образу жизни: рациональное питание, физическая (двигательная) активность, оптимальный режим труда и отдыха, психоэмоциональное состояние, профилактика заболеваний (как инфекционных, так и неинфекционных), отсутствие вредных привычек.

2. Стандартно-компетентностный. Структура конструкта представлена совокупностью общекультурных и профессиональных компетенций (определенных в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения), включающих в себя деск-

рипторы (составные части) здоровьесберегающей компетентности, через которые и проецируются ее функции.

Содержание конструкта определяется дидактическими единицами дескрипторов, представленных в компетенциях стандарта и предусматривающих изучение того или иного элемента здорового образа жизни.

Представим этот конструкт в виде матрицы (таблица), которая сконструирована на примере дисциплины естественно-научного цикла «Возрастная физиология и психофизиология», предусмотренного основной образовательной программой направления подготовки 051000.62 «Профессиональное обучение» (по отраслям) для бакалавров.

3. Предметнообразующий. Структура конструкта представлена учебными дисциплинами, при изучении которых обучающийся получает комплекс знаний об элементах ЗОЖ.

Таблица

Компетенция	Дескриптор	Элемент ЗОЖ
Способен выявлять естественно-научную сущность проблем, возникающих в ходе профессионально-педагогической деятельности	Выявляет морфофункциональные и психофизиологические особенности организма человека в разные возрастные периоды	Оптимальный режим труда и отдыха, психоэмоциональное состояние, профилактика заболеваний (как инфекционных, так и неинфекционных), отсутствие вредных привычек
Готов использовать основные законы естественно-научных дисциплин в профессионально-педагогической деятельности	Использует знания о физиологических системах организма для рациональной организации учебно-воспитательного процесса	Оптимальный режим труда и отдыха, рациональное питание, физическая (двигательная) активность, профилактика заболеваний (как инфекционных, так и неинфекционных)
Способен обосновать профессионально-педагогические действия	На основании физиологических и психофизиологических знаний о возрастных особенностях осуществляет индивидуальный подход к школьникам, страдающим хроническими заболеваниями и имеющими отклонения в состоянии здоровья, использует структурно-функциональные взаимосвязи, лежащие в основе нервно-психической деятельности для обоснования профессионально-педагогических действий	Профилактика заболеваний (как инфекционных, так и неинфекционных), психоэмоциональное состояние
Способен проектировать и оснащать образовательно-пространственную среду для теоретического и практического обучения рабочих (специалистов)	Использует методы оценки функционального состояния организма для рациональной организации образовательно-пространственной среды, способен рационально планировать бюджет времени обучающихся и рационально структурировать их режим труда и отдыха	Оптимальный режим труда и отдыха, рациональное питание, физическая (двигательная) активность
Способен организовать и осуществлять учебно-воспитательную деятельность в соответствии с требованиями профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов в ОУ НПО и СПО	Способен организовать и осуществлять учебно-воспитательную деятельность с учетом профилактики хронических неинфекционных заболеваний	Профилактика заболеваний (как инфекционных, так и неинфекционных)

Включение предметнообразующего элемента в смыслообразующий конструкт определяется тем, что каждый из элементов здорового образа жизни формируется в русле тематик той или иной естественно-научной дисциплины, при изучении которой студенты получают комплекс знаний об элементах ЗОЖ. Наше исследование в этом направлении базируется на выдвигаемых Н. А. Алексеевым положениях исследования типологии учебных предметов, различающихся возможностями построения и архитектуры процесса смыслопорождения [2]. Ученый вводит понятие «таксономия учебных целей», которая предусматривает развитие предметно-специфического мышления до уровня мировоззренческой оценки предмета. Используя предложенную им идею о смыслообразующем потенциале содержания образования (автор определяет зависимость результата от специфики предметного знания и учебно-предметного контекста), мы выделяем пространство «смыслоориентированных» на здоровый образ жизни учебных дисциплин. В рамках этого пространства происходит процесс операционализации основных элементов здорового образа жизни.

Пространство «смыслоориентированных» на здоровый образ жизни учебных дисциплин включает в себя следующие дисциплины естественно-научного цикла (предметное поле дисциплин, смыслоориентированных на здоровый образ жизни): «Возрастная физиология и психофизиология» (051000.62 «Профессиональное обучение (по отраслям)»); «Анатомия и возрастная физиология» (050400.62 «Психолого-педагогическое образование», 050100.62 «Педагогическое образование»); «Основы здоровьесбережения» (040100.62 «Социология», 050100.62 «Педагогическое образование»); «Естественнонаучная картина мира» (050100.62 «Педагогическое образование»); «Безопасность жизнедеятельности» (051000.62 «Профессиональное обучение (по отраслям)», 050400.62 «Психолого-педагогическое образование»); «Валеология» (050400.62 «Психолого-педагогическое образование»); «Психология здоровья» (050400.62 «Психолого-педагогическое образование»).

4. Методический. Структура конструкта представлена системой методов, обладающих ресурсами как по преобразованию знаний по вопросам здорового образа жизни в личностные смыслы здоровой жизнедеятельности, так и по формированию у

обучающихся мотивации к соблюдению принципов ЗОЖ. В качестве метода, обеспечивающего трансформацию знаний по вопросам здорового образа жизни в личностные смыслы здоровой жизнедеятельности, мы предлагаем совокупность приемов педагогической деятельности, составляющих *метод дополняющихся цепочек*, который направлен на последовательное изучение учебных тем, связанных с формированием основных элементов здорового образа жизни при соблюдении нижеприведенного ряда. Содержательно включает в себя следующие обучающие пакеты:

- *академический пакет* – проблемные лекции-диалоги, семинары-коллоквиумы, практические занятия (с использованием лабораторного оборудования);
- *стимулирующий пакет* – «батареи» заданий-задач, ролевые игры, предметно-тематические диктанты, составление и решение кроссвордов по заданной тематике;
- *научно-экспериментальный пакет* – проектная деятельность – для всех обучающихся, включена в рейтинг студента; подготовка работ для научных конкурсов как высшая форма достижения успешности по предмету.

Дополняющиеся цепочки разработаны для обучения каждому выделенному нами элементу здорового образа жизни. Предусмотрена возможность их использования в любой дисциплине предметного поля «смыслообразующего» конструкта здорового образа жизни.

Метод дополняющихся цепочек обеспечивает тематическое погружение в изучаемый элемент здорового образа жизни. Самостоятельная работа студентов также заключается в использовании педагогических приемов, соответствующих содержанию разработанных пакетов: академический пакет – подготовка к практическим занятиям и семинарам; стимулирующий пакет – создание собственного образовательного продукта (ситуационных задач и тематических кроссвордов); научно-экспериментальный пакет – анализ учебной и научно-методической литературы, поиск методик, оформление презентационной составляющей.

Смыслообразующие конструкты оказывают влияние на студента не фрагментарно, а в логике взаимодействия, которая обусловлена их взаимным дополнением друг друга (рисунок).

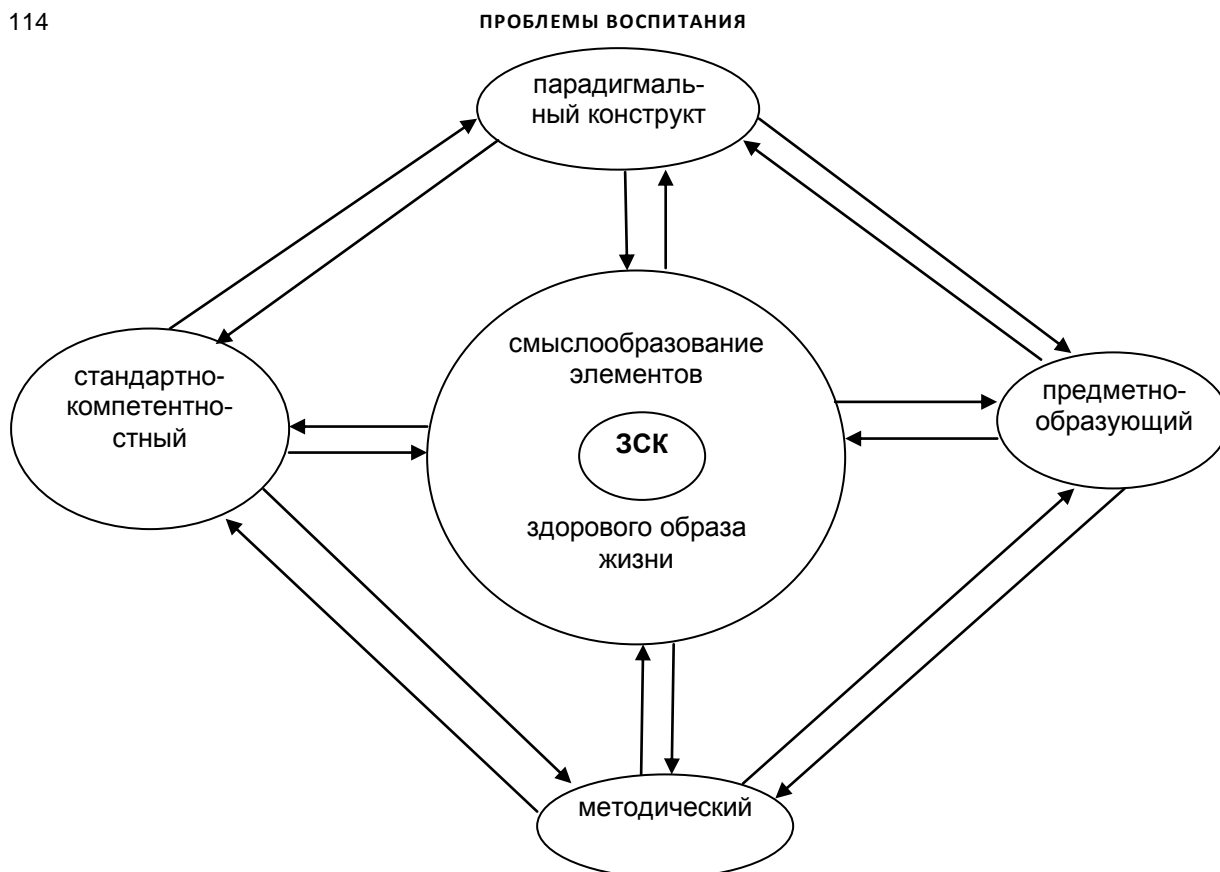


Рис. Взаимодействие смыслообразующих конструктов здорового образа жизни

Парадигмальный конструкт, включающий квинтэссенцию (самое главное, самое важное, наиболее существенное) из всех имеющихся подходов к формированию здорового образа жизни, проецируется на требования федеральных государственных стандартов, действующих в высших учебных заведениях, влияя на смыслообразующий стандартно-компетентный конструкт, который, в свою очередь, полноценно не может функционировать без предметно-образующего конструкта (объединяющего учебные дисциплины, в рамках которых

осуществляется наполнение личностными смыслами знаний о здоровом образе жизни) через специально разработанные педагогические приемы, образующие методический конструкт здорового образа жизни.

Все представленные нами конструкты – это единое сцепление, «фундамент» которого – система элементов здорового образа жизни. Смыслообразующие конструкты направлены на достижение единой цели – обеспечения смыслообразования элементов здорового образа жизни студентов и развития здоровьесберегающей компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абаскалова Н. П. Формирование ключевой компетенции «быть здоровым» в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 9. С. 25–29.
2. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики : моногр. Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 1997. 216 с.
3. Виленский М. Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента. М. : КНОРУС, 2013. 240 с.
4. Дубинин Н. П. Загрязнение окружающей среды мутагенами и наследственность человека // Проблемы взаимодействия общества и природы. 1981. № 2 С. 59–72.
5. Малярчук Н. Н. Валеология : учеб. пособие. Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2008. С. 27–31.
6. Манжелей И. В. Средовой подход к физическому воспитанию студенческой молодежи // Образование и наука. 2014. № 2 (111). С. 125–138.
7. Мысина Г. А. Теоретические и методологические основы формирования здоровьесберегающей образовательно-воспитательной среды вуза : моногр. М. : М-во образования и науки Российской Федерации ; Москов. гос. техн. ун-т им. Н. Э. Баумана, 2010. 90 с.
8. Психологический словарь. В 2 т. Т. 2 / сост. М. И. Еникеев. М. : Русский язык, 1983. 739 с.
9. Ренэ Д. Рассуждение о методе... (1637). М. : Академия наук СССР, 1953. 655 с. (Сер. «Классики науки»).
10. Русско-английский словарь / под ред. Делла Томпсон. Oxford : Univ. pr., 2002. 739 с.
11. Татарникова Л. Г. Российская школа здоровья и индивидуального развития детей. СПб. : УМП, 1993. 538 с.
12. Тюмасева З. И. Природосообразное образование как фактор оздоровления обучаемых // Народное образование. 2003. № 9. С. 35–44.

13. Усманова А. Р. Энциклопедия постмодернизма. URL: <http://slovari.yandex.ru/здоровый образ жизни>.
14. Фома Аквинский. Сумма теологии (отрывки). М. : Мысль, 1969. 1972 с.
15. Щедрина А. Г. Понятие и структура индивидуального здоровья человека: методология системного подхода // Медицина и образование в Сибири. 2009. № 5. URL : <http://www.ngmu.ru>.

REFERENCES

1. Abaskalova N. P. Formirovanie klyuchevoj kompetentsii «byt' zdorovym» v usloviyakh realizatsii Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov novogo pokoleniya // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2012. № 9. S. 25–29.
2. Alekseev N. A. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie: voprosy teorii i praktiki : monogr. Tyumen' : Izd-vo TyumGU, 1997. 216 s.
3. Vilenskiy M. Ya. Fizicheskaya kul'tura i zdorovyy obraz zhizni studenta. M. : KNORUS, 2013. 240 s.
4. Dubinin N. P. Zagryaznenie okruzhayushchey sredy mutagenami i nasledstvennost' cheloveka // Problemy vzaimodeystviya obshchestva i prirody. 1981. № 2 S. 59–72.
5. Malyarchuk N. N. Valeologiya : ucheb. posobie. Tyumen' : Izd-vo Tyumen. gos. un-ta, 2008. S. 27–31.
6. Manzheley I. V. Sredovoy podkhod k fizicheskomu vospitaniyu studencheskoy molodezhi // Obrazovanie i nauka. 2014. № 2 (111). S. 125–138.
7. Mysina G. A. Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy formirovaniya zdorov'esberegayushchey obrazovatel'no-vospitatel'noy sredy vuza : monogr. M. : M-vo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ; Moskov. gos. tekhn. un-t im. N. E. Baumana, 2010. 90 s.
8. Psikhologicheskiy slovar'. V 2 t. T. 2 / sost. M. I. Enikeev. M. : Russkiy yazyk, 1983. 739 s.
9. Rene D. Rassuzhdenie o metode... (1637). M. : Akademiya nauk SSSR, 1953. 655 s. (Ser. «Klassiki nauki»).
10. Russko-angliyskiy slovar' / pod red. Della Tompson. Oxford : Univ. pr., 2002. 739 s.
11. Tatarnikova L. G. Rossiyskaya shkola zdorov'ya i individual'nogo razvitiya detey. SPb. : UMP, 1993. 538 s.
12. Tyumaseva Z. I. Prirodosoobraznoe obrazovanie kak faktor ozdorovleniya obuchaemykh // Narodnoe obrazovanie. 2003. № 9. S. 35–44.
13. Usmanova A. R. Entsiklopediya postmodernizma. URL: <http://slovari.uandekh.gu/zdorovyy obraz zhizni>.
14. Foma Akvinskiy. Summa teologii (otryvki). M. : Mysl', 1969. 1972 s.
15. Shchedrina A. G. Ponyatie i struktura individual'nogo zdorov'ya cheloveka: metodologiya sistemnogo podkhoda // Meditsina i obrazovanie v Sibiri. 2009. № 5. URL : <http://www.ngmu.ru>.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Э. Ф. Зеер.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.1
ББК 4404.46

ГСНТИ 14.35.07, 14.29.33

Код ВАК 13.00.03

Астахова Любава Геннадиевна,

старший преподаватель, кафедра социальной адаптации и организации работы с молодежью ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского»; 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 26, к. 112; e-mail: tlyubavushka@list.ru.

Буслаева Елена Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского»; 248023 г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 26, к. 112; e-mail: marymalceva@mail.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ И ПЕДАГОГОВ К СОЗДАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологически безопасная и комфортная образовательная среда; дети с ограниченными возможностями здоровья; дети-инвалиды; профилактика буллинга.

АННОТАЦИЯ. Социально-экономические преобразования, происходящие в стране, обусловили радикальные перемены в системе образования. В данной статье обосновывается необходимость формирования готовности педагогов и студентов психолого-педагогических направлений подготовки к созданию психологически безопасной и комфортной образовательной среды, особенно в условиях инклюзивного образования. В статье раскрывается понятие буллинга, описываются формы и цикл буллинга, анализируется распространенность насилия в школах Европы и Российской Федерации. Сравняются особенности проявления насилия в детских садах и школах, уровни насилия по отношению к детям-инвалидам и к здоровым детям, раскрывается роль педагога (учителя, воспитателя, педагога-психолога) в профилактике насилия. Авторами рассматривается проблема профилактики насилия в образовательных организациях – детских садах и школах, в том числе в условиях инклюзивного образования, как неотъемлемой части создания психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Анализируется отражение проблем создания психологически безопасной и комфортной образовательной среды в федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования, начального общего образования, начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также в профессиональных стандартах педагога (учителя, воспитателя) и педагога-психолога.

Astakhova Liubava Gennadievna,

Senior Lecturer of Department of Social Adaptation and Organization of Work with Young People, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia.

Buslaeva Elena Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Social Adaptation and Organization of Work with Young People, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia.

TRAINING STUDENTS AND TEACHERS TO CREATE A PSYCHOLOGICALLY SAFE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

KEYWORDS: psychologically safe and comfortable educational environment; children with special educational needs; children with disabilities; prevention of bullying.

ABSTRACT. Socio-economic transformations taking place in the country have led to radical changes in the education system. This article explains the necessity of formation of preparation of teachers and students of psychological-pedagogical areas of education to create a psychologically safe and comfortable learning environment, especially in the context of inclusive education. The article deals with the concept of bullying and describes the forms and cycles of bullying, analyzes the spread of violence in schools in Europe and the Russian Federation. It compares the peculiar features of manifestation of violence in kindergartens and schools, the levels of violence against children with special educational needs and healthy children, reveals the role of the teacher (teacher, educator, educational psychologist) in prevention of violence. The authors consider the problem of prevention of violence in educational organizations – kindergartens and schools, including the conditions of inclusive education as an integral part of creating a psychologically safe and comfortable educational environment. The article also analyzes the reflection of problems of creating psychologically safe and comfortable educational environment in the federal state educational standards of preschool education, primary education, primary education of pupils with special educational needs, as well as the professional standards of the teacher (teacher-educator) and the educational psychologist.

Необходимым условием сохранения психологического, физического и социального здоровья, эффективного полноценного психического и личностного развития человека, его психосоциального благополучия является психологическая безопасность среды. Современное общество демонстрирует большое количество примеров негативного влияния внешних условий на формирование личности ребенка. Ощущение опасности актуализирует защитные механизмы личности – повышает ранимость, тревожность, эмоциональную напряженность, вызывает фрустрацию. В такой ситуации резко снижается эффективность социализации ребенка, значимость познания, важность взаимодействия и общения со взрослыми и сверстниками [16].

Создание психологически безопасной и комфортной среды в образовательной организации, дошкольной и школьной, является одной из актуальных проблем современной системы образования. Об этом свидетельствуют исследования современных российских (И. А. Баевой, С. В. Кривцовой, О. И. Леоновой, Е. Б. Лактионовой и др.) и зарубежных (Д. Олвеуса, Э. Руланна, А. Гугенбюля и др.) ученых. Проблема создания психологически безопасной и комфортной образовательной среды нашла отражение в федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования, начального общего и основного общего образования.

Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования определяют психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы, включающие защиту детей от всех форм психического и физического насилия, обеспечение эмоционального благополучия через непосредственное общение с каждым ребенком, уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям [10]. Интегративным результатом реализации основной образовательной программы начального общего образования, в том числе адаптированной, должно стать создание комфортной для обучающихся и педагогических работников развивающей образовательной среды, которая гарантирует сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся [11; 12].

Важным условием, делающим образовательную среду комфортной и придающим ей развивающий характер, является ее психологическая безопасность. На уровне образовательной организации создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды проявляется в реализа-

ции системы мер, направленных на предотвращение угроз для полноценного развития личности ребенка. Основная угроза при взаимодействии всех участников образовательного процесса – получение психологической травмы, в результате которой наносится ущерб личностному развитию и психическому здоровью. Главный источник психотравмы – буллинг, психологическое насилие в процессе взаимодействия со стороны как сверстников, так и взрослых [1].

Изучением проблемы буллинга занимались как зарубежные (Д. Олвеус, Э. Руланн, А. Гугенбюль, А. Хорн, Б. Глейзер, Т. Сейджер, Б. Лоузи, Д. А. Лэйн и др.), так и российские (М. М. Кравцова, С. В. Кривцова, А. А. Бочавер, И. А. Алексеева, К. Д. Хломов и др.) исследователи. Данная проблема широко обсуждается на страницах периодических изданий, интернет-сайтах (примером может служить сайт против насилия «Ветка ивы») и форумах, поднимается в художественных книгах и фильмах (например, в автобиографической повести Л. Кассиля «Кондуит и Швамбрания», написанной в 1928–1931 гг., в фильме режиссера Р. Быкова «Чучело» 1983 г., в фильме эстонского режиссера И. Раага «Класс» 2007 г.).

Буллинг – это повторяющаяся агрессия (совершаемая неоднократно и на протяжении длительного времени) по отношению к определенному человеку, не имеющему возможности защитить себя в актуальной ситуации, со стороны другого человека или группы людей, обладающих большей властью (силой). Существенными признаками буллинга являются негативные действия со стороны одного или нескольких лиц по отношению к жертве, систематичность в проявлении такого поведения, значительный перевес в соотношении сил [13]. С. В. Кривцова в качестве характерного признака выделяет также слишком чувствительную реакцию жертвы [6]. Буллинг проявляется в разных формах: обзывание, распространение обидных слухов, дразнение, запугивание, обидные действия (например, плевок в сторону жертвы) и жесты, изоляция, вымогательство, повреждение личных вещей, кибербуллинг.

В соответствии с результатами международного исследования, по частоте встречаемости формы буллинга распределяются следующим образом: 1) словесная травля – оскорбления, злые шутки, словесные провокации, обзывания, непристойные шутки и т. д.; 2) бойкот; 3) физическая расправа; 4) распространение слухов и сплетен; 5) воровство, отъем личных вещей и пр. [6].

Цикл буллинга в группе включает в себя целенаправленную агрессию со стороны

ребенка-агрессора; реакцию ребенка-жертвы, которую и тот и другой воспринимают как подчинение (покорность); реакцию свидетелей буллинга, непроизвольно подкрепляющую данный паттерн взаимодействия жертвы и преследователя (в том числе признанием лидерской роли агрессора, повышением его социального статуса и т. д.) [4]. Таким образом, участниками буллинга являются и жертва, и агрессор-преследователь (агрессоры-преследователи), и наблюдатели. Около 3% детей совмещают роли преследователя и жертвы: они агрессивно провоцируют других детей на причинение себе вреда либо в одних отношениях в классе демонстрируют паттерны поведения агрессора, а в других оказываются жертвой – это так называемые «преследователи-жертвы» («bully/victims»), или «провоцирующие жертвы» (provocative victims) (Olweus et al., 2007) [2].

Школьное насилие встречается во всех странах, но различается степень его распространенности. Исследования распространенности школьного насилия проводились разными учеными в разных странах и в разные годы, поэтому информация, представленная в разных источниках, не совпадает. По данным Б. Лоуси, распространенность школьного насилия в средних и старших классах стран Европы выглядит следующим образом: 49% школьников ни разу не подвергались насилию со стороны сверстников, 29% указало на то, что испытывали на себе жестокость и агрессию 1–2 раза за прошедший месяц, 8% – 2–3 раза за прошедший месяц, 5% – примерно раз в неделю и 9% отметили, что страдают от жестокого обращения несколько раз в неделю [6]. По результатам международного социологического исследования, проведенного в 2009–2010 гг., почти 18% российских подростков отметили, что подвергались насилию не менее 2 раз в месяц в течение 2 последних месяцев, и почти 18% ответили, что сами обижали других подростков не менее 2 раз в месяц в течение 2 последних месяцев [14].

Кросс-культурное исследование травли подростков в Европе свидетельствует о значительном разбросе: от 9% мальчиков в Швеции до 45% в Литве и от 5% девочек в Швеции до 36% в Литве переживали два или более эпизодов буллинга за прошедший месяц (Craig et al., 2009; Zaborskis et al., 2005) [2]. По данным 2007 г., в США 32% учеников переживали опыт школьной травли – насмешки, распространение слухов, битье, плевки, угрозы, отказ в общении, принуждение делать то, что они не хотели, или порчу их имущества (Robers et al., 2010) [2].

Насилие встречается не только в школах, но и в детских садах. Однако формы

проявления насилия и агрессии в детских садах существенно отличаются от форм проявления школьного насилия. Агрессивные импульсы детей выражаются по-разному в разные возрастные периоды: если в дошкольном возрасте, как правило, нарушителями спокойствия являются 1–2 ребенка из группы, то в подростковом возрасте насилие наблюдается чаще [4].

Характерной особенностью проявления жестокости и насилия в детском саду является его непосредственность. Насилие в дошкольном возрасте не имеет предварительной стадии, обдумывания, предвкушения, периода накопления напряжения, требующего выхода и находящего его. Одно состояние ребенка мгновенно меняется на противоположное, мирная игра прерывается вспышкой ярости. Многие дошкольники не осознают до конца своих действий, не задумываются о их последствиях. Нередко агрессивное поведение детей дошкольного возраста расходится с их словами. На словах ребенок против насилия и жестокости, но это не мешает ему применять насилие против других детей.

По мнению А. Гюгенбюля, воспитательница детского сада, в отличие от школьного учителя, не остается в стороне от происходящего, дети вовлекают ее в гущу событий, она в курсе всех взаимных претензий детей. Однако, по нашим наблюдениям, родители, чьих детей обидели в детском саду, на вопрос своему ребенку, сказал ли он об этом воспитателю, стали чаще слышать отрицательный ответ, обоснование которого может быть разным, например: «воспитательница была занята другими детьми».

Родители часто видят причины насилия, совершаемого их ребенком, в дурном влиянии, оказываемом на него со стороны, – нездоровом психологическом климате в детском саду, «плохом мальчике/девочке» из группы, «плохом» воспитателе или плохом руководстве детским садом.

В отличие от учителей, работающих с подростками, воспитатели дошкольных организаций обладают монополией на власть. Воспитатели занимают особое положение благодаря своему физическому превосходству. Даже если они не пользуются своим преимуществом, дети об этом помнят всегда. Любое нарушение норм и правил поведения в детском саду чревато, с точки зрения ребенка-дошкольника, угрозой применения воспитателем силового преимущества. Воспитатели это чувствуют. В силу подавляющего физического преимущества вероятность подобных действий со стороны воспитателя дошкольной организации значительно выше, чем со стороны педагога в основной и средней школе, где садистские

наклонности быстро пресекаются бурной реакцией подростков [4].

На атмосферу в группе детского сада оказывает существенное влияние личность воспитателя. Дети живо чувствуют настроение воспитателя, чутко реагируют на смену его эмоций и подстраиваются под нее. Атмосфера в группе является зеркальным отражением душевного состояния воспитателя [4]. Поэтому особое внимание в системе повышения квалификации воспитателей детских садов, самообразования педагогов дошкольных организаций должно уделяться повышению их психологической компетентности, в том числе обучению приемам психической саморегуляции, психопрофилактике стресса, раскрытию внутренних ресурсов.

По данным Федеральной службы государственной статистики, в Российской Федерации на 1 января 2015 г. насчитывается 590 тыс. детей-инвалидов, из них в возрасте до 7 лет – 212 тыс., а в возрасте от 8 до 18 лет – 378 тыс. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации [7].

Одним из принципов государственной политики Российской Федерации в сфере образования является обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования [15].

Важными аспектами деятельности по обучению, воспитанию и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов являются формирование в обществе толерантного отношения к детям с недостатками в физическом и психическом развитии, популяризация идеи обеспечения права детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования, развитие инклюзивного (интегрированного) образования [7]. Дошкольный возраст считается наиболее благоприятным для инклюзии (интеграции) детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в коллектив их сверстников с нормальным развитием.

Актуальность проблемы создания психологически безопасной и комфортной образовательной среды повышается в связи с введением инклюзивного образования.

По результатам исследований, дети с ограниченными возможностями здоровья и дети-инвалиды более подвержены риску совершения над ними насилия, чем их здоровые сверстники. Жертвой насилия может стать любой ребенок, но обычно для этого выбирают того, кто слабее или как-то отличается от других. Наиболее часто жертвами школьного насилия становятся дети,

имеющие физические или психические отклонения или заболевания.

Часто вызывает сложность установление факта совершения насилия по отношению к ребенку-инвалиду. Трудность выявления фактов насилия связана с тем, что они могут быть замаскированы или спутаны с ограничениями. Так, например, взрослые – родители здоровых детей, педагоги, соседи и другие очевидцы, а также дети, окружающие ребенка-инвалида, могут сказать, что повреждения нанес себе сам ребенок, что такое поведение симптоматично при этом ограничении (заболевании), что утверждения ребенка-инвалида не соответствуют истине, поскольку он сам не знает, о чем говорит, что таким образом с ним приходится поступать для его же пользы [5]. И только сформированная компетентность педагогических работников в вопросах выявления насилия, его профилактики и предотвращения поможет своевременно выявить факт совершения насилия, предпринять необходимые меры и оказать помощь.

Однако было бы несправедливым утверждать, что насилие над детьми только российская проблема. К сожалению, во всем мире отмечается тенденция роста насильственных действий в отношении детей, особенно детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.

Более одного миллиарда жителей планеты, или 15% населения Земли, являются людьми с ограниченными умственными или физическими возможностями.

В 2012 г. эксперты Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) опубликовали обзор, включающий результаты 17 исследований, проведенных в странах с высоким уровнем дохода – Соединенных Штатах Америки, Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии, Испании, Франции, Финляндии, Швеции и Израиле. В обследовании приняло участие 18 374 ребенка-инвалида. Полученные ВОЗ результаты свидетельствуют о том, что уровень насилия по отношению к детям-инвалидам в 3,7 раза превышает аналогичный показатель среди здоровых детей. Дети с умственными расстройствами или психическим заболеванием подвергаются сексуальному насилию в 4,6 раза чаще, чем их сверстники, не имеющие инвалидности. «Результаты этого обзора показали, что дети-инвалиды непропорционально уязвимы перед насилием, а их потребности игнорируются», – подвел итог директор Департамента ВОЗ по предупреждению насилия и травматизма и инвалидности Этьенн Круг [3].

Исследования, проведенные И. А. Бaeвой, показали, что психологическое благополучие детей тесно связано с уровнем пси-

хологической безопасности образовательной среды для педагогов, и в среде с высокими показателями психологической безопасности формируются такие составляющие благополучия, как эмоциональный комфорт, уверенность в себе и своих возможностях, высокий уровень познавательной активности [1].

В связи с вышеизложенным необходимость формирования у педагогических работников профессиональной компетентности в вопросах создания психологически безопасной и комфортной образовательной среды, особенно в условиях инклюзивного образования, не вызывает сомнения.

В последние годы были разработаны и приняты важные документы: «Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, а также «Профессиональный стандарт педагога-психолога (психолога в сфере образования)», утвержденный приказом Минтруда России от 24 июля 2015 г. № 514н. Оба профессиональных стандарта будут применяться работодателями с 1 января 2017 г.

В соответствии с «Профессиональным стандартом педагога», учителя и воспитатели должны проектировать психологически безопасную образовательную среду, оценивать ее параметры, а также регулировать поведение обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды, уметь общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их, анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу, владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья [8].

В соответствии с профессиональным стандартом, педагог-психолог выявляет ус-

ловия, неблагоприятно влияющие на развитие личности обучающихся; разрабатывает психологические рекомендации по проектированию образовательной среды, комфортной и безопасной для личностного развития обучающегося на каждом возрастном этапе, для своевременного предупреждения нарушений в развитии и становлении личности, ее аффективной, интеллектуальной и волевой сфер [9].

Забота о психологической безопасности и комфорте образовательной среды, профилактике буллинга становится обязательным целевым ориентиром в работе каждой образовательной организации и каждого педагогического работника.

В каждой образовательной организации необходима систематическая работа по просвещению детей, их родителей и работников организации (всех работников, а не только педагогов) по вопросам, связанным с насилием, способами его выявления, реагирования на случаи выявленного насилия, профилактике насилия и проектированию психологически безопасной и комфортной образовательной среды в организации.

Таким образом, вышеизложенное подтверждает актуальность вопросов профилактики насилия в каждой образовательной организации – дошкольной и школьной, проектирования и оценки психологически безопасной и комфортной образовательной среды, особенно в условиях инклюзивного образования, а также свидетельствует о необходимости формирования у студентов психолого-педагогических направлений готовности к созданию психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Программы подготовки будущих учителей, социальных педагогов и педагогов-психологов, а также программы повышения их квалификации обязательно должны включать вопросы обучения способам профилактики буллинга, оценке и проектированию психологически безопасной и комфортной образовательной среды, от которой зависит полноценное психическое и личностное развитие каждого обучающегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И. А., Гаязова Л. А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение // Психологическая наука и образование : электрон. журн. 2012. № 3. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_3_3015.pdf.
2. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология : журн. Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 3. С. 149–159.
3. ВОЗ призывает оградить от насилия детей-инвалидов. URL: <http://www.unmultimedia.org/radio/russian/archives/117051/>.
4. Гуттенбуль А. Зловещее очарование насилия: профилактика детской агрессивности и жестокости : пер. с нем. 2-е изд. М. : Когито-Центр, 2006. 176 с.
5. Детство без жестокости и насилия / сост. З. М. Байсакова, А. Т. Мухамедсадыкова. Алматы : ОЮЛ «Союз кризисных центров Казахстана», 2013. URL: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31561675.
6. Кривцова С. В. Модель формирования психологически безопасной атмосферы в образовательных учреждениях на основе взаимодействия образовательных учреждений и общественных институтов для

противодействия проявлению насилия в ученической среде : метод. рекомендации. М., 2013. 110 с. URL: mo.mosreg.ru/userdata/273175.doc.

7. Письмо Минобрнауки России ИР-535/07 от 07.06.2013 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».

8. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитателя, учителя)”».

9. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”».

10. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

11. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

12. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

13. Руланн Э. Как остановить травлю в школе: психология моббинга : пер. с норв. М. : Генезис, 2012. 264 с.

14. Социальные детерминанты здоровья и благополучия подростков. Исследование «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» : междунар. отчет по результатам обследования 2009–2010 гг. / под ред. Currie С и др. Копенгаген : Европейское региональное бюро ВОЗ, 2012. 274 с. (Сер. «Политика охраны здоровья детей и подростков» ; вып. № 6).

15. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации».

16. Федотенко И. Л., Малий Д. В. Теоретические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей к проектированию психологически безопасной образовательной среды // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2013. № 7. С. 138–148.

REFERENCES

1. Baeva I. A., Gayazova L. A. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy shkoly i ee psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie : elektron. zhurn. 2012. № 3. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_3_3015.pdf.

2. Bochaver A. A., Khlomov K. D. Bulling kak ob'ekt issledovaniy i kul'turnyy fenomen // Psikhologiya : zhurn. Vysshey shkoly ekonomiki. 2013. T. 10, № 3. S. 149–159.

3. VOZ prizyvaet ogradit' ot nasiliya detey-invalidov. URL: <http://www.unmultimedia.org/radio/russian/archives/117051/>.

4. Guggenbyul' A. Zloveshchee ocharovanie nasiliya: profilaktika detskooy agressivnosti i zhestokosti : per. s nem. 2-e izd. M. : Kogito-Tsentr, 2006. 176 s.

5. Detstvo bez zhestokosti i nasiliya / sost. Z. M. Baysakova, A. T. Mukhamedsadykova. Almaty : OYuL «Soyuz krizisnykh tse ntrov Kazakhstana», 2013. URL: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31561675.

6. Krivtsova S. V. Model' formirovaniya psikhologicheskoy bezopasnoy atmosfery v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh na osnove vzaimodeystviya obrazovatel'nykh uchrezhdeniy i obshchestvennykh institutov dlya protivodeystviya proyavleniyu nasiliya v uchenicheskoy srede : metod. rekomendatsii. M., 2013. 110 s. URL: mo.mosreg.ru/userdata/273175.doc.

7. Pis'mo Minobrnauki Rossii IR-535/07 ot 07.06.2013 «O korrektsionnom i inklyuzivnom obrazovanii detey».

8. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 18.10.2013 № 544n «Ob utverzhenii professional'nogo standarta “Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatelya, uchitelya)”».

9. Prikaz Mintruda Rossii ot 24.07.2015 № 514n «Ob utverzhenii professional'nogo standarta “Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)”».

10. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013 № 1155 «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya».

11. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 06.10.2009 № 373 «Ob utverzhenii i vvedenii v deystvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya».

12. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 19.12.2014 № 1598 «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya».

13. Rulann E. Kak ostanovit' travlyu v shkole: psikhologiya mobbinga : per. s norv. M. : Genezis, 2012. 264 s.

14. Sotsial'nye determinanty zdorov'ya i blagopoluchiya podrostkov. Issledovanie «Povedenie detey shkol'nogo vozrasta v otnoshenii zdorov'ya» : mezhdunar. otchet po rezul'tatam obsledovaniya 2009–2010 gg. / pod red. Currie C i dr. Kopenagen : Evropeyskoe regional'noe byuro VOZ, 2012. 274 s. (Ser. «Politika okhrany zdorov'ya detey i podrostkov» ; vyp. № 6).

15. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 13.07.2015) «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii».

16. Fedotenko I. L., Maliy D. V. Teoreticheskie aspekty professional'noy podgotovki budushchikh uchiteley k proektirovaniyu psikhologicheskoy bezopasnoy obrazovatel'noy sredy // Vestn. Chelyab. gos. ped. un-ta. 2013. № 7. S. 138–148.

Рябова Екатерина Ивановна,

магистрант, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: tinafey@rambler.ru.

Терентьев Алексей Евгеньевич,

кандидат педагогических наук, доцент, директор Института физической культуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: terentev@uspu.ru.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ФИЗИЧЕСКОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: физическое развитие; речевое развитие; общее недоразвитие речи; предикативная лексика.

АННОТАЦИЯ. В рамках данной статьи рассматривается вопрос о взаимосвязи моторной и речевой сфер у детей старшего дошкольного возраста, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Для обоснования выдвинутого предположения была отобрана и проанализирована научно-методическая литература по проблеме исследования, в том числе и Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования», обоснован интерес к данному вопросу, сформулированы выводы. Для обоснования предположения о взаимосвязи речевой и моторной сфер дошкольников был проведен, описан и проанализирован эксперимент, направленный на диагностику уровня сформированности речи и моторной сферы у детей с «нормальным» речевым развитием и у детей с общим недоразвитием речи. В ходе эксперимента были отмечены трудности в выполнении как речевых заданий, так и в выполнении физических упражнений. На основании проведенного эксперимента предполагается работа по развитию речи детей, а именно предикативной лексики, с помощью средств физического развития. Это позволит не только развить основные физические качества ребенка, но и опосредованно влиять на формирование лексического строя речи детей, что будет способствовать развитию речи детей в целом, а значит, формированию и развитию коммуникативных качеств ребенка, необходимых для дальнейшей социализации дошкольника.

Ryabova Ekaterina Ivanovna,

Master's Degree Student, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Terentiev Aleksey Yevgenievich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of the Institute of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**CORRELATION BETWEEN PHYSICAL AND SPEECH DEVELOPMENT
OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN**

KEYWORDS: physical development; speech development; general underdevelopment of speech; predicative lexicon.

ABSTRACT. In the framework of this article the authors discuss the relationship between motor and speech areas in senior preschool children learning in conditions of inclusive education. To substantiate the suggested idea the authors select and analyze scientific and methods literature on the topic of research, including the Federal Law "On Education in the Russian Federation" and the Federal State Educational Standard of preschool education and explain their interest in this problem and formulate conclusions. The article describes and analyzes an experiment aimed at diagnosing the level of formation of speech and motor sphere of children with "normal" speech development and in children with general speech underdevelopment. In the course of the experiment, the tested pupils had difficulties in doing tasks of both voice and physical exercises. On the basis of the experiment the authors worked out measures aimed at development of children's speech – predicative lexicon, by means of physical development. This will not only help to develop the basic physical qualities of the child, but will also indirectly influence the formation of lexical structure of speech of children which will facilitate the development of children's speech in general, and, therefore, the formation and development of the child's communicative skills needed for further socialization.

Взаимосвязь между уровнем сформированности речевых компонентов и физическим развитием, особенно центральном уровне (речевые и моторные зоны коры головного мозга), давно привлекает внимание ученых (М. М. Кольцова, Н. А. Берштейн, Е. Ф. Архипова, Е. А. Аркин и др.).

В. П. Дудьев определял моторную сферу (от лат. *motor* – приводящий в движение

ние) как двигательную активность организма, отдельных его органов или их частей; комплекс двигательных способностей (реакций, умений и навыков, сложных двигательных актов) человека, проявляющихся в общей моторике, в мелкой моторике кистей и пальцев рук, в артикуляционной моторике и т. д., включающий в себя произвольные и непроизвольные движения [1].

По мнению Е. А. Аркина, раннее детство характеризуется высокой двигательной активностью. Характер двигательной активности также определяет этапы формирования ребенка в целом. Овладевая двигательным аппаратом и пользуясь им все с большим совершенством, ребенок не только осваивает пространственную ориентацию.

В 5 лет функция равновесия значительно улучшается, и дети могут выполнять ряд упражнений, например ходить по гимнастическому бревну, стоя на одной ноге. Развивается правильная координация движений рук и ног при ходьбе.

Старшие дошкольники отличаются высокой двигательной активностью, обладают определенным уровнем двигательных умений и навыков; им лучше удаются движения на скорость и гибкость, а их сила и выносливость пока отстают по показателям. У ребенка развиты основные двигательные качества (ловкость, гибкость, скоростные и силовые качества):

- сохраняет статическое равновесие (от 15 секунд), стоя на линии (пятка одной ноги примыкает к носку другой ноги);
- подбрасывает и ловит мяч двумя руками (от 10 раз);
- прыгает в длину с места, приземляясь на обе ноги и не теряя равновесия;
- бегаёт свободно, быстро и с удовольствием, пробегает со старта дистанцию 30 м; ловко обегает встречающиеся предметы, не задевая их;
- бросает теннисный мяч или любой маленький мячик, шишку, снежок и др. удобной рукой на 5–8 м;
- хорошо владеет своим телом, сохраняет правильную осанку [3].

Развитие физических качеств – одно из важных условий полноценного физического развития детей дошкольного возраста. Объем двигательных навыков и умений, которые необходимо сформировать у дошкольников, может быть расширен в соответствующих условиях дошкольных образовательных учреждений, при проведении подготовительной работы с детьми и при соответствующей квалификации воспитателей.

Наряду с быстротой в старшем дошкольном возрасте активно развивается мышечная сила. В то же время следует отметить, что в старшем дошкольном возрасте детям не всегда удается точно контролировать мышечное напряжение.

В процессе эволюции двигательной сферы огромную роль сыграло преобладающее положение, которое получила правая рука. Особенности формирования ведущей правой руки – проблема, привле-

кающая к себе внимание многочисленных исследователей [13].

Праворукость является биологической особенностью человеческого рода и возникла, очевидно, как полезное орудие в борьбе за существование, как результат более тонкой специализации и совершенствования левого полушария мозга. В этом же полушарии расположены центры речи, сыгравшие еще большую роль в развитии человека как социального существа. Учеными определяется тесная связь между развитием центра речи и двигательным центром ведущей руки [12].

В своих исследованиях Е. М. Мастюкова утверждает, что для освоения языка ребенку необходима сформированность производящих звуки органов речи. Надо, чтобы артикуляция, фонация и дыхание были достаточно скоординированы в своей работе. Необходимо также, чтобы артикуляционные образы звуков соотносились с соответствующим акустическим образом [9].

Особенно важна для развития речевых навыков координация работы периферического артикуляционного аппарата с работой речевых центров коры головного мозга. С этой артикуляционной работой тесно связана работа мышц пишущей руки. В процессе развития речи формируется координация движений пишущей руки с артикуляцией. В частности, одним из этапов развития письменной речи является этап проговаривания, характеризующийся устным сопровождением написания того или иного текста.

Особое внимание уделяют роли неречевых кинестезий, идущих от кисти руки, способствующих речевому развитию ребенка. М. М. Кольцова совместно со своими сотрудниками обнаружила связь в развитии экспрессивной речи и общей моторики. Особенно важным для развития звукоподражания у детей оказалось развитие тонких движений пальцев рук. Теоретическое объяснение этого факта состояло в том, что анатомически проекция кисти и моторной речевой зоны в коре головного мозга человека очень близки, и эта близость имеет и функциональное выражение [7].

На роль слова в осуществлении произвольных движений указывают многие авторы (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.).

Л. С. Выготский в этой связи отмечает, что высшие формы регуляции двигательной сферы рождаются в социальном взаимодействии людей. Индивидуальное развитие произвольных движений, по его мнению, начинается с того, что ребенок становится способным выполнять движения по словесной инструкции взрослого, после чего слово становится способом саморегуля-

ции – сначала с помощью устной речи, а потом внутренней [18].

Из сказанного следует, что при наличии у ребенка нарушений речи, когда речевое общение с ним приобретает довольно затруднительный характер или становится вовсе невозможным, развитие моторных функций тоже будет страдать.

К особой категории детей относят дошкольников с общим недоразвитием речи – видом речевого нарушения, при котором проявляются трудности формирования и развития не только всех компонентов речевой системы, но и двигательной сферы. При общем недоразвитии речи отмечается позднее ее начало, бедный словарный запас, аграмматизмы, дефекты звукопроизношения. Кроме задержки формирования и развития всей речевой системы наблюдаются трудности формирования других высших психических функций, таких как восприятие, представление, эмоционально-волевая сфера, мышление, а также трудности формирования моторной сферы.

При отсутствии выраженных неврологических нарушений у детей отмечаются слабая регуляция произвольной деятельности, эмоционально-волевой сферы и трудности в овладении письменной речью.

Детям с ОНР присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которое характеризуется трудностями координации движений, темпоритмической организации, снижением скорости и четкости их выполнения, повышением двигательной истощаемости, снижением двигательной памяти и внимания. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Отмечаются трудности контроля собственных произвольных движений.

По данным ряда авторов (М. М. Кольцова, Е. И. Исенина, А. В. Антакова-Фомина, 1986), трудности формирования определенных двигательных навыков у детей с ОНР характеризуются плохой координацией сложных движений, неуверенностью в выполнении движений, снижением качества, скорости и точности движений; наблюдаются трудности контроля собственных движений (самоконтроля). При этом трудности отмечаются во всех видах моторики – общей, мимической, мелкой и артикуляторной. Отставание в развитии двигательной сферы выражается в трудностях выполнения движения по словесной и особенно многоступенчатой инструкциям. Характерными для мимической моторики являются трудности точного и полного выполнения движений. При сохранных произвольных движениях наблюдается появление содружественных движений при по-

пытке выполнить произвольные движения. Присутствуют нарушения в развитии мелкой моторики рук, отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, затруднена координация движений. Обнаруживается замедленность, «застывание» на одной позе. Также наблюдаются нарушения артикуляционной моторики, которые проявляются в неполноте и неточности в работе мышц и органов артикуляционного аппарата. Нарушение артикуляторной моторики проявляются в виде легких парезов, тремора, насильственных движений отдельных мышц языка.

Выявленные психомоторные особенности у детей с общим недоразвитием речи позволяют делать вывод о том, что рассматривать данную категорию детей необходимо с позиции целостного подхода (выявление речевой и неречевой симптоматики, учет соотношения и характера связей этих компонентов структуры дефекта).

В этой связи занятия физическими упражнениями должны способствовать коррекции не только психомоторного, но речевого, эмоционального и общего психического развития.

Данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, позволили провести корреляцию состояния физического развития (моторной сферы) и сформированности речевой деятельности детей, в частности процессуальной лексики детей старшего дошкольного возраста.

Анализ данных, полученные в ходе эксперимента, позволяет сделать вывод о том, что в группе детей с «нормальным» развитием речи практически не наблюдалось трудностей в выполнении некоторых предложенных заданий. Дети затруднялись лишь в выполнении позы Ромберга (наблюдались легкие пошатывания). Выполнение движений не требовало дополнительной помощи педагога, задания в основном выполнялись по словесной инструкции и не требовали дополнительного показа со стороны педагога. Также при диагностике процессуальной лексики были отмечены лишь незначительные затруднения, например, при образовании приставочных форм глаголов и сочетания подлежащего с глаголом с последующим дополнением предложения. Детям удавалось выполнять задание с помощью педагога при предложении педагогом соответствующего примера, ошибки корректировались по возможности самими детьми.

Анализ результатов исследования уровня сформированности общей моторики в группе детей с ОНР выявил множественные нарушения уровня сформированности моторной сферы дошкольников. Одним из

основных затруднений были различного рода трудности при выполнении предлагаемых педагогом действий по словесной инструкции (трудности понимания сложных инструкций, выполнение движений по показу). Нарушения проявлялись в трудностях ориентации в пространстве, организации двигательной программы (страдала точность, координация двигательных актов).

Результаты диагностики богатства словаря с процессуальным значением у детей с ОНР позволяют выявить определенную взаимосвязь между уровнем сформированности предикативной лексики и моторной сферы. У детей отмечалось снижение объема лексических средств, в том числе словаря движений, перемещения и социального взаимодействия. Наибольшие трудности вызывали задания на координацию подлежащего с глаголом, дополнение предложения, а также задания по дифференциации приставочных форм глаголов и совершаемых действий. Возникали значительные трудности при попытках дополнить предложенную педагогом конструкцию. При дифференциации приставочных форм глаголов и совершаемых действий наблюдался процесс генерализации (переноса) уже имеющихся или полученных от педагога в качестве примера приставочных форм. При

диагностике глаголов группы социального взаимодействия дети называли одно-два действия, при попытке педагога продолжить ряд глаголов дети внимательно слушали, но отказывались выполнять задание дальше. Также при координации подлежащего-местоимения и сказуемого-глагола в формах числа и рода дети использовали в основном форму глагола мужского рода в прошедшем времени, при этом родовой дифференциации не проводили, на помощь педагога не реагировали.

Предполагаем, что уровень сформированности процессуальной лексики снижен вследствие недостаточной организации двигательной сферы детей. Трудности пространственной ориентации и координации отмечаются как на уровне моторной сферы, так и при оречевлении двигательных актов. Те же особенности взаимосвязи наблюдаются при оречевлении разного рода действий, в том числе при использовании глаголов движения, перемещения, социального взаимодействия и т. д.

Таким образом, считаем целесообразным предполагать, что формирование и развитие у детей предикативной процессуальной лексики будет результативным при организации речевой работы в рамках реализации образовательной области «Физическое развитие».

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М. : АСТ : Астрель, 2008. 254 с.
2. Белова-Давид Р. А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи // Нарушения речи у школьников. М. : Владос, 2011. 464 с.
3. Волкова Г. А. Проявления заикания у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1976. № 1. С. 24–26.
4. Волкова Г. А. Психолого-логопедическое исследование заикающихся детей дошкольного возраста. Л., 1982.
5. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М. : АПН РСФСР, 1961.
6. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : пособие для логопеда. М. : Владос, 2001.
7. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. М. : Сов. Россия, 1973. 125 с.
8. Коновалова С. Н. Формирование предикативной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. М., 2007.
9. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб. : Союз, 1999.
10. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку. М., 1967.
11. Лукаш О. Л. Формирование письменной речи учащихся 2–3 классов специальной (коррекционной) школы V вида на основе изучения лексико-грамматических свойств слов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001.
12. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихологический анализ предикативной структуры высказывания // Теория речевой деятельности. М., 1968. 219–233.
13. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе : пособие для учителей и студентов дефектолог. фак. пед. ин-тов / под ред. В. В. Воронковой. М. : Школа-Пресс, 1994.
14. Приходько О. Г. Актуальные проблемы логопедии в российском специальном образовании // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. науч. работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров, молодых ученых (21 марта 2013 г.) / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013.
15. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи : учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1995.
16. Федеральный закон «Об образовании в РФ».
17. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.
18. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 2000.

REFERENCES

1. Arkhipova E. F. Korrektsionno-logopedicheskaya rabota po preodoleniyu stertoy dizartrii u detey. M. : AST : Astrel', 2008. 254 s.
2. Belova-David R. A. Klinicheskie osobennosti detey doshkol'nogo vozrasta s nedorazvitiem rechi // Narusheniya rechi u shkol'nikov. M. : Vlados, 2011. 464 s.
3. Volkova G. A. Proyavleniya zaikaniya u detey doshkol'nogo vozrasta // Doshkol'noe vospitanie. 1976. № 1. S. 24–26.
4. Volkova G. A. Psikhologo-logopedicheskoe issledovanie zaikayushchikhsya detey doshkol'nogo vozrasta. L., 1982.
5. Gvozdev A. N. Voprosy izucheniya detskoj rechi. M. : APN RSFSR, 1961.
6. Efimenkova L. N. Korrektsiya ustnoy i pis'mennoj rechi uchashchikhsya nachal'nykh klassov : posobie dlya logopeda. M. : Vlados, 2001.
7. Kol'tsova M. M. Rebenok uchitsya govorit'. M. : Sov. Rossiya, 1973. 125 s.
8. Konovalova S. N. Formirovanie predikativnoj leksiki u doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi. M., 2007.
9. Lalaeva R. I., Serebryakova N. V. Korrektsiya obshchego nedorazvitiya rechi u doshkol'nikov (formirovanie leksiki i grammaticheskogo stroya). SPb. : Soyuz, 1999.
10. Leont'ev A. A. Vnutrennyaya rech' i protsessy grammaticheskogo porozhdeniya vyskazyvaniya // Voprosy porozhdeniya rechi i obucheniya yazyku. M., 1967.
11. Lukash O. L. Formirovanie pis'mennoj rechi uchashchikhsya 2–3 klassov spetsial'noj (korrektsionnoj) shkoly V vida na osnove izucheniya leksiko-grammaticheskikh svoystv slov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2001.
12. Luriya A. R., Tsvetkova L. S. Neyropsikhologicheskij analiz predikativnoj struktury vyskazyvaniya // Teoriya rechevoy deyatel'nosti. M., 1968. 219–233.
13. Obuchenie i vospitanie detey vo vspomogatel'noj shkole : posobie dlya uchiteley i studentov defektolog. fak. ped. in-tov / pod red. V. V. Voronkovoy. M. : Shkola-Press, 1994.
14. Prikhod'ko O. G. Aktual'nye problemy logopedii v rossiyskom spetsial'nom obrazovanii // Materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. nauch. rabotnikov, prepodavateley vuzov, rukovoditeley i logopedov obrazovatel'nykh uchrezhdeniy, reabilitatsionnykh tsentrov, molodykh uchenykh (21 marta 2013 g.) / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2013.
15. Repina Z. A. Neyropsikhologicheskoe izuchenie detey s tyazhelymi defektami rechi : ucheb. posobie / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 1995.
16. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v RF».
17. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya.
18. Tseytlin S. N. Yazyk i rebenok: lingvistika detskoj rechi : ucheb. posobie. M. : VLADOS, 2000.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. М. Л. Кусова.

Рябова Екатерина Ивановна,

магистрант второго года обучения, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: tinafey@rambler.ru.

**СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»
И МЕТОДИКА ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование; образовательная область; физическое развитие; дошкольники.

АННОТАЦИЯ. Физическое развитие детей предполагает не только развитие силы, выносливости, гибкости и других качеств организма. Оно также должно обеспечивать сохранность здоровья человека, его двигательную культуру. В статье проведен анализ научно-методической литературы по проблеме исследования, в том числе и Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Изучены и описаны приоритетные направления физического воспитания дошкольников, основные методы физического развития детей в дошкольных образовательных учреждениях. Кроме того, рассмотрена метапредметная связь образовательной области «Физическое развитие» с другими областями науки, в том числе физиологией и медициной, психологией и др. Описанные приемы направлены не только на развитие физических характеристик ребенка. Они используются в педагогике во всех направлениях и включаются в различного рода деятельность детей. Описаны такие методы, как наглядный и словесный, которые часто используются на занятиях по развитию речи детей средней и старшей группы. Предполагается, что использование методов и приемов образовательной области «Физическое развитие» позволит не только сформировать двигательную сферу детей, но и опосредованно развить другие сферы деятельности.

Ryabova Ekaterina Ivanovna,

Second Year Master's Degree Student of Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**CONTENT OF THE EDUCATIONAL FIELD OF "PHYSICAL DEVELOPMENT"
AND METHODS OF ITS REALIZATION IN INCLUSIVE EDUCATION**

KEY WORDS: inclusive education; educational field; physical development, preschool children.

ABSTRACT. Physical development of children involves not only the development of strength, endurance, flexibility and other qualities of the body. It should also ensure safety of human health and motor culture. The article analyzes scientific and methodological literature on the problem under study, including the Federal Law "On Education in the Russian Federation." It studies and describes the priority areas of physical education of preschool children and the main methods of physical development of children in preschool educational institutions. It also considers metasubject links between the educational field "Physical Development" and other areas of science, including physiology and medicine, psychology and others. The author describes the methods aimed not only at the development of physical characteristics of the child. They are used in pedagogy in all areas and are included in various children's activities. The article describes such methods as visual and verbal ones which are often used in the classroom for the development of speech of children of intermediate and senior groups. It is expected that the use of the methods and techniques of the educational field "Physical Development" will not only form the motor sphere of children, but will also indirectly develop other fields of activity.

Содержание физического развития и воспитания детей дошкольного возраста составляет та часть социально-исторического опыта, которая включает знания, умения, навыки, обеспечивающие сохранение и укрепление здоровья человека, а также двигательную культуру.

Задачи физического воспитания обусловлены специфическими особенностями детей: интенсивным ростом и развитием, высокой ранимостью организма, высоким уровнем пластичности организма, реактивностью всех тканей, интенсивностью обменных процессов, высокими приспособительными возможностями, высокой восприимчивостью к усвоению нового, гетерохронностью развития.

Приоритетными направлениями в физическом воспитании дошкольников явля-

ются охрана жизни, борьба с заболеваемостью, повышение сопротивляемости организма влияниям внешней среды, правильное и своевременное развитие всех систем организма, расширение их функциональных возможностей, развитие моторики, гармоничное физическое развитие. Наряду с этим в процессе физического воспитания решаются задачи по формированию первоначальных знаний, связанных с занятиями физическими упражнениями и освоением культурно-гигиенических навыков, формированием навыков личной и общественной гигиены, обеспечением целостного развития ребенка.

Проблема физического развития и укрепления здоровья детей нашла свое отражение во многих исторических источниках. Реализацией на практике гуманистических идей занимался отечественный педагог

К. Д. Ушинский. Его труд «Человек как предмет воспитания» оказал значительное влияние на развитие естественно-научных основ физического воспитания. Он считал, что физическое воспитание должно строиться на основе глубоких знаний анатомии, физиологии, психологии, в воспитании дошкольников рекомендовал использовать народные игры [6].

Огромное значение имели открытия ученых в области физиологии и медицины (Н. И. Пирогов, И. М. Сеченов, И. П. Павлов, Е. М. Дементьев, П. Ф. Лесгафт). Одной из главных идей системы физического образования П. Ф. Лесгафта является познавательный характер физического воспитания, развитие посредством физических упражнений не только телесных, но и интеллектуальных способностей человека.

В советский период основателями теории физического воспитания дошкольников стали врачи-педиатры и гигиенисты В. В. Гориневский, Л. И. Чулицкая-Тихеева, Е. А. Аркин. Они рекомендовали вводить физическое воспитание в дошкольные учреждения как можно раньше. В качестве средств воспитания предлагали подвижные игры и упражнения.

Пониманию механизмов формирования движений способствовали исследования физиологов, таких как Н. А. Берштейн, П. К. Анохин. Последние исследования подтвердили возможность личностного развития в процессе физического воспитания, взаимосвязь умственного и физического развития, роль физического воспитания в подготовке детей к школе.

Теория и технологии физического развития и воспитания дошкольников как наука активно развивается и в настоящее время, продолжают исследования в данной области.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет следующие целевые ориентиры в образовательной области «Физическое развитие»: у ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими. Методика физического воспитания определяет цель, задачи, средства, методы и формы организации педагогического процесса, обеспечивающего физическое развитие ребенка, взяв за основу предложенные целевые ориентиры.

В дошкольном детстве дети осваивают несколько групп физических упражнений:

- основные движения (ходьба, бег, прыжки, лазанье, метание, упражнения в равновесии);
- общеразвивающие упражнения, построения и перестроения;

- спортивные упражнения (плавание, катание на велосипеде, самокате, роликовых коньках, ходьба на лыжах, катание на санках и т. д.);

- подвижные игры (сюжетные, игры с элементами спорта);

- элементарный туризм (пешеходный, лыжный, велосипедный в форме длительных прогулок за пределы участка в летнее и зимнее время года).

Ежедневно дети неоднократно выполняют множество физических упражнений.

В практике физического воспитания, наряду с общедидактическими, используются специфические методы: метод строгого регламентированного упражнения, метод круговой тренировки, игровой метод, соревновательный метод и другие [4].

Метод *строгого регламентированного упражнения* предполагает соблюдение ряда условий: наличие четкой программы движений; точное нормирование нагрузки по ходу выполнения упражнения, нормирование интервалов отдыха и чередование их с нагрузками; создание внешних условий, облегчающих управление движениями, освоение двигательных умений и навыков, успешное развитие физических качеств (использование специальных способов организации детей, физкультурных пособий, снарядов, тренажеров) [Бойко, Боген 2005].

Метод *круговой тренировки* заключается в том, что ребенок передвигается по кругу, выполняя 6–8 упражнений, позволяющих всесторонне воздействовать на мышцы, различные органы и системы организма с целью достижения оздоровительного эффекта, повышения работоспособности. Дети начинают с нагрузки не более 50% от максимально возможной для каждого ребенка (повышение нагрузки происходит за счет увеличения количества упражнений, времени их выполнения, скорости, укорочения отдыха между кругами) [4; 9].

Игровой метод дает возможность обучения младших дошкольников движениям, а также закрепления и совершенствования двигательных навыков, приобретенных в разные годы дошкольного детства, развивает инициативность, самостоятельность, творчество, познавательную активность, морально-волевые и физические качества. Основу этого метода составляет двигательная активность, обусловленная игровым замыслом или сюжетом игры. При этом достижение определенной цели допускается многими дозволенными способами в условиях постоянно изменяющейся ситуации. Один из недостатков этого метода – невозможность точно определить посильную нагрузку [14].

Соревновательный метод применяется в работе с дошкольниками в элементар-

ных формах во всех возрастных группах для развития всех двигательных качеств и навыков. В старшем дошкольном возрасте этот метод стимулирует мобилизацию проявления физических, интеллектуальных, эмоциональных и волевых усилий [11].

Равномерный метод применяется в основном для развития выносливости в упражнениях циклического характера (бег, ходьба на лыжах, плавание, подскоки) преимущественно в естественных условиях и местах, богатых кислородом (лес, парк, у реки). Малоинтенсивный характер выполнения упражнений дает возможность относительно быстро увеличить объем, постепенно доводить его до среднего уровня, а затем удерживать его на этом уровне. Недостаток этого метода – быстрая адаптация к нему организма, в связи с чем снижается тренирующий эффект. Однако у маленьких детей отрицательные последствия сказываются меньше всего [10].

Переменный метод характеризуется последовательным варьированием нагрузки в ходе непрерывного упражнения путем направленного изменения скорости передвижения, темпа, длительности, ритма, амплитуды движений, величины усилий, смены техники движений. Он помогает развить у ребенка скоростные способности и выносливость, улучшить координацию движений, а также расширить диапазон двигательных навыков, развить волевые качества. Преимущество этого метода в том, что он устраняет монотонность. Чередование скоростей и напряжений в циклических упражнениях дает возможность не только развивать двигательные качества, но и совершенствовать технику движений. Недостатком этого метода является его некоторая «неточность», так как все основные компоненты нагрузки планируются приблизительно. Развитие физических качеств должно осуществляться с учетом того, что наиболее значимыми для детей младшего и среднего возраста являются скоростно-силовые, для детей 6 лет – быстрота, сила и выносливость, а для детей 7 лет – быстрота и координация движений [13].

Для обогащения двигательного опыта детей во всех возрастных группах используются также наглядный, словесный и практические методы (И. П. Подласый, Л. Н. Захарова, Н. В. Бордовская, Е. В. Коротаева и др.).

Наглядный метод формирует представление о движении, развивает сенсорные способности. К наглядно-зрительным приемам прежде всего относятся правильный, четкий показ упражнения. В младших группах показ сочетается с объяснением, начиная со средней группы показ предваряет самостоятельное выполнение упражне-

ния детьми, в старших группах возможен полный показ или показ отдельных элементов упражнения, а также показ упражнений ребенком. Наглядный метод предполагает наличие зрительных ориентиров: рисунков, моделей, схематических изображений, плоскостных игрушек, кинофильмов, фотографий, телепередач. Тактильно-мышечная наглядность предполагает «мышечную» помощь, когда прикосновением к ребенку педагог уточняет положение отдельных частей тела. Предметная наглядность включает использование предметов, пособий для формирования представлений о параметрах движения, контроля и коррекции положения тела при выполнении упражнения. Слуховая наглядность обеспечивается звуковой регуляцией движения (музыкой, песней, ритмом, в том числе сопровождением ритмическими стихами) [7].

Словесный метод активизирует мышление детей, способствует осознанному выполнению физических упражнений, активизации идеомоторных актов (перехода представлений о движении мышц в реальное выполнение этого движения), самостоятельному, творческому применению движений в различных ситуациях. К словесному методу относятся описание, объяснение, пояснение, указание, команды, распоряжения, словесные сигналы, речовки, читалки [12].

Практические методы обеспечивают проверку двигательных действий ребенка, правильность их восприятия, моторные ощущения. Со средней группы для успешного обучения детей технике физических упражнений в работу внедряют специальные «подводящие» упражнения – упражнения, создающие «мышечное» ощущение правильного выполнения отдельных элементов техники. Обогащение двигательного опыта детей осуществляется с учетом закономерностей формирования двигательных навыков (положительного и отрицательного переноса, взаимосвязи с развитием физических качеств, индивидуальных типологических особенностей нервной системы, психологической установки) [10; 12].

Использование описанных выше приемов направлено не только на развитие физических характеристик ребенка. Данные методы используются во всех разделах педагогики и включаются в различного рода деятельность детей. Так, наглядный и словесный методы часто используются на занятиях по развитию речи детей средней и старшей группы.

Таким образом, разработано большое количество методик и технологий, направленных на гармоничное физическое развитие ребенка, формирование у ребенка физической культуры.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Басов М. Я. Движения под музыку // Избранные психологические произведения / М. Я. Басов. М., 1975. С. 147–149.
2. Бейн Э. С., Овчарова П. А. Клиника и лечение афазии : пер. с болг. София, 1970.
3. Белова-Давид Р. А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи // Нарушения речи у школьников. М. : Владос, 2011. 464 с.
4. Бойко В. В. Целенаправленное развитие двигательных способностей человека. М. : Физкультура и спорт, 1987.
5. Брызгалова С. В., Зак Г. Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2010. № 3.
6. Власова Н. А. Логопедическая работа с заикающимися дошкольниками. 2-е изд. М., 1959.
7. Волкова Г. А. Проявления заикания у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1976. № 1. С. 24–26.
8. Волкова Г. А. Психолого-логопедическое исследование заикающихся детей дошкольного возраста. Л., 1982.
9. Гульянц А. Е. Использование методов круговой тренировки в физическом воспитании студентов : дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.
10. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. М., 1960.
11. Кенеман А. В., Хухлаева Д. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. 2-е изд. М., 1978.
12. Ковшиков В. А. Специфика заикания при различных нервно-психических расстройствах // Педагогические пути устранения речевых нарушений у детей. Л., 1976. С. 4–25.
13. Огородников Б. И., Кирчо А. Н., Крохин Л. А. Техника спортивного ориентирования. М. : Физкультура и спорт, 1978.
14. Ториев А. Ш. Игровые методы в физическом воспитании // Педагогика: традиции и инновации : материалы 3-й Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2013. С. 102–103.
15. Федеральный закон «Об образовании в РФ».

R E F E R E N C E S

1. Basov M. Ya. Dvizheniya pod muzyku // Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya / M. Ya. Basov. M., 1975. S. 147–149.
2. Beyn E. S., Ovcharova P. A. Klinika i lechenie afazii : per. s bolg. Sofiya, 1970.
3. Belova-David R. A. Klinicheskiye osobennosti detey doshkol'nogo vozrasta s nedorazvitiem rechi // Narusheniya rechi u shkol'nikov. M. : Vlados, 2011. 464 s.
4. Boyko V. V. Tselenapravlennoe razvitie dvigatel'nykh sposobnostey cheloveka. M. : Fizkul'tura i sport, 1987.
5. Bryzgalova S. V., Zak G. G. Inklyuzivnyy podkhod i integrirovannoye obrazovanie detey s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami // Spetsial'noe obrazovanie. 2010. № 3.
6. Vlasova N. A. Logopedicheskaya rabota s zaikayushchimisya doshkol'nikami. 2-e izd. M., 1959.
7. Volkova G. A. Proyavleniya zaikaniya u detey doshkol'nogo vozrasta // Doshkol'noe vospitanie. 1976. № 1. S. 24–26.
8. Volkova G. A. Psikhologo-logopedicheskoye issledovanie zaikayushchikhsya detey doshkol'nogo vozrasta. L., 1982.
9. Gul'yants A. E. Ispol'zovanie metodov krugovoy trenirovki v fizicheskom vospitanii studentov : dis. ... kand. ped. nauk. M., 1987.
10. Zaporozhets A. V. Razvitie proizvol'nykh dvizheniy. M., 1960.
11. Keneman A. V., Xukhlaeva D. V. Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya detey doshkol'nogo vozrasta. 2-e izd. M., 1978.
12. Kovshikov V. A. Spetsifika zaikaniya pri razlichnykh nervno-psikhicheskikh rasstroystvakh // Pedagogicheskiye puti ustraneniya rechevykh narusheniy u detey. L., 1976. S. 4–25.
13. Ogorodnikov B. I., Kircho A. N., Krokhin L. A. Tekhnika sportivnogo orientirovaniya. M. : Fizkul'tura i sport, 1978.
14. Toriev A. Sh. Igrovye metody v fizicheskom vospitanii // Pedagogika: traditsii i innovatsii : materialy 3-ey Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, aprel' 2013 g.). Chelyabinsk : Dva komsomol'tsa, 2013. S. 102–103.
15. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v RF».

Статью рекомендует канд. пед. наук Т. Р. Тенкачёва.

УДК 37.016:811.161.1'38:376.1
ББК Ш141.12-9-55+Ч448.987

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Христолюбова Людмила Викторовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания школьных дисциплин в специальной (коррекционной) школе; Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 116; e-mail: usrumpsd@mail.ru.

Цыганкова Анна Владиславовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры методик преподавания школьных дисциплин в специальной (коррекционной) школе; Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 116; e-mail: usrumpsd@mail.ru.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лингвистический компонент; коммуникативная компетенция; лингвистическая (языковая) компетенция; лингвометодическая компетенция; лингвориторическая компетенция; профессиональная компетенция; межпредметные связи; виды и формы речи.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются особенности лингвометодической подготовки бакалавров направления «Специальное (дефектологическое) образование» в связи с новыми требованиями к специальному педагогическому образованию, отраженными в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). Различные виды профессиональной деятельности педагога-дефектолога (коррекционно-педагогическая, диагностико-консультативная, исследовательская, культурно-просветительская) предполагают знание основных направлений государственной политики в области языка, умения логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, давать определения, приводить примеры и доказательства, владение навыками литературной письменной и устной речи, приемами публичного выступления, аргументации, ведения дискуссии и полемики, что диктует необходимость включения лингвистического компонента в образование. Для будущих логопедов русский язык является инструментом коррекционного воздействия на детей с проблемами в развитии, а невозможно грамотно заниматься коррекцией речевых нарушений различного вида, не зная развития и функционирования языковой системы. Обосновывается важность лингвометодической компетенции – способности продуктивно решать профессиональные задачи в области языкового образования учащегося на основе системы знаний по русскому языку и методике преподавания русского языка через осознание метапредметной функции родного языка и его статуса как национально-культурного феномена. Наибольшую сложность в формировании лингвометодической компетенции у студентов-бакалавров вызывают вопросы, которые связаны с установлением связей и отношений, существующих не только внутри языка, но и между лингвистикой, методикой коррекционно-педагогической работы и будущей профессиональной деятельностью дефектолога.

Khristolyubova Lyudmila Viktorovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Methods of Teaching School Subjects in a Special (Correctional) School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Tsygankova Anna Vladislavovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Methods of Teaching School Subjects in a Special (Correctional) School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

LINGUISTIC COMPONENT IN TRAINING TEACHER-DEFECTOLOGISTS

KEYWORDS: linguistic component; communicative competence; linguistic competence; linguistic methods competence; linguo-rhetoric competence; professional competence; inter-disciplinary ties; kinds and forms of speech.

ABSTRACT. The article deals with the peculiarities of linguistic and methods training of Bachelors in the field of “Special (defectological) Education” in connection with the new requirements to special pedagogical education reflected in the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education. Different kinds of professional activity of a teacher-defectologist (corrective-pedagogical, diagnostic-consultative, research and cultural-educational) presuppose knowledge of the basic lines of the state policy in the field of language, ability to produce logically correct, clear and argumentative speech, give definitions, examples and arguments, possess skills of literary written and oral speech, skills of public speech, argumentation, leading discussion and dispute; all this demands inclusion of the linguistic component in education. For future logopedists Russian is an instrument of corrective influence on children with special educational needs; it is impossible to do correction of speech impairments effectively without knowing the development and functioning of the linguistic system. The article substantiates the importance of the linguistic methods competence – ability to productively solve professional tasks in the sphere of linguistic education of a student on the basis of systematic knowledge of the Russian language and methods of teaching Russian through the realization of the meta-subject function of the native language and its status as a national-cultural phenomenon. Questions of discovering ties and relations existing not only in the language but also between linguistics, methods of corrective-pedagogical work and future professional activity of a defectologist present the most difficult problems in the process of formation of the linguistic methods competence.

Государство и современное общество выдвигают новые требования к специальному педагогическому образованию. Именно поэтому в федеральном образовательном стандарте высшего профессионального образования предусмотрены дисциплины, которые не только помогают углубить знания школьного курса русского языка, но и дают прочную базу для усвоения специальных предметов лингвистической и методической направленности. «Русский язык с основами языкознания», «Основы речевой культуры дефектолога», «Психолингвистика», «Методика преподавания русского языка (специальная)», «Методика развития речи (специальная)» и другие вузовские курсы позволяют выпускникам, освоившим программу по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», овладеть необходимыми видами профессиональной деятельности: коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной, исследовательской, культурно-просветительской [12]. Все эти виды деятельности так или иначе требуют включения лингвистического компонента в образование педагога-дефектолога, который должен знать основные направления государственной политики в области языка, уметь логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, давать определения, приводить примеры и доказательства, владеть навыками литературной письменной и устной речи, приемами публичного выступления, аргументации, ведения дискуссии и полемики.

В результате освоения программы у выпускника дефектологического факультета должны быть сформированы следующие общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные компетенции (ПК), которые также имеют лингвистическую направленность:

- готовность совершенствовать свою речевую культуру (ОК-2);
- способность анализировать закономерности исторического процесса, осмысливать и анализировать профессионально и личностно значимые социокультурные проблемы, осознавать и выражать собственную мировоззренческую и гражданскую позицию (ОК-3);
- способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языке для решения задач профессионального общения, межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);
- способность осуществлять образовательно-коррекционный процесс с учетом

психофизических, возрастных особенностей и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся (ОПК-3);

- готовность к организации коррекционно-развивающей образовательной среды, выбору и использованию методического и технического обеспечения, осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты (ПК-2);

- готовность к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния способности к реализации дефектологических, педагогических, психологических, лингвистических, медико-биологических знаний для постановки и решения исследовательских задач в профессиональной деятельности (ПК-8);

- способность использовать методы психолого-педагогического исследования, основы математической обработки информации, формулировать выводы, представлять результаты исследования (ПК-9);

- способность к взаимодействию с общественными и социальными организациями, учреждениями образования, здравоохранения, культуры с целью формирования и укрепления толерантного сознания и поведения по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ПК-11) [14].

С нашей точки зрения, предъявляемые требования к лингвистической подготовке бакалавров способствуют повышению уровня лингвориторической и профессиональной компетентности будущих специалистов-дефектологов. Но необходимо обратить внимание и на межпредметные связи курсов лингвистического цикла, понимание которых поможет осознать студентам-бакалаврам значимость теоретических знаний для формирования лингвометодической компетенции в их будущей профессии.

Компетенции рассматриваются как совокупность требований к взаимосвязанным качествам личности (знаниям, умениям, навыкам деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности. Целью образовательной деятельности является развитие у обучающихся разных групп компетенций (ключевых, базовых, специальных). Компетентность, в отличие от компетенции, является интегративной характеристикой и отражает реальное овладение универсальными умениями (в том числе и лингвистическими), приобретение опыта и развитие необходимых в конкретной деятельности способностей для решения различных проблем и задач [5]. Следовательно, компетентност-

ный подход к образованию на первое место выдвигает не просто информированность студента (обучающегося), а умение решать проблемы, возникающие в профессиональной деятельности, и овладение необходимыми способами деятельности.

Следует отдельно остановиться на определении терминов «коммуникативная компетенция», «лингвистическая (языковая) компетенция», «лингвометодическая компетенция», которые используются не только методистами, но лингвистами. Как правило, их представляют в виде многоуровневой структуры. Так, В. А. Звегинцев пишет о том, что коммуникативная компетенция «может быть представлена в разных видах. В наиболее компактной форме она включает в себя: 1. Социальные знания. 2. Лингвистические знания. 3. Интерпретирующую способность» [7, с. 36]. Представленные уровни соответствуют используемым в методической практике понятиям *языковая компетенция*, *прагматическая компетенция*, *речевая компетенция* и позволяют трактовать коммуникативную компетенцию как высший уровень компетенции, как языковую способность учащегося осуществлять разные виды речевой деятельности на родном или иностранном языке. В состав коммуникативной компетенции входят разные виды компетенций, в том числе и лингвистическая (языковая) компетенция, которая подразумевает владение знанием о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме. Для будущего дефектолога значима также и профессиональная компетенция, приобретаемая в ходе обучения. Именно она обеспечивает способность к успешной профессиональной деятельности и включает:

- знания из области дидактики, методики, психологии, лингвистики и других наук, значимых для профессиональной деятельности педагога;
- умение организовывать учебную деятельность учащихся и управлять такой деятельностью;
- умение владеть коммуникативной компетенцией, максимально близкой к уровню носителей языка;
- личностные качества, обеспечивающие эффективность педагогического труда (терпимость, требовательность, вежливость, ответственность и др.) [18].

Рассматривая лингвистическую и профессиональную компетенции в соотношении, можно говорить о лингвометодической компетенции как способности продуктивно решать профессиональные задачи в области

языкового образования учащегося на основе системы знаний по русскому языку и методике преподавания русского языка через осознание метапредметной функции родного языка и его статуса как национально-культурного феномена [13]. Существует достаточно большое количество работ по формированию лингвистической компетенции у школьников, у студентов-филологов и студентов факультетов иностранных языков. Есть среди них и отдельные исследования, касающиеся проблем обучения дефектологов, в частности, логопедов [1; 2; 3]. В них отмечается, что если лингвистическая подготовка филологов направлена на овладение студентами закономерностями языка, то для будущих логопедов русский язык является инструментом коррекционного воздействия на детей с проблемами в развитии. Студенты кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики ориентированы на изучение нарушений норм на разных языковых уровнях в речи детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), поэтому языковая подготовка приобретает для них особое, статусное значение: невозможно грамотно заниматься коррекцией речевых нарушений различного вида, не зная развития и функционирования языковой системы. Данный подход предопределяет особую организацию учебного процесса преподавания русского языка для студентов, которые обучаются по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Лингвистические дисциплины выделяются среди других предметных циклов тем, что требуют от студентов-дефектологов не только умения видеть и распознавать систему лингвистических понятий и явлений, но и умения грамотно применять их в собственной речевой практике с целью квалифицированно организовать процесс коррекционного обучения детей с ОВЗ.

Практика преподавания дисциплин лингвистического цикла показывает, что языковую подготовку на первом курсе студенты-бакалавры слабо связывают с курсами специальных дисциплин речеведческого направления. Причины существующего положения следует искать не только в недочетах школьного образования, но также и в непонимании межпредметных связей языковых курсов со специальными дисциплинами учебного плана. Так, например, раздел «Фонетика» курса «Русский язык с основами языкознания» имеет пропедевтический характер и нацелен прежде всего на подготовку студентов к усвоению такой специальной дисциплины, как «Логопедия». И поэтому (несмотря на небольшой объем) здесь недопустимо упрощенное по-

строение курса и невысокий уровень требований к студентам. Основными задачами данного раздела являются формирование четкого представления об артикуляционной базе русского языка, знаний артикуляционных характеристик всех звуков речи в норме, формирование прочных знаний о соотношении фонетики и фонологии, графики, орфографии и орфоэпии [18].

Не менее значимыми в этом аспекте являются и остальные разделы курса. Так, особую значимость имеет курс «Психолингвистика», в котором раскрывается специфика психолингвистического подхода к анализу и объяснению фактов языка и речи. Здесь даются основные теоретические сведения о проблемах психологии речи, соотношении нормы и патологии в речевой деятельности, а также вводится понятие речевой деятельности в единстве двух ее составляющих – процессов порождения и восприятия речи [5].

Рассматривая проблему формирования лингвометодической компетенции, хотелось бы подробнее остановиться на подготовке студентов-бакалавров направления «Специальная дошкольная педагогика и психология». Учебный план этой специальности связан с вопросами воспитания, обучения и развития дошкольников с самыми различными отклонениями. Целью данного направления является также и профессиональная подготовка педагогов-дефектологов для работы с детьми с нарушениями в области методики речевого воспитания дошкольников. С этой точки зрения, цикл лингвистических дисциплин должен предусматривать решение целого ряда задач: формирование у студентов научно-теоретических основ специальной методики развития речи и понятий ознакомления с окружающим миром, системы знаний о развитии речи детей в норме и детей с отклонениями в моторном, интеллектуальном, сенсорном, речевом и социально-личностном развитии, формирование практических умений и навыков развития речи детей с такими нарушениями и др. [17; 9]. Все эти задачи невозможно решить без формирования лингвометодической компетенции, поэтому дефектолог должен владеть целым арсеналом терминологических понятий, определяющих стратегию и тактику обучения и развития дошкольников с ОВЗ.

Основными направлениями коррекционно-педагогической работы в дошкольном возрасте являются развитие игровой деятельности, развитие речевого общения с окружающими, расширение запаса знаний и представлений об окружающем, развитие сенсорных функций, формирование пространственных и временных представле-

ний, коррекция их нарушений. Речевое развитие детей в специальном дошкольном учреждении опирается на следующие принципы: взаимосвязь сенсорного, умственного и речевого развития; коммуникативно-деятельностный подход к развитию речи; развитие языкового чутья; обогащение мотивации речевой деятельности и др. Задачи речевого развития связаны с формированием и коррекцией произносительной стороны речи, с методикой формирования и развития лексико-грамматического строя речи детей, определением основных направлений словарной работы: формирования словаря, его лексико-семантической коррекции, уточнения словаря, обогащения и активизации словарного запаса. Речевой материал анализируется с точки зрения его отбора и группировки: тематическая группировка лексики, группировка лексики по словообразовательному или грамматическому признакам, по ее коммуникативной значимости (полнозначные и неполнозначные слова). Основные методы и приемы развития словаря дошкольников на занятиях по развитию речи – словесные, наглядные и практические (демонстрация предметов и действий; рассматривание предметов с выделением признаков; предметно-практическая деятельность и т. д.). Важно владеть системой упражнений при работе над словом, над формированием фразы и ее грамматическим оформлением [11].

Одним из самых объемных и значимых является раздел «Методика развития связной речи». Будущие педагоги-дефектологи должны знать и понимать определения устной и письменной форм речи, диалогической и монологической речи, взаимосвязь и особенности этих понятий, характеризовать функционально-смысловые типы монологических высказываний (описание, повествование, рассуждение, оценка), их функции и структуру, языковые средства оформления. Важным представляется знакомство с основными методами и приемами развития диалогической и монологической речи: беседа, прием словесных поручений, дидактические игры, создание речевых ситуаций, различные виды рассказывания и пересказов и т. д. [15; 4].

Не всегда эти понятия являются аналогичными в методиках развития речи детей с разными отклонениями. Например, применительно к специальным дошкольным учреждениям для глухих и слабослышащих детей с речевым развитием связано несколько разделов программы: формирование устной речи, ознакомление с окружающим миром, развитие речи. И студент должен четко представлять, что в понятие «формирование устной речи» входит обу-

чение произношению и развитие слухового восприятия, а это предполагает глубокое знание фонетической системы русского языка. Понятие «устная речь» противопоставляется письменной и тактильной речи (и все это – виды словесной речи). В дальнейшем под «обучением разговорной речи» понимается формирование диалогической речи, а монологическая речь рассматривается как описательно-повествовательная. Здесь студент-бакалавр должен опираться на знание особенностей диалогической и монологической речи, на понимание стилистической дифференциации языка и речи, разграничение устной и письменной форм речи. Сама система развития речи дошкольников с нарушениями слуха определяется как коммуникативно-деятельностная [10],

что подразумевает развитие речи в общении и в процессе практической деятельности, а также понимание речи как деятельности. В программы школ I и II вида затем вводятся уроки предметно-практической деятельности, направленные на развитие словесной речи в ее коммуникативной функции в процессе деятельности [8].

В заключение следует отметить, что наибольшую сложность в формировании лингвометодической компетенции у студентов-бакалавров вызывают вопросы, которые связаны с установлением связей и отношений, существующих не только внутри языка, но и между лингвистикой, методикой коррекционно-педагогической работы и будущей профессиональной деятельностью дефектолога [16].

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова А. Н. Лингвистическая подготовка дефектологов как необходимое условие их профессиональной компетентности // Дефектология. 2003. № 5. С. 32–37.
2. Болтакова Н. И. Формирование языковой компетенции у будущих логопедов. URL: <http://kurs.znate.ru/docs/index-123935.html> (дата обращения: 26.09.2013).
3. Волкова Е. Н. Формирование коммуникативной компетенции будущих учителей-логопедов в педагогическом вузе : дис. канд. пед. наук. 2009. 179 с.
4. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие. М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. 158 с.
5. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов. М. : АСТ : Астрель, 2005. 351 с.
6. Дракина И. К., Шмакова Е. В. Компетенции // Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. М., 2005. (Тезаурус – 2005 ; вып. 5 (24)).
7. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи. М., 1976. 306 с.
8. Зыкова Т. С., Зыкова М. А. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 176 с.
9. Коробкова О. Ф. Этикетно-речевые навыки как составная часть коммуникативной и «жизненной» компетенции младших школьников с нарушением интеллекта // Специальное образование. 2014. № 3. 153 с.
10. Носкова Л. П., Головчиц Л. А. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС, 2004. 344 с.
11. Плотникова С. В. Развитие лексикона ребенка : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2011. 224 с.
12. Приказ Минобрнауки России от 01.10.2015 N 1087 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата)» : (Зарегистрировано в Минюсте России 30.10.2015 N 39561).
13. Синичкина Н. Е. К определению понятия «лингвометодическая компетенция» учителя-словесника [Текст] / Н. Е. Синичкина // Начальное языковое образование в современной школе : сб. науч. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 12–13 нояб. 2008 г.). СПб. : САГА, 2008. С. 333–341.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» : утв. приказом М-ва образования и науки Российской Федерации от 1 окт. 2015 г. N 1087.
15. Ушакова О. С. Теория и практика развития речи дошкольника. М. : Сфера, 2008. 240 с.
16. Филатова И. А. Верификация концепции деонтологической подготовки педагогов-дефектологов // Специальное образование. 2011. № 3. 146 с.
17. Христолюбова Л. В. Развитие речи на занятиях по ознакомлению с окружающим миром в специальных образовательных дошкольных учреждениях // Специальное образование. 2011. № 3. 146 с.
18. Центр современных методик преподавания. URL: <http://www.dioo.ru/harakteristiki.html>.
19. Цыганкова А. В. Русский язык с основами языкознания. Фонетика. Графика. Морфемика. Словообразование : учеб. пособие для студентов ИСО УрГПУ / Урал. гос пед ун-т. Екатеринбург, 2013. 115 с.

REFERENCES

1. Anisimova A. N. Lingvisticheskaya podgotovka defektologov kak neobkhodimoe uslovie ikh professional'noy kompetentnosti // Defektologiya. 2003. № 5. S. 32–37.
2. Boltakova N. I. Formirovanie yazykovoy kompetentsii u budushchikh logopedov. URL: <http://kurs.znate.ru/docs/index-123935.html> (data obrashcheniya: 26.09.2013).
3. Volkova E. N. Formirovanie kommunikativnoy kompetentsii budushchikh uchiteley-logopedov v pedagogicheskom vuze : dis. kand. ped. nauk. 2009. 179 s.
4. Vorob'eva V. K. Metodika razvitiya svyaznoy rechi u detey s sistemnym nedorazvitiem rechi : ucheb. posobie. M. : AST : Astrel' : Tranzitkniga, 2006. 158 s.

5. Glukhov V. P. Osnovy psikholingvistiki : ucheb. posobie dlya studentov pedvuzov. M. : АСТ : Astrel', 2005. 351 s.
6. Drakina I. K., Shmakova E. V. Kompetentsii // Novye tsennosti obrazovaniya. Antropologicheskii, deyatel'nostnyy i kul'turologicheskii podkhody. M., 2005. (Tezaurus – 2005 ; vyp. 5 (24)).
7. Zvegintsev V. A. Predlozhenie i ego otnoshenie k yazyku i rechi. M., 1976. 306 s.
8. Zyкова T. S., Zyкова M. A. Metodika predmetno-prakticheskogo obucheniya v shkole dlya glukhikh detey : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. M. : Akademiya, 2002. 176 s.
9. Korobkova O. F. Etiketno-rechevye navyki kak sostavnaya chast' kommunikativnoy i «zhiznennoy» kompetentsii mladshikh shkol'nikov s narusheniem intellekta // Spetsial'noe obrazovanie. 2014. № 3. 153 s.
10. Noskova L. P., Golovchits L. A. Metodika razvitiya rechi doshkol'nikov s narusheniyami slukha : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. M. : VLADOS, 2004. 344 s.
11. Plotnikova S. V. Razvitie leksikona rebenka : ucheb. posobie. M. : Flinta : Nauka, 2011. 224 s.
12. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 01.10.2015 N 1087 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.03 Spetsial'noe (defektologicheskoe) obrazovanie (uroven' bakalavriata)» : (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 30.10.2015 N 39561).
13. Sinichkina N. E. K opredeleniyu ponyatiya «lingvometodicheskaya kompetentsiya» uchitelya-slovesnika [Tekst] / N. E. Sinichkina // Nachal'noe yazykovoe obrazovanie v sovremennoy shkole : sb. nauch. st. po itogam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Sankt-Peterburg, 12–13 noyab. 2008 g.). SPb. : SAGA, 2008. S. 333–341.
14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya. Uroven' vysshego obrazovaniya bakalavriat. Napravlenie podgotovki 44.03.03 «Spetsial'noe (defektologicheskoe) obrazovanie» : utv. prikazom M-va obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 1 okt. 2015 g. N 1087.
15. Ushakova O. S. Teoriya i praktika razvitiya rechi doshkol'nika. M. : Sfera, 2008. 240 s.
16. Filatova I. A. Verifikatsiya kontseptsii deontologicheskoy podgotovki pedagogov-defektologov // Spetsial'noe obrazovanie. 2011. № 3. 146 s.
17. Khristolyubova L. V. Razvitie rechi na zanyatiyakh po oznakomleniyu s okruzhayushchim mirom v spetsial'nykh obrazovatel'nykh doshkol'nykh uchrezhdeniyakh // Spetsial'noe obrazovanie. 2011. № 3. 146 s.
18. Tsentr sovremennykh metodik prepodavaniya. URL: <http://www.dioo.ru/harakteristiki.html>.
19. Tsygankova A. V. Russkiy yazyk s osnovami yazykoznaniya. Fonetika. Grafika. Morfemika. Slovoobrazovanie : ucheb. posobie dlya studentov ISO UrGPU / Ural. gos ped un-t. Ekaterinburg, 2013. 115 s.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.21
ББК 4410.241

ГСНТИ 14.23.09

Код ВАК 13.00.02

Бабинова Надежда Васильевна,

аспирант кафедры теории и методики обучения математике и информатике в период детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: masterbart@mail.ru.

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ОСНОВ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: основы универсальных учебных действий; методика формирования основ универсальных учебных действий; проектная деятельность; старший дошкольный возраст.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема формирования основ универсальных учебных действий у детей дошкольного возраста, раскрываются понятия «универсальные учебные действия», «основы универсальных учебных действий». Целью статьи является описание результатов опытно-поисковой работы, направленной на формирование основ универсальных учебных действий в проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Описываются критерии, показатели и уровневые характеристики сформированности основ познавательных, коммуникативных, личностных и регулятивных универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста. В статье описываются результаты опытно-поисковой работы по формированию основ универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности. Используемые методы – анализ научно-теоретической, психолого-педагогической литературы по проблеме; опытно-поисковая работа в дошкольных образовательных организациях; наблюдение; изучение опыта работы по проблеме; осмысление собственного опыта работы автора в качестве старшего воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Автор описывает опыт работы в дошкольных образовательных учреждениях, раскрывая условия организации проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Анализируя полученные в ходе опытно-поисковой работы результаты, автор делает вывод о возможности формирования в процессе проектной деятельности основ универсальных учебных действий на этапе завершения детьми уровня дошкольного образования как предпосылок к учебной деятельности.

Babinova Nadezhda Vasil'evna,

Post-graduate Student of Department of Theory and Methods of Teaching Mathematics and Informatics in the Period of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

DIAGNOSTICS OF FORMATION FOUNDATIONS OF UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN PROJECT ACTIVITY

KEYWORDS: foundations of universal learning actions; methods of formation of the foundations of universal learning actions; project activity; senior preschool age.

ABSTRACT. The article deals with the problem of formation of the foundations of universal learning actions in preschool children and defines the notions of "universal learning action" and "foundations of universal learning actions". The aim of the article is to describe the results of research aimed at developing the foundations of universal learning actions in project activities of senior preschool children.

The article describes the criteria, indicators and level characteristics of formation of foundations of cognitive, communicative, personal and regulative universal learning actions in senior preschool children. It also presents the results of experimental work on formation of universal learning actions in senior preschool children in project activities. The article use the following methods: analysis of scientific-theoretical, psychological and pedagogical literature on the issue; experimental research work in pre-school educational institutions; observation; study of teachers' practical experience; thinking over own experience as a senior tutor of a preschool educational institution. The author describes the experience of work in pre-school educational institutions, revealing the conditions of organization of project activities of senior preschool children. Analyzing the obtained results, the author makes a conclusion about the possibility of forming the foundations of universal learning actions at the stage of completion of pre-school education by children as a prerequisite to learning activity.

Изменения во всех областях социальной жизни, происходящие за последнее десятилетие, высокие требования современного общества, государства, семьи, личности обусловили необходимость модернизации системы образования в России

[9; 12]. Перед системой образования встала задача воспитания личности, которая способна к сотрудничеству, отличается мобильностью, динамизмом, креативностью, а также способностью к самообучению и саморазвитию в изменяющихся условиях. В качестве

результата образования предусматривается формирование универсальных учебных действий – предметных и метапредметных [1; 9; 12; 14; 15]. Способность обучаемого к самостоятельному успешному усвоению новых знаний, умений, самостоятельной организации процесса освоения, т. е. умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщенные действия создают возможности широкой ориентации обучаемых как в различных предметных областях, так и в построении самой учебной деятельности, включая осознание обучающимися ее цели, ценностно-смысловых и операциональных составляющих.

В федеральных государственных образовательных стандартах [1; 6; 11; 14; 15] под *универсальными учебными действиями* понимается совокупность способов действий, которые обеспечивают способность обучающегося к самостоятельному усвоению новых знаний, включающую и организацию самого процесса усвоения. Основы универсальных учебных действий закладываются на уровне дошкольного образования. Исходя из того, что в основе универсальных учебных действий лежат психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирования картины мира, а также общая структура учебной деятельности обучающихся, мы предлагаем рассматривать **основы универсальных учебных действий** как обобщенные действия, включающие умения и навыки, связанные с поиском и усвоением знаний, планированием собственной деятельности, применением полученных знаний в ходе решения практических задач, осуществлением анализа хода деятельности и результатов, которые необходимы для возникновения личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий [2; 3; 4; 5].

Современные исследования в области дошкольного образования показывают, что сложившаяся практика, построенная на репродуктивных методах обучения, неспособна ответить на вызов времени. В. Т. Кудрявцев [8] говорит, что в существующей системе дошкольного образования «развитие детей происходит не благодаря, а вопреки принятой системе обучения». По его мнению, традиционная система образования приводит к тому, что стремление учиться часто пропадает у ребенка уже в младшем школьном возрасте, что является оборотной стороной утраты его интереса к себе, своим возможностям, своим свершениям. Поэтому главенствующую роль должны играть не репродуктивные методы, а методы активного обучения [13; 14]. Одним из таких методов является метод проектов.

Организация проектной деятельности

обучающихся может обеспечить развитие качеств, необходимых для формирования основ универсальных учебных действий. Е. С. Полат [10] определяет проектную деятельность как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна быть завершена реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным определенным образом. Нами предложена методика организации проектной деятельности, в основу которой положено соблюдение необходимых условий – установление субъект-субъектных отношений, вариативность использования образовательного материала; интеграция разнообразных видов детской деятельности; единство подходов к воспитанию детей в условиях дошкольной образовательной организации и семьи [4; 5].

В ходе организации проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста педагогами уделялось большое внимание развитию познавательных навыков, умений планировать и осуществлять деятельность по составленному плану, умений находить информацию и ориентироваться в ней, а также развитию критического и творческого мышления. В ходе проекта дети решали реальную значимую для них проблему, для решения которой составлялся план действий, четко следующих один за другим, определялось, какую информацию необходимо найти и какими источниками можно воспользоваться либо к кому обратиться за помощью, реализовывался составленный план действий, вся работа при этом завершалась вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным определенным образом.

Взаимодействие между детьми и взрослыми строилось таким образом, что взрослые выступали как равноправные партнеры, сопровождающие, направляющие процесс и ненавязчиво контролирующее его ход, но ни в коем случае не учающие детей и не ограничивающие их фантазию [3; 4; 5]. Благодаря вариативности использования образовательного материала проект каждого ребенка был интересен для зрителей. Об одном и том же явлении дети с родителями находили различную информацию, что позволяло взглянуть на него с разных сторон. Проекты дополняли друг друга. Каждый проект включал интеграцию разнообразных видов детской деятельности – познавательной, речевой, двигательной, изобразительной и т. д. [3; 4; 5]. Важным условием было единство подходов к воспитанию детей в условиях дошкольной образовательной организации и семьи. К проектной деятельности подключались не только родители воспитанников, но

и их бабушки, дедушки, тети, дяди, братья, сестры. Родители выступали экспертами при оценке результатов проектной деятельности.

С детьми реализовывались проекты различных типов. В зависимости от ведущей деятельности, проекты были разделены на исследовательские, информационные, творческие, ролево-игровые, практико-ориентированные и нормотворческие.

Опытно-поисковая работа проводилась с 2012 по 2015 г. и имела своей целью выявление эффективности предложенной методики организации проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста для формирования основ универсальных учебных действий. Экспериментальными площадками выступили четыре дошкольных образовательных организации города Богданович Свердловской области: МАДОУ «Детский сад № 10», МБДОУ «Детский сад № 39», МКДОУ «Детский сад № 11», МКДОУ «Детский сад № 45». Всего в эксперименте приняли участие 30 педагогов (воспитатели групп, старшие воспитатели, педагоги-психологи, музыкальные руководители, инструкторы по физической культуре, учитель-логопед), 100 детей (из них 27 детей – воспитанники логопедических групп, 73 ребенка – воспитанники общеразвивающих групп дошкольных образовательных организаций) и члены их семей. Были выбраны контрольные группы, которые посещало 100 воспитанников (из них 27 детей –

воспитанники логопедических групп, 73 – воспитанники общеразвивающих групп).

Для решения задач исследования нами было организовано изучение начального и итогового состояния системы, которое включало диагностику и анализ сформированности основ универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста. Для оценки уровня сформированности основ универсальных учебных действий применялись качественные методы диагностики с элементами квалитметрического анализа.

В соответствии с основными принципами квалитметрии (принцип декомпозиции, принцип приоритетности, принцип неравнозначности, принцип эталонности, принцип нормирования) была определена процедура оценивания уровня сформированности основ универсальных учебных действий [6]. В рамках проведенного нами исследования методом экспертной оценки были установлены дополнительные весовые коэффициенты: $\alpha = 0,3$ (для основ познавательных универсальных учебных действий), $\beta = 0,25$ (для основ коммуникативных универсальных учебных действий), $\gamma = 0,25$ (для основ личностных универсальных учебных действий), $\delta = 0,2$ (для основ регулятивных универсальных учебных действий). Методика определения уровня сформированности видов основ универсальных учебных действий у дошкольников обобщена в таблице 1.

Таблица 1

Методика определения уровня сформированности видов основ универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста

Виды основ универсальных учебных действий	Методы диагностики	Формула определения значения уровня сформированности видов основ универсальных учебных действий	
Основы познавательных универсальных учебных действий $\alpha = 0,3$	Наблюдения за поведением детей в ходе деятельности. Ориентационный тест школьной зрелости Керна – Иирасека (модификация теста А. Керна); методика обследования познавательного развития детей дошкольного возраста под редакцией Е. А. Стребелевой, методика Ж. Пиаже и А. Шеминьска «Построение числового эквивалента или взаимнооднозначного соответствия», «Проба на определение количества слов в предложении» С. Н. Карповой, методика «Кодирование», 11 субтест Векслера (модификация А. Ю. Панасюка)	$K_1 = \frac{\sum_{i=1}^a n_i}{3 \cdot a}$	a – общее число познавательных действий, n – коэффициент, характеризующий уровень сформированности у дошкольника основ познавательных универсальных учебных действий, входящих в данный компонент ($n = 0, 1, 2, 3$): $n = 0$ – основы познавательных универсальных учебных действий не сформированы, $n = 1$ – сформированы частично, $n = 2$ – развиты на достаточном уровне, $n = 3$ – сформированы на высоком для данного возраста уровне
Основы коммуникативных универсальных учебных действий $\beta = 0,25$	Наблюдения за поведением детей в ходе деятельности. Методика обследования познавательного развития детей дошкольного возраста под редакцией Е. А. Стребелевой, наблюдение за коммуникативным поведением детей в ходе проектной деятельности, тест «Левая и правая сторона» и тест «Братья и сестры» Ж. Пиаже, задание «Рукавички» Г. А. Цукерман, задание «Узор под диктовку» Г. А. Цукерман	$K_2 = \frac{\sum_{i=1}^b n_i}{3 \cdot b}$	b – общее число коммуникативных действий, n – коэффициент, характеризующий уровень сформированности у дошкольника основ коммуникативных универсальных учебных действий, входящих в данный компонент ($n = 0, 1, 2, 3$): $n = 0$ – основы коммуникативных универсальных учебных действий не сформированы, $n = 1$ – сформированы частично, $n = 2$ – развиты на достаточном уровне, $n = 3$ – сформированы на высоком для данного возраста уровне

<p>Основы личностных универсальных учебных действий $\gamma = 0,25$</p>	<p>Наблюдения за поведением детей в ходе деятельности. Методика обследования познавательного развития детей дошкольного возраста под редакцией Е. А. Стребелевой, модифицированная методика Т. А. Нежновой, А. Л. Венгера, Д. Б. Эльконина «Беседа о школе», методика «Проба на познавательную инициативу "Незавершенная сказка"», методика выявления характера атрибуции успеха/неуспеха, методика «Задание на норму справедливого распределения», методика «Задание на усвоение нормы взаимопомощи», методика Т. М. Бондаренко «Сюжетные картинки»</p>	$K_3 = \frac{\sum_{i=1}^c n_i}{3 \cdot c}$	<p>c – общее число личностных действий, n – коэффициент, характеризующий уровень сформированности у дошкольника основ личностных универсальных учебных действий, входящих в данный компонент ($n = 0, 1, 2, 3$): $n = 0$ – основы личностных универсальных учебных действий не сформированы, $n = 1$ – сформированы частично; $n = 2$ – развиты на достаточном уровне, $n = 3$ – сформированы на высоком для данного возраста уровне</p>
<p>Основы регулятивных универсальных учебных действий $\delta = 0,2$</p>	<p>Наблюдения за поведением детей в ходе деятельности. Ориентационный тест школьной зрелости Керна – Иирасека (модификация теста А. Керна); методика обследования познавательного развития детей дошкольного возраста под редакцией Е. А. Стребелевой, методика «Выкладывание узора из кубиков», методика «Проба на внимание (поиск различий в изображениях)».</p>	$K_4 = \frac{\sum_{i=1}^d n_i}{3 \cdot d}$	<p>d – общее число регулятивных действий, n – коэффициент, характеризующий уровень сформированности у дошкольника основ регулятивных универсальных учебных действий, входящих в данный компонент ($n = 0, 1, 2, 3$): $n = 0$ – основы регулятивных универсальных учебных действий не сформированы, $n = 1$ – сформированы частично; $n = 2$ – развиты на достаточном уровне, $n = 3$ – сформированы на высоком для данного возраста уровне</p>
<p>Расчет значения уровня сформированности основ универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в целом производится по формуле: $K = (\alpha \cdot K_1 + \beta \cdot K_2 + \gamma \cdot K_3 + \delta \cdot K_4) \times 100\%$</p>			

Дадим качественную характеристику каждому уровню сформированности у детей старшего дошкольного возраста основ универсальных учебных действий.

Критический уровень. Основы универсальных учебных действий сформированы слабо. Восприятие и концентрация внимания напрямую зависят от личных интересов и предпочтений ребенка. Он не проявляет стремления договариваться, действовать согласованно, способен выражать свою точку зрения. Действует под руководством взрослого, на планируемый результат не ориентируется, не всегда ориентирует собственное поведение на нормы, принятые в обществе, руководствуется эгоистичными проявлениями. Ребенок не может увидеть проблему, определить цель, нуждается в непосредственном руководстве взрослого при планировании действий, реализации плана, не проявляет способности к волевому усилию и преодолению препятствий.

Допустимый уровень. Основы универсальных учебных действий сформированы частично. Ребенок нуждается в помощи взрослого при установлении причинно-следственных связей, анализе результатов и процесса деятельности. Проявляет избирательную способность к децентрации при выполнении действий в игре, в общении, иногда проявляет стремление действовать согласованно, способен аргументировать свою точку зрения. Проявляет любознательность, под руководством взрослого может ориентировать собственную деятель-

ность на планируемый результат, стремится ориентировать поведение на нормы, принятые в обществе, но при оценке собственного поведения стремится оправдать себя и свои поступки. Под руководством взрослого может увидеть проблему, определить цель, участвовать в планировании действий и распределении обязанностей, соотнося их с предполагаемым результатом деятельности; прилагает некоторые усилия для реализации намеченного плана, при поддержке взрослого проводит анализ результатов.

Продвинутый уровень. Основы универсальных учебных действий развиты достаточно. У ребенка наблюдается стремление к получению новых знаний, умений, может дать оценку результатам деятельности. Отмечается способность к децентрации, к сотрудничеству со взрослым и сверстниками, умение договариваться, аргументировать свою точку зрения и иногда прислушиваться к мнению других. Может ориентировать собственную деятельность на планируемый результат при поддержке взрослого, ориентирует поведение на нормы поведения в обществе, не всегда правильно оценивает себя и свои поступки. Проявляет способность к волевому усилию и преодолению препятствий, не всегда способен к управлению собственным поведением.

Оптимальный уровень. Основы универсальных учебных действий сформированы на высоком для данного возраста уровне. Ребенок проявляет интерес к приобретению новых знаний и умений, способен

выделять необходимую для решения проблемы информацию, находить пути решения проблемы, анализировать результаты и процесс деятельности, способность к децентрации, умеет договариваться, строить продуктивное взаимодействие со взрослыми и сверстниками, умеет формулировать проблему, цель деятельности, аргументированно высказывать свою точку зрения и принимать точку зрения других. Демонстрирует познавательную активность, любознательность, строит продуктивное взаимодействие со взрослым и сверстниками, умеет ориентироваться на планируемый результат, проявляет целеустремленность в достижении цели, ориентирует поведение на нормы поведения в обществе, умеет правильно оценивать себя и свои поступки. Способен увидеть проблему, определить цель, совместно спланировать действия и распределить обязанности, соотнося их с предполагаемым результатом деятельности; прилагает усилия для реализации намеченного плана; вносит изменения в план

на основе анализа; способен к управлению собственным поведением.

Для корректного сравнения результатов процесса формирования основ универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста экспертами проводились диагностические процедуры (наблюдения, тестирование, беседы и опросы участников опытно-поисковой работы).

Результаты итоговой диагностики показали положительную динамику формирования основ универсальных учебных действий у воспитанников и контрольной и экспериментальной группы по всем выделенным нами критериям, но у воспитанников экспериментальной группы отмечена большая положительная динамика, нежели у воспитанников контрольной группы. Суммарная оценка данных экспериментальных и контрольных групп свидетельствует о том, что предпосылки универсальных учебных действий лучше развиты у воспитанников экспериментальных групп (табл. 2 и рис.).

Таблица 2

Суммарная оценка сформированности основ универсальных учебных действий, %

Виды основ УУД	Контрольные группы				Экспериментальные группы			
	Критический уровень	Допустимый уровень	Продвинутый уровень	Оптимальный уровень	Критический уровень	Допустимый уровень	Продвинутый уровень	Оптимальный уровень
Познавательные	7,6	38	42	1	1	14,8	63	20,8
Коммуникативные	13,5	48,5	32	6	1	14,8	63	20,8
Личностные	17,5	56,5	22	5	6,7	18	57,5	23
Регулятивные	13	56,5	22	7	6,7	18	57,5	23
Итого	14	51	30	5	4	14	60	22



Рис. Суммарные результаты диагностики сформированности основ универсальных учебных действий воспитанников контрольной и экспериментальной группы

Таблица 3

Усредненные значения и сдвиги значений уровня сформированности основ универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста

Виды основ УУД	Усредненные значения и сдвиги значений для контрольной группы, %			Усредненные значения и сдвиги значений для экспериментальной группы, %		
	1 замер	2 замер	Сдвиг	1 замер	2 замер	Сдвиг
Основы познавательных УУД	9	22	13	12	42	30
Основы коммуникативных УУД	12	22	10	12	42	30
Основы личностных УУД	11	14	3	9	40	31
Основы регулятивных УУД	11	15	4	9	38	29

Суммарная оценка сформированности предпосылок универсальных учебных действий свидетельствует о том, что навыки, приобретенные детьми в ходе проектной деятельности, способствуют более успешному формированию основ универсальных учебных действий, чем при традиционном репродуктивном обучении.

Для статистической обработки результатов опытно-поисковой работы применялся G-критерий знаков. Данный критерий предназначен для выявления наиболее характерного в исследуемой группе направления сдвига выбранного показателя [7]. В экспериментальной группе из 100 пар значений уровня сформированности у детей основ универсальных учебных действий нашлось 4 пары, в которых не произошло изменение в уровне. Такие пары обозначались знаком 0 и при подсчете статистики критерия T не учитывались. Осталось 96 ненулевых пар (в критерии знака число ненулевых пар обозначается символом n). Среди оставшихся пар подсчитали число пар, обозначенных знаком + (т. е. те пары, в которых $X_i < Y_i$), их было 95. Значение статистики T равно числу пар со знаком +, т. е. $T = 95$.

Исходя из того, что для уровня сформированности основ универсальных учебных действий было найдено 96 пар, были определены следующие t_p и $n-t_p$: на уровне значимости $p = 0,05$ $t_p = 38$ $n-t_p = 58$. Очевидно, что для данного уровня значимости $T > n-t_p$, так как $T = 95$, а $n-t_p = 58$, следовательно, в процессе формирования у дошкольников основ универсальных учебных действий наблюдается положительная тенденция.

Такие же вычисления были проведены и для контрольной группы. Из 100 пар значений уровня сформированности основ универсальных учебных действий нашлось 76 пар, в которых не произошло изменений

в уровне (их обозначили «0»). Осталось 24 ненулевых пары. Среди оставшихся пар число пар, обозначенных знаком +, равно 24, то есть T равно 24. По таблице были определены следующие значения: на уровне значимости $p = 0,05$ $t_p = 7$ и $n-t_p = 17$. Для данного уровня значимости $T > n-t_p$, так как $24 > 17$, следовательно, гипотеза H_1 также правомерна; исходя из этого, в процессе формирования у дошкольников контрольной группы основ универсальных учебных действий также наблюдается положительная тенденция. Но при сравнении усредненных значений и сдвигов значений уровня сформированности основ универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе положительные сдвиги были значительно выше.

Значения и сдвиги значений уровня сформированности основ универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста обобщены в таблице 3.

Таким образом, удалось установить наличие положительных тенденций в формировании всех видов основ универсальных учебных действий. Это позволяет утверждать, что полностью подтверждена необходимость выдвинутых в гипотезе положений. Анализ полученных результатов свидетельствует об эффективности проведенной работы, доступности и адекватности предложенных заданий возрасту, правомерности используемых методов, форм и средств обучения. На основе анализа результатов проведенной диагностики можно также с уверенностью сделать вывод о том, что у воспитанников экспериментальных групп предпосылки универсальных учебных действий развиты значительно лучше, нежели у воспитанников контрольных групп, воспитание и обучение которых организовывалось в соответствии с традиционными репродуктивными методами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
2. Бабинова Н. В., Воронина Л. В. Теоретико-методологические аспекты формирования предпосылок к учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста // Образование и наука. 2015. № 5. С. 149–165.

3. Бабинова Н. В. Формирование предпосылок универсальных учебных действий в проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста // *Современные проблемы образования* : сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. С. 13–19.
4. Бабинова Н. В. Субъект-субъектные отношения как условие организации проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста // *Педагогическое образование в России*. 2015. № 4. С. 45–50.
5. Бабинова Н. В. Модель формирования основ универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности // *Педагогическое образование в России*. 2015. № 10. С. 223–230.
6. Виды универсальных учебных действий (по материалам ФГОС НОО). URL: <http://www.metod-kopilka.ru/page-udd-1.html>.
7. Грабарь М. И., Краснянская К. Л. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы. М. : Педагогика, 1977. 136 с.
8. Кудрявцев В. Т. Образование: в ожидании неожиданного // *Дошкольное образование – развивающее и развивающееся. Новый взгляд на фундамент образовательной системы / М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. авт. учреждение «Федеральный институт развития образования» (ФГАУ «ФИРО»)*, ред. журн. «Обруч» ; [под ред. Н. П. Ходаковой]. М. : Обруч, 2014. Сб. № 1. С. 7–14.
9. Наша новая школа. Национальная стратегическая инициатива : от 04.02.2010 г. № Пр-271. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/6683>.
10. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. М. : Академия, 2002. 272 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт. Глоссарий. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=313>.
12. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://base.garant.ru/70291362/>.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013 № 1155.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Минобрнауки РФ от 06.10.2009 № 373.
15. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2010. 159 с.

REFERENCES

1. Asmolov A. G. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya v nachal'noy shkole: ot deystviya k mysli*. М. : Prosveshchenie, 2008. 151 s.
2. Babinova N. V., Voronina L. V. *Teoretiko-metodologicheskie aspekty formirovaniya predposylok k uchebnoy deyatel'nosti u detey starshego doshkol'nogo vozrasta // Obrazovanie i nauka*. 2015. № 5. S. 149–165.
3. Babinova N. V. *Formirovanie predposylok universal'nykh uchebnykh deystviy v proektnoy deyatel'nosti detey starshego doshkol'nogo vozrasta // Sovremennye problemy obrazovaniya* : sb. nauch. st. / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2014. S. 13–19.
4. Babinova N. V. *Sub"ekt-sub"ektnye otnosheniya kak uslovie organizatsii proektnoy deyatel'nosti detey starshego doshkol'nogo vozrasta // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015. № 4. S. 45–50.
5. Babinova N. V. *Model' formirovaniya osnov universal'nykh uchebnykh deystviy u detey starshego doshkol'nogo vozrasta v proektnoy deyatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015. № 10. S. 223–230.
6. *Vidy universal'nykh uchebnykh deystviy (po materialam FGOS NOO)*. URL: <http://www.metod-kopilka.ru/page-udd-1.html>.
7. Grabar' M. I., Krasnyanskaya K. L. *Primenenie matematicheskoy statistiki v pedagogicheskikh issledovaniyakh: neparametricheskie metody*. М. : Pedagogika, 1977. 136 s.
8. Kudryavtsev V. T. *Obrazovanie: v ozhidanii neozhidannogo // Doshkol'noe obrazovanie – razvivayushchee i razvivayushcheesya. Novyy vzglyad na fundament obrazovatel'noy sistemy / M-vo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii, Federal'noe gos. avt. uchrezhdenie «Federal'nyy institut razvitiya obrazovaniya» (FGAU «FIRO»)*, red. zhurn. «Obruch» ; [pod red. N. P. Khodakovoy]. М. : Obruch, 2014. Sb. № 1. S. 7–14.
9. *Nasha novaya shkola. Natsional'naya strategicheskaya initsiativa* : ot 04.02.2010 g. № Pr-271. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/6683>.
10. Polat E. S. *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* : ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov i sistemy povysh. kvalif. ped. kadrov. М. : Akademiya, 2002. 272 s.
11. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart. Glossariy*. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=313>.
12. *Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 29.12.2012 № 273 FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii»*. URL: <http://base.garant.ru/70291362/>.
13. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya. Prikaz Minobrnauki RF ot 17.10.2013 № 1155*.
14. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. Prikaz Minobrnauki RF ot 06.10.2009 № 373*.
15. *Formirovanie universal'nykh uchebnykh deystviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysli. Sistema zadaniy* : posobie dlya uchitelya / pod red. A. G. Asmolova. М. : Prosveshchenie, 2010. 159 s.

Блинова Юлия Лорэнсовна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры музыкального искусства и хореографии, Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Л. Толстого, Казанский федеральный университет; 420021, г. Казань, ул. Татарстан, 2 (уч. зд. № 33), ауд. 259; e-mail: julorblinova@mail.ru.

**РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ
СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМОДАЛЬНЫХ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоциональная сфера; дети с особенностями психосоциального развития; дошкольное образование; мультимодальные арт-технологии; федеральные государственные образовательные стандарты; здоровьесберегающие технологии.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена проблеме эмоционального развития современных детей в дошкольном возрасте. Представлены подробные статистические данные, касающиеся здоровья и особенностей психосоциального развития дошкольников, анализируются общие особенности эмоциональной сферы детей с различными эмоциональными нарушениями, и обосновывается необходимость их коррекции. Автор акцентирует внимание на том, что неадекватные формы негативных эмоциональных поведенческих реакций и сложившиеся в дошкольном возрасте неконструктивные стратегии взаимодействия со взрослыми и сверстниками не исчезают по мере взросления, а трансформируются и усиливаются. В основной части описываются направления развития эмоционального интеллекта и начальной коммуникативной компетентности дошкольников средствами мультимодальных арт-технологий. Мультимодальные арт-технологии ориентированы на присущий каждому ребенку внутренний потенциал здоровья и включают в себя визуальные, музыкальные, драматико- и танцевально-двигательные и нарративные арт-технологии. В заключительной части раскрывается специфика воздействия различных видов мультимодальных арт-технологий на эмоциональную сферу детей дошкольного возраста.

Blinova Yuliya Lorensovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Music and Choreography, Leo Tolstoy Institute of Philology and Intercultural Communication, Kazan Federal University, Kazan, Russia.

**DEVELOPMENT AND CORRECTION OF EMOTIONAL SPHERE OF PRESCHOOL CHILDREN
BY MEANS OF MULTIMODAL ART TECHNOLOGY**

KEYWORDS: emotional sphere; children with peculiar psycho-social development; preschool education; multimodal art technologies; federal state educational standards; health-preserving technologies.

ABSTRACT. This article is devoted to the emotional development of preschool children. The article provides detailed statistical data on health and peculiarities of psycho-social development of preschool children, analyzes general features of the emotional sphere of children with various emotional disorders and substantiates the necessity of their correction. The author emphasizes that inadequate forms of negative emotional response and negative strategies of interaction with adults and peers formed in the preschool age do not disappear with age, but get transformed and aggravated. The article describes the directions of development of emotional intelligence and initial communicative competence of preschool children by means of multimodal art technologies. Multimodal art technologies focus on the internal health potential inherent in each child and include visual, music, drama and dance motor and narrative art technologies. In conclusion, the author reveals the specificity of impact of different types of multimodal art technologies on the emotional sphere of preschool children.

В последние годы проблема позитивной социализации детей в условиях новой – информационной – цивилизации приобретает особую значимость. Количество новой информации, качество и скорость приобретаемого дошкольником жизненного опыта часто не соответствуют возможностям его психики адаптироваться к внешним и внутренним изменениям. В этих условиях изменяется социальный запрос на дошкольное образование, становятся актуальными вопросы оптимизации его содержания и организации. Одним из важнейших условий эффективности этого процесса является разработка новых подходов к реализации дошкольного образования, сочетающих в себе традиционные и

инновационные технологии, реализующих авторские оригинальные методики и в то же время соответствующих Федеральным государственным образовательным стандартам дошкольного образования (ФГОС ДО).

Внедрение в рамках ФГОС ДО инклюзивной модели образования предполагает усиление внимания к статистическим исследованиям в области здоровья детей. В рамках медицинского форума ОНФ на площадке «Детское здравоохранение – актуальные проблемы сохранения здоровья нации», состоявшегося 10 сентября 2015 г. в Москве, были озвучены следующие данные:

– более 30% детей, поступающих в первые классы школы, имеют отклонения

в состоянии здоровья, а к окончанию обучения этот показатель увеличивается до 70%;

- в последние 4 года российские показатели по количеству детского и подросткового суицида вследствие длительных неблагоприятных эмоциональных состояний превышают общемировые в 2,7 раза (В. Чубаровский);

- физическое состояние современных детей и подростков ухудшилось по сравнению с их сверстниками десятилетней давности: к этому году один ребенок имеет в среднем 2 хронических болезни (А. Баранов).

Среди дошкольников, не соответствующих нормативным критериям психического развития, выделяется несколько групп детей с особенностями психосоциального развития:

- дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью – до 19% (Н. Н. Заваденко);

- правополушарные дети, чье количество увеличилось до 36,92% (в сравнении с 25,13% левополушарных), дети с амбидекстрией – 37,95% (В. Пугач);

- дети с нарушениями эмоционально-волевой регуляции:

- а) с фобиями, с проявлениями тревожности, со слабой волевой регуляцией – 26–32% (А. С. Захаров),

- б) с проявлениями агрессии – 19%;

- дети с расстройствами аутистического спектра, чье общее число увеличилось (по мнению С. Довбня, в России нет масштабных исследований о количестве детей с аутизмом);

- дети с нарушениями речевого развития – 34% (М. Е. Хватцев);

- дети с опережением интеллектуального развития – 3–7% (А. И. Савенков).

Все перечисленные выше группы детей с хроническими заболеваниями и особенностями психосоциального развития имеют первичные или вторичные эмоциональные нарушения, а также испытывают трудности в налаживании комфортных взаимоотношений со взрослыми и особенно сверстниками.

Современные психолого-педагогические исследования (В. Абраменкова, М. Битянова, М. Ермолаева и др.) свидетельствуют о том, что без специфическим образом организованной работы неадекватные формы взаимодействия со сверстниками, сложившиеся в детском саду, не пропадают, а только трансформируются с возрастом, образуя широкий спектр проблем в отношениях уже взрослого человека с окружающими и в поведении по отношению к себе самому.

Адаптация дошкольника к условиям ДОУ и его последующая позитивная социализация

тесно связаны с развитием способности к установлению эмоционально-ценностных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, с формированием социальных чувств и позитивных поведенческих реакций, а также начальной коммуникативной компетентности: «Адекватное эмоциональное реагирование в различных (в том числе и стрессовых) ситуациях формируется на основе умения различать эмоциональные состояния по их внешнему проявлению – через мимику, пантомимику, жесты, позы, эмоциональную дистанцию. При этом ребенок учится за внешними эмоциональными проявлениями угадывать смысл поведенческих реакций и реагировать в соответствии с этим смыслом» [5].

Таким образом, развитие эмоциональной сферы дошкольника направлено:

- на формирование социальных чувств и позитивных поведенческих реакций;

- развитие эмоционального и социального интеллекта, вербальных и невербальных способностей выражения своих эмоциональных состояний;

- развитие способности выражать свои эмоциональные состояния социально приемлемыми способами, формирование начальной коммуникативной компетентности;

- снижение интенсивности негативных переживаний и деструктивных проявлений в процессе общения детей со взрослым и друг с другом.

Дети с различными эмоциональными и поведенческими нарушениями представляют собой большую неоднородную группу. Дети одной из подгрупп постоянно конфликтуют (агрессивные дети), другие всеми доступными им способами стремятся быть замеченными и стараются заслужить похвалу (зависимые от оценки взрослых), третьи испытывают трудности в общении и игровом взаимодействии (тревожные, застенчивые).

Однако, несмотря на эти очевидные различия в поведенческих стратегиях и коммуникативном взаимодействии, большинство возникающих у дошкольников трудностей имеют сходные причины, главную из которых можно определить как центрирование ребенка на оценке самого себя.

Выделяются следующие общие личностные особенности детей с различными эмоциональными нарушениями:

- неуверенность в себе;
- нестабильная самооценка;
- высокий уровень тревожности, часто сочетающийся с агрессивностью;

- необходимость в постоянном признании, похвале, высокой оценке, в неизменной симпатии сверстников и взрослых;

- мнительность, обидчивость, подозрительность;

- ригидность эмоциональных реакций, деятельности и поведения;
- стремление к признанию собственной исключительности;
- потребность в самоутверждении и стремление к лидерству;
- ориентация всех видов детской деятельности на результат и положительную оценку;
- страх получить отказ, тревожность по поводу собственного социального статуса.

Наличие общих проблемных личностных особенностей у дошкольников с различными эмоциональными нарушениями обусловило поиск оптимальных форм и технологий, способствующих эффективности образовательного процесса и коррекционно-развивающей работы. Наиболее конструктивным направлением решения выделенного спектра проблем является, на наш взгляд, адекватное образовательно-воспитательному процессу и индивидуально-возрастным особенностям дошкольников использование мультимодальных арт-технологий.

Мультимодальные арт-технологии в дошкольном образовании – это совокупность подходов, форм и методов целостного развивающего, образовательного, воспитательного, коррекционного воздействия на личность выразительными средствами различных видов искусств. Основной методологией арт-технологий выступает системный, биопсихосоциальный подход в аспекте признания творческой активности и приобретения разнообразного сенсорного опыта в качестве важнейших факторов гармонизации социального взаимодействия и эффективности здоровьесберегающего образования [1; 7; 8].

Мы рассматриваем арт-технологии в качестве способа:

- 1) понимания своих эмоциональных состояний, «вчувствования» в явления окружающего мира;
- 2) позитивной социализации;
- 3) повышения межличностной компетентности и способности к установлению гармоничных отношений;
- 4) развития креативности как необходимого качества для бесстрессовой адаптации и самореализации возможностей.

Вышеперечисленные особенности позволяют выделить общие направления развития и коррекции эмоциональной сферы дошкольников средствами мультимодальных арт-технологий:

- 1) развитие, распознавание и дифференциация (различение) собственных эмоций и чувств;
- 2) понимание эмоционального состояния собеседника (партнера) по невербальным

сигналам (мимике, жестам, позам, интонациям и др.), укрепление личностных границ во взаимоотношениях и совершенствование навыков невербального взаимодействия;

3) овладение принятыми в конкретном обществе (социально одобряемыми) способами выражения своего эмоционального состояния;

4) формирование начальных навыков саморегуляции эмоций, приобретение различного сенсорного опыта, эстетических переживаний, мануальных и двигательных навыков и т. д.

Наиболее значимым фактором воздействия мультимодальных арт-технологий является их ориентация на присущий каждому ребенку внутренний потенциал здоровья и силы, акцент на естественном проявлении эмоций, чувств и настроений в творчестве, принятие ребенка таким, каков он есть, вместе со свойственными ему способами самопрезентации [15; 16].

При разработке концепции реализации мультимодальных арт-технологий в дошкольном образовании мы ориентировались на эффективные формы интермодальной арт-терапии (от греч. *therapeia* – забота, уход), которые могут быть адекватно адаптированы к дошкольному возрасту и интегрированы в традиционную образовательную деятельность ДОО. В своем понимании мультимодальных арт-технологий мы близки к концепции «Expressive Arts Therapies» (терапии выразительными искусствами) Натали Роджерс [12], в которой традиционно выделяются 4 направления:

- 1) визуальная арт-терапия (рисунок, лепка, коллажирование, песочная терапия, ландшафтная арт-терапия);
- 2) музыкальная арт-терапия;
- 3) драматическая и танцевально-двигательная арт-терапия;
- 4) нарративная (связанная с созданием текстов) терапия (сказкотерапия).

В данной статье мы не ставили перед собой задачи подробно описать разработанную нами «Программу развития и коррекции эмоциональной сферы дошкольников средствами мультимодальных арт-технологий», представленную в разделе «Социально-коммуникативное развитие» «Примерной основной образовательной программы дошкольного образования “Диалог”» [11], поэтому далее будут раскрыты только специфические особенности воздействия разных направлений мультимодальных арт-технологий на эмоциональную сферу дошкольника.

Изобразительные арт-технологии включают в себя коллажирование, лепку рисуночную, песочную и ландшафтную техники.

Техника коллажирования предпочтительна в самом начале ознакомления детей с арт-технологиями, поскольку она основана на комбинировании готовых материалов (вырезок из журналов, газет, геометрических форм, пиктограмм и т. д.), что позволяет снизить тревожность детей по поводу их неумения рисовать, лепить и др.

Лепка из пластических материалов – действенное средство в отреагировании гнева, агрессии, страхов, тревожности, замкнутости, которое способствует снятию мышечных зажимов, развитию пространственного и творческого воображения, спонтанности в выражении чувств, располагает к двигательной и эмоциональной разрядке.

Рисуночные арт-технологии используются в качестве инструмента, способствующего свободному выражению своих эмоций, чувств и мыслей, позитивной социальной адаптации средствами цветкомпозиционного моделирования «своего безопасного мира».

Песочная арт-технология базируется на сочетании невербальной (процесс построения композиции) и вербальной (рассказ о готовой композиции, раскрывающей ее смысл) активности ребенка. Ящик с песком выступает в качестве символического пространства, обеспечивающего «удерживание» и выражение различных эмоциональных переживаний, тревожности или напряжения детей, фигурки различных персонажей создают возможность для их символического взаимодействия друг с другом.

В процессе реализации *ландшафтной арт-технологии* происходит свободное или организуемое педагогом перемещение детей в природной среде, сопровождающееся исследованием ее полисенсорных (зрительных, звуковых, тактильных, вкусовых, обонятельных) и художественно-эстетических характеристик в процессе непосредственного «включенного» взаимодействия с находящимися в ней объектами.

Музыкальные арт-технологии – это приемы и способы целенаправленного использования специфических особенностей эмоционально-психологического воздействия музыки на человека. Эффективность музыкальных арт-технологий для коррекции эмоционального состояния дошкольника обеспечивается уникальностью воздействия музыки на организм и личность человека: музыка посредством различных звуков вызывает у людей определенную психофизиологическую и эмоциональную реакцию.

При активном восприятии музыки физиологические ритмы человека (биоритмы мозга, частота сердечных сокращений, артериальное давление, ритм дыхания и др.) резонируют и непроизвольно подстраива-

ются под ее темпоритмические и ладовые характеристики. Вследствие этого музыкальные произведения вызывают различные эмоциональные и двигательные реакции у дошкольника. Кроме того, всякий звук для ребенка несет информацию о «намерениях» окружающего мира по отношению к человеку, которые обусловлены его непосредственной эмоциональной реакцией на звуковую информацию.

Танцевально-двигательная и драматические технологии направлены на развитие способности ребенка к эмпатии, сопереживанию, способствуют повышению чувствительности к собственным и чужим негативным эмоциональным состояниям и овладению способами их трансформации через движение. При реализации различных драматических и двигательных упражнений и игр дети под руководством педагога осуществляют невербальное взаимодействие, имитируют внешние явления и поведение различных персонажей, тем самым проигрывая на символическом уровне внешние и внутренние конфликты и барьеры взаимодействия.

Сказкотерапия как форма нарративной арт-технологии – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности ребенка, развития его креативности, совершенствования коммуникативных умений и навыков взаимодействия с окружающими.

Формы реализации сказочной арт-технологии в ДОО:

1. *Использование сказки как развернутой метафоры.* Рисование (коллажирование, лепка, аппликация) по мотивам сказки.

2. *Обсуждение* поведения и мотивов действий персонажей сказки с поиском альтернативных моделей поведения героев и способов решения сказочных ситуаций.

3. *Драматизация* эпизодов сказки.

4. *Творческая работа по мотивам сказки:* дописывание, переписывание, сочинение сказки по кругу, сочинение-рассказ по картинкам, применение различных техник работы со сказкой (например, «Салат из сказок», «Сказка-наоборотка» и т. д.).

Таким образом, каждое из представленных направлений мультимодальных арт-технологий оказывает влияние на конкретный аспект развития и коррекции эмоциональной сферы дошкольников, что позволяет реализовать целостное, системное воздействие на исследуемую сферу.

Дальнейшие перспективы работы в этой области мы видим в организации и осуществлении мониторинга процесса развития и коррекции эмоциональной сферы дошкольника, а также в разработке подробного методического обеспечения предложенной Программы для каждой возрастной группы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М. : Теревинф, 2009.
2. Блинова Ю. Л. Социально-коммуникативное развитие личности: теория и практика. Казань : Астор и Я, 2015.
3. Голубева Н. А., Марцинковская Т. Д. Информационная социализация: психологический подход // Психологические исследования : электрон. науч. журн. 2011. N 6 (20).
4. Детство – это огромная проблема, которой можно было бы посвятить весь форум. URL: <http://medportal.ru/mednovosti/news/2015/09/10/821children/> (дата обращения: 02.10.15).
5. Ермолаева М. В., Ерофеева И. Г. Особенности и средства развития эмоциональной сферы дошкольников : учеб. пособие. М. :Изд. МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2008. 34 с.
6. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми : руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб. : Речь, 2008.
7. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Руководство по детско-подростковой и семейной арт-терапии. СПб. : Речь, 2010.
8. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб. : Речь, 2003.
9. Коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы младшего школьника : метод. рекомендации для специалистов образовательных учреждений / сост. С. А. Лобина. Новокуйбышевск, 2008.
10. Петрова Л. И. Детская психология. Адаптация ребенка в современном мире. Ростов н/Д : Феникс, 2007.
11. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «ДИАЛОГ» / под ред. О. Л. Соболевой, О. Г. Приходько. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/POOP_Dialog.pdf (дата обращения: 11.11.2015).
12. Роджерс Н. Творческая связь. Исцеляющая сила экспрессивных искусств. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015.
13. Семенака С. И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе. М. : АРКТИ, 2004.
14. Уханова А. В. Завтра в школу! Развитие эмоций и навыков общения у ребенка. СПб. : Речь ; М. : Сфера, 2011.
15. Paolo J. Knill, Helen N. Barba, Margo N. Fuchs. "Ministrels of Soul". Intermodal Expressive Therapy. Toronto : Palmeston Pr., 1993.
16. Rogers N. Creative Connection. Palo Alto Science & Behavior Books, Inc., 1993.

REFERENCES

1. Ayres E. Dzh. Rebenok i sensornaya integratsiya. Ponimanie skrytykh problem razvitiya. M. : Terevinf, 2009.
2. Blinova Yu. L. Sotsial'no-kommunikativnoe razvitie lichnosti: teoriya i praktika. Kazan' : Astor i Ya, 2015.
3. Golubeva N. A., Martsinkovskaya T. D. Informatsionnaya sotsializatsiya: psikhologicheskii podkhod // Psikhologicheskie issledovaniya : elektron. nauch. zhurn. 2011. N 6 (20).
4. Detstvo – eto ogromnaya problema, kotoroy mozhno bylo by posvyatit' ves' forum. URL: <http://medportal.ru/mednovosti/news/2015/09/10/821children/> (data obrashcheniya: 02.10.15).
5. Ermolaeva M. V., Erofeeva I. G. Osobennosti i sredstva razvitiya emotsional'noy sfery doshkol'nikov : ucheb. posobie. M. :Izd. MPSI ; Voronezh : NPO «MODEK», 2008. 34 s.
6. Kiseleva M. V. Art-terapiya v rabote s det'mi : rukovodstvo dlya detskikh psikhologov, pedagogov, vrachey i spetsialistov, rabotayushchikh s det'mi. SPb. : Rech', 2008.
7. Kopytin A. I., Svistovskaya E. E. Rukovodstvo po detsko-podrostkovoy i semeynoy art-terapii. SPb. : Rech', 2010.
8. Lebedeva L. D. Praktika art-terapii: podkhody, diagnostika, sistema zanyatiy. SPb. : Rech', 2003.
9. Korrektsiya narusheniy v razvitiy emotsional'no-lichnostnoy sfery mladshogo shkol'nika : metod. rekomendatsii dlya spetsialistov obrazovatel'nykh uchrezhdeniy / sost. S. A. Lobina. Novokuybyshevsk, 2008.
10. Petrova L. I. Detskaya psikhologiya. Adaptatsiya rebenka v sovremennom mire. Rostov n/D : Feniks, 2007.
11. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya «DIALOG» / pod red. O. L. Sobolevoy, O. G. Prihod'ko. URL: http://www.firo.ru/wp-sontent/uploads/2014/02/POOP_Dialog.pdf (data obrashcheniya: 11.11.2015).
12. Rodzhers N. Tvorcheskaya svyaz'. Istselyayushchaya sila ekspressivnykh iskusstv. M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2015.
13. Semenaka S. I. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya rebenka v obshchestve. M. : ARKTI, 2004.
14. Ukhanova A. V. Zavtra v shkolu! Razvitie emotsiy i navykov obshcheniya u rebenka. SPb. : Rech' ; M. : Sfera, 2011.
15. Paolo J. Knill, Helen N. Barba, Margo N. Fuchs. "Ministrels of Soul". Intermodal Expressive Therapy. Toronto : Palmeston Pr., 1993.
16. Rogers N. Creative Connection. Palo Alto Science & Behavior Books, Inc., 1993.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. З. М. Явгильдина.

Бойко Инна Михайловна,

психолог-консультант; 620026, г. Екатеринбург, ул. Сони Морозовой, 180, оф. 211; e-mail: abirinna@yandex.ru.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЖЕНЩИНЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное развитие женщины; профессиональная успешность; личность профессионала; самореализация; гендерная идентичность; факторы профессионального развития.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются психологические факторы, влияющие на профессиональное развитие женщины, с целью осмысления проблемы реализации ее способностей и возможностей. Рассмотрены материалы отечественных и зарубежных исследований в области психологии труда, эргономики за последние двадцать лет. Также широко освещаются психологические особенности профессионального развития: развитие личности профессионала, влияние этого развития на становление личности в целом, влияние общественных стереотипов. Проанализированы особенности женского профессионального становления и процессов самореализации, их отличия от мужских. В статье ставится задача рассмотреть новейшие аспекты взаимодействия современной женщины и общества, как коллегиального, так и внутрисемейного. В результате этого рассмотрения выявлена и обоснована необходимость более глубокого изучения процессов профессионального развития женщины, актуальность этого исследования для современного общества. Показана важность изучения факторов, влияющих на профессиональное становление, развитие и совершенствование на пути самореализации женщины, для общества, а также необходимость разработки новых подходов к решению возникающих на этом пути проблем. Полученные данные в дальнейшем будут использованы в исследовании связанных с женщинами процессов на современном рынке труда, а также в разработке методик, призванных помогать людям реализовывать их возможности.

Boyko Inna Mikhaylovna,

Consulting Psychologist, Ekaterinburg, Russia.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A WOMAN

KEYWORDS: professional development of a woman; professional success; personality of a professional; self realization; gender identity; factors of professional development.

ABSTRACT. The article dwells on psychological factors influencing the professional development of women with the aim of better understanding the problem of realization of their potential and possibilities. The author makes a review of home and foreign research in the field of psychology of labor and ergonomics for the last 20 years. The article highlights psychological peculiarities of professional development of personality of a specialist, influence of this development upon the formation of personality in general and the role of social stereotypes in this process. It analyzes the peculiarities of professional development and processes of self-realization of women and their differences from those of men. The article sets the task to review the latest aspects of interaction between the modern woman and society, both in society at large and in the family. The review results in bringing out and substantiation of necessity to continue the study of the processes of professional development of women because this study is rather urgent for the modern society. The article demonstrates the importance of research of the factors influencing the professional development and perfection on the way of self-realization of women for society and the necessity of working out new approaches to the solution of arising problems. The results of research may be used in the future studies of problems women are faced with on the modern labor market and for creation of methods of helping people realize their potential.

В последние десятилетия социально-психологическая ситуация в стране резко изменилась, уменьшилась социальная и психологическая защита граждан со стороны государства, людям стало труднее ориентироваться в системе личностных и социальных ценностей. Размылись границы личности, ценностные структуры общества нестабильны и зачастую противоречивы. Нередко в таких условиях происходят регрессивные процессы развития, например потеря смыслов, ориентиров, потребности в саморазвитии. В этих условиях стало труднее выстраивать стратегию своего профессионального развития, определять целевые ориентиры в постоянно меняющемся мире.

При этом профессиональное развитие женщины в подобных условиях имеет много альтернативных направлений, оно непредсказуемо. Делать оптимальный для своего развития выбор на протяжении жизни, выстраивать успешные стратегии, не останавливаться на достигнутом – всё это требует от женщин определенных внутренних качеств личности, таких как гармоничная самооценка, стрессоустойчивость, гибкость мышления, постоянная адаптация к обстоятельствам.

Вместе с тем многие женщины оказываются психологически не готовы жить в этих условиях, приспосабливаться к ним и определять траектории своего развития.

В связи с этим становится актуальным исследование факторов профессионального развития женщин и определение психологических технологий их поддержки.

Проблема профессионального развития в целом и женщины в частности широко освещена в социологических и психологических исследованиях.

Закономерности формирования профессионализма изучались А. В. Барабанчиковым, Е. М. Борисовой, А. А. Деркачом, М. И. Дьяченко, Е. М. Ивановой, Е. А. Климовым, Э. Ф. Зеером, Л. М. Королевым, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой; оптимизация условий осуществления профессиональной деятельности – В. Д. Шадриковым, П. А. Корчемным, Б. М. Тепловым и др. [1; 2; 6; 11].

Проблему развития карьеры женщин начали рассматривать с конца 80-х – начала 90-х гг. XX в. Мотивы и цели профессиональной деятельности женщин в системе государственной службы изучали Н. П. Сидорова, В. К. Антонова, И. И. Чернова, В. Н. Орлова; особенности совмещения женщиной профессиональной и семейной ролей, проблемы, связанные с «двойной занятостью» женщин, делающих профессиональную карьеру, – А. С. Чирикова, М. Ю. Арутюнян, Н. Архипова, А. А. Никифорова, Н. М. Римащевская, С. Рощина, С. Смирнова, С. С. Утинова, С. Барабанова, В. А. Бодров, В. И. Власов, Г. П. Сергеева и др. [6; 12; 16].

Профессиональное развитие женщины принципиально отличается от мужского. На пути становления женщины вынуждены прилагать гораздо больше усилий, чем мужчины. Это связано с тем, что существует ряд особенностей именно женского профессионального развития, гендерных факторов, влияющих на становление и развитие женщины как профессионала.

Все факторы, влияющие на развитие женщины в профессии, мы можем разделить на внешние и внутренние. К внутренним относятся те, которые связаны с теми или иными отношениями субъекта труда к объекту профессиональной деятельности, его процессу и результату, а также с личностными качествами субъекта труда. Внешние профессиональные факторы развития непосредственно не связаны с отношением к указанным составляющим труда.

Внешним фактором, по мнению О. Н. Родиной, будут внешние критерии оценки (результативность, производительность труда, инициативность, эффективность взаимодействия с коллегами по работе) и функциональное состояние, которое определяется целым рядом факторов, например продуктивностью, личностными особенностями разного уровня, особенностями лично-

стного контакта. Внешним критерием успешности трудовой деятельности является оценка, даваемая профессионалу его руководителями, коллегами, подчиненными, членами его семьи и другими значимыми ему людьми. Эта оценка по большей части интуитивна, трудно доказать ее ошибочность или справедливость, тем не менее она является основой для серьезных решений, касающихся профессиональной карьеры людей [13].

Часто под успешностью в процессе труда понимают качество продукции, количество ошибок при выполнении задач, или, точнее, безошибочность, и принимают их за оценочные критерии. Кроме того, одной из важнейших оценок профессионального уровня и компетенции является уровень сложности задач, которые способен решить работник в процессе труда. К внешним же факторам относят условия труда. Начиная с физических, как то: освещение, температура, рабочее место, – заканчивая психологическими: отношением руководства, оценкой коллег и начальства и пр. Следует отметить, что для женщин окружающая их обстановка во время трудового процесса гораздо важнее, чем для мужчин. Психологический и физический комфорт обеспечивает повышение женской трудоспособности, тогда как мужчины более ориентированы на результат деятельности.

И. Б. Котова пишет о том, что профессиональная успешность выступает в качестве высокопозитивного фактора, гарантирующего экономическую и социальную стабильность человека, личностную самостоятельность и возможность реализовать существующие в структуре личности актуальные свойства и имеющиеся потенциальные возможности деятельности. То есть мы можем в качестве внешнего фактора выделить оценку положения женщины как «успешная в профессии» со стороны окружения [10].

К внешним факторам мы также можем отнести следующие: жизненные обстоятельства, жизненные выборы, обусловленные общественными стереотипами. Роли в обществе по-прежнему распределены так, что основная доля забот о семье лежит на женщине. Потому ей часто приходится выбирать должность, профессию и место работы исходя из потребностей семьи, а не по собственному желанию. Женщины переезжают вместе с мужьями в другие города, и им приходится адаптироваться на новом месте, соглашаться на условия короткого рабочего дня после рождения детей, в связи с необходимостью заботиться о семье и отсутствием помощи со стороны. Находят компромиссные варианты работы «похуже работа – поближе к дому, зато удобно детей

из садика забирать», что и обуславливает профессиональное развитие «в минус» – часто это профессиональный регресс. Сменяющиеся жизненные этапы, такие как окончание общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, повышение квалификации, смена местожительства, аттестация, увольнение с работы и другие, являются основополагающими факторами в личностном и профессиональном самоопределении женщины. Причины тому нередко все те же самые, а именно: женщины следуют за мужчинами и на протяжении многих лет несут ответственность за будничные семейные процессы, отодвигая свои интересы на второй план.

Одним из важнейших факторов является социальное взаимодействие, в частности такое, как профессиональное соперничество. Внутренняя потребность быть лучше других очень часто приводит женщину к карьерному росту. Но следует различать здоровое соперничество, которое служит во благо развития личности и обеспечивает гармоничность и удовлетворенность собственным профессиональным путем и местом в жизни, и соперничество, развивающееся в патологическом направлении, когда женщина сосредоточивается на процессе достижения все новых и новых целей с целью стать лучше всех, выше и сильнее, совершенно не умея, не желая получать удовлетворение от уже достигнутого, от себя в процессе достижения и не имея шансов на душевный покой.

Социальные шаблоны мы можем также отнести к серьезным внешним факторам. Женщины часто заняты в менее оплачиваемых и более трудоемких профессиях, таких как врачи, учителя и пр. Одной из причин подобного развития событий являются общественные стереотипы. В традиционной литературе существует точка зрения, что бизнес разрушает семейную жизнь из-за нехватки у женщин времени на выполнение традиционных ролей жены и матери. Отмечаются «двойная нагрузка» женщины в семье и на производстве, возможные трудности совмещения семейных и профессиональных ролей, а также сложности адаптации ролевого поведения женщины к новым экономическим условиям. Хотя по сути все эти процессы можно регулировать и учиться сочетать оптимальным образом, совмещая роли без ущерба для семьи или профессии.

Таким образом, действие внешних факторов часто приводит к дезориентации в профессиональном становлении у женской части населения нашей страны. В большинстве случаев женщина перестает задумываться о таких сторонах развития, как карьер,

профессия, и идет на компромисс между заработной платой и удобными условиями работы для семьи, уже не претендуя на получение удовольствия от развития себя в профессии.

Внутренние факторы подробно рассмотрены О. Н. Родиной, Е. П. Ильиным, В. А. Бодровым и прочими авторами. В частности, О. Н. Родина определяет понятие «удовлетворенность трудом» как осознанную субъективную оценку успешности труда, в котором последние выражается опосредованно. Например, в обычном для человека настроении, в особенностях оценок, даваемых руководству, коллегам, организации и прочих реакциях, отражающих его неосознанную оценку успешности собственного труда [3; 5; 13].

К внутренним же факторам относятся профессионально важные качества личности (ПВК). ПВК – это такие функциональные качества и личностные особенности человека, которые способствуют успешному выполнению данной профессиональной деятельности. В процессе овладения профессиональным мастерством каждая способность, реализуясь в конкретных действиях, получает свою огранку, превращаясь в ПВК. Так, например, частной ситуацией влияния врожденных свойств является то, что с экстренными ситуациями, возникающими в процессе профессиональной деятельности, успешнее всего справляются лица, обладающие сильной нервной системой и подвижностью нервных процессов [5].

Основные профессионально важные качества, по мнению В. А. Бодрова, – ответственность, самоконтроль, профессиональная самооценка, эмоциональная устойчивость, тревожность, склонность к риску, особенности нейродинамики, некоторые черты темперамента. Путем анализа исследований за последние 20 лет он установил, что есть отрицательная корреляция неадекватности самооценки с ее неустойчивостью и неуспешностью деятельности. В результате проведенного анализа он установил, что успешность, продуктивность работы, удовлетворенность ею, а также масштабы, качество и перспективы развития личности зависят от того, как выстраиваются отношения с работой, как вписываются свои занятия в многомерное пространство жизни, как осмысливаются и переживаются значимость и место своего дела в собственном жизненном самоопределении [3].

Женщин, способных к профессиональному росту, качественной профессиональной деятельности, характеризует активная социальная позиция, стремление к самопознанию и саморазвитию, самоактуализации личностных стремлений, реализации себя,

умение сформировать целостную модель профессионального мира.

Так же, как внутренние факторы, влияющие на развитие в профессии, можно выделить подходы к оценке себя и своего места на общественной лестнице успехов, удобные для конкретной женщины. Один из них – патриархальный (подчиненное положение женщины, сфера деятельности которой ограничена домом и семьей, жесткое иерархическое разделение мужских и женских ролей). Другой – эгалитарный (равные права и возможности жизненного выбора для женщин и мужчин). Необходимо формировать у работающих женщин потребность в достижении максимального для себя развития в профессии, по возможности сгладив воздействие общества, в котором транслируется, что единственная обязанность женщины – стать женой и матерью, остальное вне сферы ее компетенции. Устойчивость к воздействию шаблона «не состою на работе, состою как мать, как жена» возможна, ее также стоит формировать. Пока же одним из аспектов, оказывающим объективно катастрофическое влияние на развитие женщины, является ее оценка собственных возможностей, сомнения в себе, неуверенность в своих силах, ощущение себя не в своей тарелке на высоких должностях, в бизнесе.

Как внутренний фактор, обусловленный внешними, влияющими на формирование личности, мы можем выделить характер целей, которые ставит для себя женщина, включаясь в социальную деятельность, систему обуславливающих его мотивов, степень актуализации способностей человека.

Потребность в достижениях и успехе мы можем обозначить как один из важнейших внутренних факторов, влияющих на профессиональное развитие личности. Так же, как и в случае с соперничеством, мы должны отметить существование разных путей развития подобной потребности у женщины. Потребность в успехе может мотивировать на саморазвитие, побуждать самоактуализационные процессы, а может приводить к неспособности получать удовольствие от уже достигнутых ступеней развития и бесконечному перебеганию от одной цели к другой.

Ранее успешность уже рассматривалась в качестве внешнего фактора. Вместе с тем она может выступать и как внутренний фактор – в этом случае успешность выступает в качестве характеристики личности. Один из вариантов описания успешности может звучать следующим образом: профессиональная успешность есть субъектно-личностное состояние профессионала, ха-

рактеризующееся проживанием личностных достижений в контексте истории его профессиональной деятельности и возникающее на ценностной основе стремления к успеху и мастерству. Успешность как качественная характеристика личности формируется при наличии у личности ценностного представления об успехе и признании профессиональной успешности одной из важнейших социальных и личностных ценностей, входящих в профессиональную субкультуру.

При процессуальном подходе успешность профессионального развития видят в выборе способов достижения целей, результатов, как вид личностного самовыражения. С позиций статусного подхода это результаты деятельности человека (социальный статус и пр.), в рамках ценностного подхода карьера связана с общественной значимостью деятельности человека. С позиций индивида профессиональное развитие представляется как трудовой путь, траектория профессионального развития.

На данный момент, к сожалению, мы можем констатировать, что планирование большинством женщин своей карьеры, управление ею имеет спонтанный характер (в частности, женщины не умеют или не желают выделяться в коллективе, доказывать свой профессионализм). Этот процесс усугубляется непростыми жизненными обстоятельствами, характерными для современного мира. Профессиональное развитие женщин носит нестабильный характер, затруднено планирование, собственная ценность как профессионала женщинами зачастую сведена к минимуму.

Таким образом, нами были выявлены следующие факторы, влияющие на профессиональное развитие женщины:

- 1) внешние – занятость женщин в менее оплачиваемых и более трудоемких профессиях; общественные стереотипы; необходимость совмещения семейных и профессиональных ролей; результативность, производительность трудовой деятельности; качество продукции; количество решенных задач, уровень их сложности; количество ошибок при выполнении задач; инициативность; взаимодействие с коллегами; оценка, которую дают руководитель, коллеги, подчиненные; жизненные обстоятельства, жизненные выборы, совершаемые женщиной, такие как переезд, рождение детей; жизненные этапы – окончание учебного заведения, увольнение, переквалификация, курсы повышения квалификации, увольнение и прочие; социальное взаимодействие – соперничество; профессиональная успешность как внешний фактор, как оценка со стороны окружения;

2) внутренние – оценка собственных возможностей, неуверенность в своих силах; удовлетворенность трудом; ПВК; успешность профессионального развития как внутренний фактор, оценка себя и своих достижений изнутри, самой личностью.

Выделенные нами факторы обуславливают профессиональное развитие женщины путем возникновения и изживания определенного рода сменяющих друг друга объемлющих систем; при этом в принципе любая очередная система зарождается в недрах предыдущей еще задолго до того, как та изживет себя (Е. А. Климов). Исходя из подобной схемы профессионального развития, планирование карьеры, расстановка приоритетов и формирование системы ценностей становится гораздо более предсказуемым и простым делом [6].

Профессиональное развитие женщины при таком подходе характеризуется многовариантностью, что делает необходимым процесс ее профессионального сопровождения.

В нашем исследовании видится важным выбор каждой отдельной личностью

своего понимания успешности, своей стратегии реализации пути к успеху. И совершенно необходимым является помощь женщинам в адекватном формировании понимания успешности своей деятельности, такого, при котором ее личность будет целостной, развитой наиболее гармонично. Хотелось бы видеть реализацию успешности как некоторой «вершины» профессионального развития, как «акме» в профессиональной деятельности с точки зрения различных психологических аспектов.

Требуется не только обеспечить реализацию задатков личности, воспитать умение ориентироваться в постоянно меняющейся обстановке, справляться с внезапными трудностями и непредвиденными задачами, принимать нестандартные решения. В условиях современного общества женщина нуждается в помощи при профессиональном становлении и развитии на протяжении всего своего жизненного пути, что требует разработки и реализации специальных технологий развития личности, в частности социально-психологического сопровождения женщин как субъектов труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О взаимосвязи в развитии способностей и характера // Доклады на совещании по вопросам психологии личности. М., 1956.
2. Бодров В. А. Психологические основы профессиоведения / под общ. ред. В. Н. Дружинина. СПб., 2001. 354 с.
3. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов. М. : ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с.
5. Ильин И. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб. : Питер, 2008. 432 с.
6. Климов Е. А. Введение в психологию труда : учеб. для вузов. М. : МГУ, 2004. 437 с.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д : Феникс, 1996. 512 с.
8. Кон И. С. Половые различия и дифференциация социальных ролей // Соотношение биологического и социального в человеке : материалы симпозиума в г. Москве. М., 1975.
9. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. 292 с.
10. Котова И. Б. Психология личности в России. Столетие развития / Рос. акад. образования, Юж. отд-ние, Рост. гос. пед. ун-т. Ростов н/Д : Изд-во Рост. пед. ун-та, 1994. 290, [1] с.
11. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1983. 96 с.
12. Римащевская Н. М. Человек и реформы: секреты выживания. М. : ИСЭПН РАН, 2003. 392 с.
13. Родина О. Н. О понятии успешность трудовой деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1995. № 3. С. 60–67.
14. Толочек В. А. Современная психология труда. СПб. : Питер, 2005. 479 с.
15. Чернышева О. В. Трансформация жизненных стратегий женщин в современных российских условиях : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04. М., 2003. 187 с. РГБ ОД, 61:04-22/85-2.
16. Чирикова А. Е., Кричевская О. Н. Социально-психологические проблемы становления женского предпринимательства. М. : Ин-т психологии РАН, 1996.

REFERENCES

1. Anan'ev B. G. O vzaimosvyazi v razvitii sposobnostey i kharaktera // Doklady na soveshchanii po voprosam psikhologii lichnosti. M., 1956.
2. Bodrov V. A. Psikhologicheskie osnovy professiovedeniya / pod obshch. red. V. N. Druzhinina. SPb., 2001. 354 s.
3. Bodrov V. A. Psikhologiya professional'noy prigodnosti : ucheb. posobie dlya vuzov. M. : PER SE, 2001. 511 s.
4. Zeer E. F. Psikhologiya professiy : ucheb. posobie dlya studentov vuzov. 2-e izd., pererab., dop. M. : Akademicheskij proekt ; Ekaterinburg : Delovaya kniga, 2003. 336 s.
5. Il'in I. P. Differentsial'naya psikhologiya professional'noy deyatelnosti. SPb. : Piter, 2008. 432 s.
6. Klimov E. A. Vvedenie v psikhologiyu truda : ucheb. dlya vuzov. M. : MGU, 2004. 437 s.

7. Klimov E. A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya. Rostov n/D : Feniks, 1996. 512 s.
8. Kon I. S. Polovye razlichiya i differentsiatsiya sotsial'nykh roley // Sootnoshenie biologicheskogo i sotsial'nogo v cheloveke : materialy simpoziuma v g. Moskve. M., 1975.
9. Korostyleva L. A. Psikhologiya samorealizatsii lichnosti: brachno-semeynye otnosheniya. SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2000. 292 s.
10. Kotova I. B. Psikhologiya lichnosti v Rossii. Stoletie razvitiya / Ros. akad. obrazovaniya, Yuzh. otd-nie, Rost. gos. ped. un-t. Rostov n/D : Izd-vo Rost. ped. un-ta, 1994. 290, [1] s.
11. Markova A. K. Formirovanie motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste : posobie dlya uchitelya. M. : Prosveshchenie, 1983. 96 s.
12. Rimashevskaya N. M. Chelovek i reformy: sekrety vyzhivaniya. M. : ISEPN RAN, 2003. 392 s.
13. Rodina O. N. O ponyatii uspehnost' trudovoy deyatel'nosti // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14, Psikhologiya. 1995. № 3. S. 60–67.
14. Tolochek V. A. Sovremennaya psikhologiya truda. SPb. : Piter, 2005 479 s.
15. Chernysheva O. V. Transformatsiya zhiznennykh strategiy zhenshchin v sovremennykh rossiyskikh usloviyakh : dis. ... kand. sotsiol. nauk : 22.00.04. M., 2003. 187 s. RGB OD, 61:04-22/85-2.
16. Chirikova A. E., Krichevskaya O. N. Sotsial'no-psikhologicheskie problemy stanovleniya zhenskogo predprinimatel'stva. M. : In-t psikhologii RAN, 1996.

Статью рекомендует д-р психол наук, проф. Э. Э. Сыманюк.

УДК 378.147.88:364-785.14-054.73
ББК 4448.027.64+4466.46

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

Буслаева Мария Евгеньевна,

преподаватель кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского»; 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, 26; e-mail: mariymalceva@mail.ru.

Макарова Валентина Александровна,

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социальной адаптации и организации работы с молодежью ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского»; 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, 26; e-mail: k.ormsp12@yandex.ru.

**ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ БЕЖЕНЦЕВ И МИГРАНТОВ
В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мигранты; беженцы; поликультурное общество; этнос; социальная адаптация; компетенции.

АННОТАЦИЯ. Сегодня при миграции населения из зоны вооруженных конфликтов на территорию российских городов и областей появляется большое количество беженцев, переселенцев и мигрантов, дети которых нуждаются в психологической помощи. Психологическое состояние детей беженцев и мигрантов определяется неуверенностью в будущем, растерянностью перед множеством реальных проблем, тревогой за своих близких, разочарованием, колебаниями настроения: возбуждением, агрессивностью, депрессией, апатией. Психотравмирующие события, сложная социальная ситуация, в которой находятся беженцы, может приводить к психологической и социальной дезадаптации, нервно-психическому срыву, росту конфликтности. Для преодоления неблагоприятных последствий стрессовой ситуации требуется целенаправленная психологическая помощь. При этом необходимо учитывать, что психотравмирующая ситуация для детей беженцев и мигрантов может быть долговременной.

Перечисленные обстоятельства вызывают необходимость формирования у студентов вузов непедагогического направления подготовки компетенций, способствующих созданию в образовательной организации такой атмосферы, при которой возможна не только адаптация любого ребенка, но и обеспечение его нормальной деятельности в безопасном образовательном пространстве равных возможностей, защита интересов каждого, обеспечение успешной социальной адаптации, сохранения и укрепления здоровья детей, предупреждение отклонений в их развитии. В статье представлен опыт работы кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского, проводимый в направлении решения проблем адаптации детей мигрантов и беженцев с участием студентов.

Buslaeva Mariya Evgen'evna,

Senior Lecturer of Department of Social Adaptation and Organization of Work with Young People, 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 Young People, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia.

**PROBLEMS OF SOCIAL ADAPTATION OF REFUGEE AND MIGRANT CHILDREN
IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS**

KEYWORDS: migrants; refugees; multi-cultural society; ethnos; social adaptation; competences.

ABSTRACT. Today, with migration from areas of armed conflicts, on the territory of the Russian cities and regions there appears a large number of refugees, displaced people and migrants whose children are in need of psychological help. The psychological condition of the children of refugees and migrants is determined by uncertainty in the future and confusion in the face of a multitude of real-world problems, anxiety about their relatives, frustration, fluctuations of mood: agitation, aggression, depression, and apathy. Stressful events, the complex social situation in which the refugees are placed may lead to psychological and social maladjustment, neuro-mental breakdown and conflicts. In order to overcome the adverse effects of stress purposeful psychological help is required. And it is necessary not to forget that the psychotraumatic situation of children of refugees and migrants can be a long-term one.

The factors described above call for the formation in university students of non-pedagogical specialties competences, helping to create an atmosphere in which it is possible not only for every child to adapt, but also to ensure their normal life in a safe educational environment with equal opportunities, to protect the interests of everyone and to ensure successful social adaptation, preserving and strengthening the health of children and preventing deviations in their development. The article presents the experience of work of the Department of Social Adaptation and Organization of Work with the Youth in partnership with the students of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky aimed at solving the problems of adaptation of children of migrants and refugees.

Неравенство в развитии государств и обществ стало столь очевидным, что миграцию остановить уже невозможно. В то же время демографические проблемы большинства развитых стран побуждают теперь правительства этих государств не к закрытию границ, а к поиску новых путей совместного существования различных этносов и культур, конфессиональных и социальных групп.

Миграция не является исключительным злом: в ситуации быстрого старения населения большинства европейских стран она дает шанс на сохранение возрастного, а следовательно, и экономического баланса в обществе. В последнее время аналогичные тенденции стали проявляться и в России.

По объему миграции наша страна оказалась на третьем месте в мире после Германии и США, принимая в среднем за год по 781 тыс. мигрантов [11].

В начале 90-х годов миграция на территорию России осуществлялась из всех стран ближнего зарубежья и из дальнего зарубежья. Наблюдалась и миграция внутри России из ее горячих точек. На этот же период – 1992–1995 гг. (разгар крупных вооруженных конфликтов) пришелся пик репатриации русских. В 1990-х гг. с репатриацией был связан главный миграционный поток на постсоветском пространстве. По данным Госкомстата, в течение 1989–2004 гг. из бывших союзных республик в Россию выехало 3,4 из 25,3 млн этнических русских, проживавших там в 1989 г. [11; 15].

С 2005 г. и по настоящее время приток граждан в РФ только из стран СНГ составил более 8 млн человек. Миграционный потенциал в государствах СНГ и Балтии и в настоящее время остается значительным (по оценочным данным около 20 млн человек) [11;12;15].

В результате в Российской Федерации проживают вынужденные мигранты из стран дальнего зарубежья; из бывших союзных республик, прибывшие на ее территорию до распада СССР, т. е. до 8 декабря 1991 г.; из прежних союзных республик, ставших независимыми государствами после распада СССР, прибывшие на ее территорию еще до введения в действие первого закона «О гражданстве Российской Федерации», т. е. до 6 февраля 1992 г. и после этой даты [12].

Феномен вынужденной миграции является сложным и многогранным процессом, получившим в последние годы четко выраженные этносоциальные и этнополитические детерминанты. Понятие «миграция» вообще и «вынужденная миграция» в частности вбирают в себя целый ряд терми-

нов. К их числу в первую очередь относятся «беженцы» и «вынужденные переселенцы».

В соответствии с принятыми Генеральной Ассамблеей ООН Международной конвенцией о статусе беженцев 1951 г. и Протоколом 1967 г. под термином «беженец» понимается лицо, которое в силу вполне обоснованных опасений стать жертвой преследований по признаку расы, вероисповедания, гражданства, принадлежности к определенной социальной группе или политических убеждений находится вне страны своей гражданской принадлежности и не может пользоваться защитой этой страны или не желает пользоваться такой защитой вследствие таких опасений; или, не имея определенного гражданства и находясь вне страны своего прежнего обычного места жительства, не может или не желает вернуться в нее вследствие таких опасений [17].

Исходя из терминологии Конвенции, в Российской Федерации к числу беженцев из СНГ могут быть отнесены только вынужденные мигранты, имевшие преимущественное место жительства за ее пределами уже после обретения Российской Федерацией статуса независимого государства.

При подготовке законодательных актов, определяющих правовое положение вынужденных мигрантов на территории Российской Федерации, оказалось необходимым ввести кроме понятия «беженец» новое в международной практике понятие – «вынужденный переселенец».

Этим понятием охватываются вынужденные мигранты, имеющие российское гражданство независимо от места их постоянного проживания, и лица, не имеющие российского гражданства, но проживающие на территории Российской Федерации. Более того, при подготовке законодательных актов необходимо было учесть не только территориальный, но и исторический фактор, в частности, то, что Российская Федерация объявила себя правопреемницей СССР.

В принятых Верховным Советом Российской Федерации 19 февраля 1993 г. и введенных в действие с 20 февраля 1993 г. законах «О беженцах» и «О вынужденных переселенцах» учтены изложенные выше обстоятельства.

В законе «О беженцах» термин «беженец» во многом соответствует принятой Международной конвенцией трактовке [19].

В упомянутом законе определено, что «беженец» – это прибывшее или желающее прибыть на территорию Российской Федерации лицо, не имеющее гражданства Российской Федерации, которое было вынуждено или имеет намерение покинуть место своего постоянного жительства на террито-

рии другого государства вследствие совершенного в отношении него насилия или преследования в иных формах либо реальной опасности подвергнуться насилию или иному преследованию по признаку расовой или национальной принадлежности, вероисповедания, языка, а также принадлежности к определенной социальной группе или политических убеждений.

Законом «О вынужденных переселенцах» определено, что «вынужденный переселенец» – это «гражданин Российской Федерации, который был вынужден или имеет намерение покинуть место своего постоянного жительства на территории другого государства либо на территории Российской Федерации вследствие совершенного в отношении него или членов его семьи насилия или преследования в иных формах либо реальной опасности подвергнуться преследованию по признаку расовой или национальной принадлежности, вероисповедания, языка, а также принадлежности к определенной социальной группе или отдельным лицам или группам лиц, массовым нарушениям общественного порядка и другими обстоятельствами, существенно ущемляющими права человека». Однако заметим, что в законах РФ понятие «мигрант» вообще отсутствует.

Довольно заметная категория прибывающего в Россию населения – мигранты из дальнего зарубежья, из стран Центральной Азии и Африки; точное их число неизвестно, так как большинство из них нигде не зарегистрированы. Присутствие вьетнамцев в стране оценивается в диапазоне 30–80 тыс. человек, но больше всего в России китайцев, количество которых, по разным оценкам, составляет 250–400 тыс. человек [5].

В современной политической и социально-демографической ситуации в России очевидно, что человеческий и кадровый потенциал мигрантов является важным ресурсом социально-экономического развития общества и условием его социальной безопасности.

Как отмечалось Президентом Российской Федерации на заседании Совета безопасности России 22 июля 2014 г., миграционный фактор в настоящее время должен играть исключительно важную роль в решении неотложных экономических и демографических проблем Российской Федерации. Такой подход продиктован надвигающимся демографическим кризисом, в условиях которого страна вступила в период абсолютного сокращения численности населения трудоспособного возраста [16].

В связи с последними событиями на Украине в нашей стране сейчас во многих регионах в школах и детских садах обучаются и воспитываются дети-беженцы.

Заместитель председателя комитета Госдумы по образованию Алена Аршинова, выступая на пресс-конференции «Помощь украинским беженцам: прием учащихся в российские школы и вузы», сообщила, что в 2014/15 уч. г. 62 тыс. детей-беженцев с Украины посещали российские школы, а 10 тыс. – детский сад. По ее словам, каждому ребенку старались создать условия для успешной адаптации в новых условиях [14].

На декабрь 2014 г. в школах Калуги и Калужской области обучались 1022 ребенка-беженца с Украины, а всего за 2014 г. на территории Калужской области было предоставлено официальное временное убежище 1189 детям беженцев с Украины [4].

Однако, несмотря на существование во многих российских регионах специализированных центров психологической помощи детям-беженцам, многие из переселенцев остаются один на один со своими проблемами в абсолютно чужой стране. Получается, что каждый вынужден сам учиться жить в новой и далеко не всегда приветливой среде.

Все беженцы, независимо от их возраста, национальности, вероисповедания и половой принадлежности, испытывают сильное психологическое потрясение. Причины вынужденного переселения могут быть различными, но чаще всего это экстремальные условия: вооруженные конфликты, военные действия, природные катаклизмы, национальные гонения. Любая из перечисленных ситуаций уже сама по себе является травматичной, а если добавить к ней еще и фактор переезда в иную национально-культурную среду, то получим комплекс из психоэмоционального напряжения, социальной дезадаптации и сильного стресса.

«Культурный шок», наличие языкового барьера и явные различия в повседневной бытовой жизни заставляют беженцев аккумулировать все свои внутренние резервы и силы. А если учесть, что большинство переселенцев оказываются в изоляции от родных, близких и друзей, то становится понятным тот факт, что такие необходимые резервы и силы быстро истощаются. Возникает ощущение одиночества, чувство оторванности и ненужности. Да и местное население редко бывает приветливым к «чужакам», которые «понаехали».

Кроме того, предшествующие переезду события оставляют в психике ребенка глубокий след, который долго сохраняется в его памяти. Реакция на травматическую ситуацию, формы поведения, в которых дети проявляют себя обычно во время стрессовых состояний, зависят от возраста, стадии развития детей, а также и от умения привлечь различные средства для своего спасения.

Например, дети дошкольного возраста, особенно привязанные к родителям, в травматических ситуациях проявляют в своей поведенческой манере еще более страстную привязанность к ним. Дети младшего школьного возраста, по свидетельству специалистов, резко меняются, пережив стрессовые ситуации. Они становятся раздражительными, грубыми, у них появляются жалобы на плохое самочувствие. Обычно после пережитого у них резко падает успеваемость в школе.

Реакция подростков в подобных случаях напоминает поведение взрослых. Они теряют чувство самообладания, ведут себя неосознанно, не отдавая отчета в своих действиях. После перенесенных стрессов некоторые подростки пессимистически смотрят на свое будущее. Их угнетает страх быть изгнанными из общества.

Все дети, пережившие психологический шок, страдают от его последствий. Кроме многих физических и психических расстройств, у них наблюдаются также нарушения процесса познания и поведения в обществе. Острота нарушений и их проявлений связана, как правило, со степенью жестокости насилия, наличием или отсутствием телесных повреждений у самого ребенка, а также утратой или сохранением семейной поддержки.

К сожалению, дети-беженцы испытывают также суровые лишения из-за недостатка пищи, воды, отсутствия медицинского обслуживания, надлежащего жилья. Все это ведет к физическому истощению организма. Развитие ребенка в результате замедляется, истощается и его эмоциональный потенциал.

Положение детей-беженцев в школе очень часто наносит ущерб их самоутверждению. Незнание языка и культуры страны нового поселения приводит к тому, что они чувствуют себя неловко, отстают от других учащихся в изучении школьных предметов. А стремление сохранить собственную идентичность, приверженность прежним ценностям лишь обостряет их пребывание в школе. Многообразные сложности, нерешенность проблем детей беженцев в школе могут подорвать возможности ребенка получать позитивные ощущения за пределами семьи.

Исследователи данной проблемы пишут о том, что, когда отдельные личности и целые семьи теряют связь со своей местностью, они лишаются одновременно поддержки людей и социальных институтов. В результате у них появляется ощущение страха, чувство незащищенности, злобы, тревоги и депрессии.

Как известно, культуру составляют ответственные институты, образ жизни и

определенный тип мышления, что характеризует социальную жизнь в стране в целом. Культура является посредником в рамках коллективных интересов людей, выступает цементирующим средством, придавая им смысл и необходимую сплоченность. Существующие модели и структуры социализации способствуют передаче культуры от поколения к поколению.

Попадая в другую страну, дети вынуждены адаптироваться к новой культуре, овладевать новыми ценностями, которые часто противоречат их традиционным ценностям и нормам, что приводит к напряженным отношениям в семье, неизбежным конфликтам.

Известно, что большую роль в процессе социализации и адаптации к новым условиям играют школа и детский сад. Они постепенно формируют в ребенке нравственные нормы и определенные стандарты поведения.

Но в условиях положения беженцев процесс социализации ребенка существенно изменяется. Он уже связан с приобщением к новой культуре, отличной от привычного уклада жизни в семье.

Известный исследователь К. Додд выделил 4 модели поведения вынужденных беженцев и вынужденных переселенцев в условиях новой жизни.

1. Flight – своеобразная попытка избежать любого контакта с местным населением и его культурой. Обычно подобная модель характерна для беженцев с низким социальным и образовательным уровнем, которые переселяются группами и создают свой микромир. Данная стратегия не является продуктивной, поскольку возникает «эффект гетто» и вытекающие из него последствия: низкий уровень жизни, высокая преступность, бедность.

2. Fight – активный перенос своей этнокультуры. Как правило, сопровождается отторжением со стороны местного населения и межэтническими конфликтами.

3. Filter – самая продуктивная модель, заключающаяся в поиске взаимного компромисса между представителями разных культур. Взаимообмен ценностями и опытом при сохранении своих национальных особенностей.

4. Flex – пассивное слияние с представителями местного населения, отказ от своих корней и потеря духовной связи со своим народом [5].

Изучение мирового и отечественного опыта социальной адаптации вынужденных мигрантов и беженцев, анализ основных принципов ее моделирования и регулирования, выявление тенденций и противоречий развития, факторов оптимизации имеют особый научный и практический инте-

рес для реализации социальной политики современной России.

Количество исследований, посвященных проблемам социальной адаптации различных категорий населения в условиях преобразований современной России, довольно велико и постоянно увеличивается. Проблемы вынужденной миграции исследованы также достаточно полно. Вместе с тем факторы, условия и последствия процесса социальной адаптации детей-беженцев и детей вынужденных переселенцев изучены мало.

Значительный вклад в разработку проблемы социальной адаптации индивида, определения и сущности данного процесса внесли М. А. Шабанова, рассматривающая степень добровольного и вынужденного в механизмах социальной адаптации; А. Г. Асмолов, В. И. Жуков, Ю. А. Урманцев, сделавшие попытку обобщить типичные недостатки большинства определений социальной адаптации; Н. Е. Миронов, А. И. Зотова, И. К. Кряжева, изучающие особенности адаптивного поведения. Структура социальной адаптации рассматривалась в работах И. А. Милославовой, В. Д. Тимакова, И. Т. Фролова, Г. И. Янина. Типологизация и классификация адаптивных процессов описана в работах Е. М. Аврамовой, И. Е. Дискина, А. И. Медведева, А. А. Налчаджяна, Т. Г. Стефаненко.

Подробно процесс социальной адаптации рассмотрен в монографиях Л. В. Корель, М. В. Ромма [11].

Проблемы положения беженцев в различных регионах России, миграционной политики государства, прогнозы дальнейшей вынужденной миграции находят отражение в исследованиях Российского независимого института социальных и национальных проблем под руководством А. Г. Здравомыслова.

В своих исследованиях большое внимание на социальные факторы и мотивы миграции обращают такие социологи, как Ю. И. Левада, Г. Ф. Морозова; влияние межнациональных отношений на процессы миграции анализируют этносоциологи А. И. Гинзбург, Л. П. Максакова.

Психологические механизмы формирования миграционных установок, проблемы социально-психологической адаптации к новой природной и социокультурной среде исследуют Ю. И. Иванова, Н. М. Лебедева, Г. У. Солдатова, Е. И. Филиппова и др.

Особое внимание проблеме социальной адаптации такой категории мигрантов, как беженцы и вынужденные переселенцы, уделяют в своих работах Г. С. Витковская, В. В. Степанов, А. А. Сусоколов и др.

В настоящее время происходит процесс осмысления факторов, накопление знаний,

исследований и предложений в области социальной адаптации беженцев и вынужденных переселенцев – мигрантов.

Все вышеизложенное позволяет заключить, что изучение и понимание проблем, с которыми имеют дело дети беженцев, необходимо для того, чтобы разработать эффективную программу помощи им.

Идеальным решением этих проблем было бы принятие соответствующих мер, направленных на предотвращение войн, конфликтов, насилия, пыток, распада семьи, разрыва родственных отношений.

Кроме того, необходима комплексная программа подготовки специалистов для работы с беженцами, в том числе и с детьми-беженцами. Эта программа должна быть пригодна для деятельности в разных условиях. Студентам следует знать корни этого феномена, причины возникновения, уметь проследить все процессы, связанные с поселением беженцев, периодом их адаптации вплоть до приведения к нормальной жизни.

Особое внимание необходимо уделить студентам непедагогических направлений подготовки, у которых в процессе обучения в вузе должны быть сформированы компетенции, направленные на готовность к работе в поликультурной образовательной среде с детьми и подростками, существенно отличающимися по этнокультурным признакам, а также их родителями и педагогами.

Для этого в процессе изучения дисциплин, близких по тематике к обсуждаемой проблеме, у студентов необходимо сформировать позитивное восприятие детей и подростков вне зависимости от их этнокультурного происхождения, дать обучающимся этнокультурные знания, способствующие в дальнейшем созданию условий комфортного взаимодействия представителей разных народов.

В содержание лекций и практических занятий необходимо внести соответствующие разделы, акцентирующие внимание студентов на проблемах адаптации и социализации детей беженцев и детей мигрантов. Степень сформированности необходимых для работы с данными категориями детей компетенций можно будет проверить в ходе прохождения будущими бакалаврами соответствующих практик, участия их в благотворительных акциях, работе в образовательных организациях, реабилитационных центрах и т. п.

Кроме того, студенты должны овладеть умениями (формами, методами, средствами) организации работы в полиэтническом школьном коллективе, социальными технологиями, позволяющими им устанавливать у детей беженцев систему отношений с

окружающими, в которой их принимают такими, какие они есть.

Ребенок-беженец должен научиться вести себя в новом для себя обществе, строить отношения с людьми. Добиваться этого нужно поддержкой, полным принятием ребенка. Только в этом случае ребенок может в качестве модели своего поведения выбрать ту, которую предлагает ему бакалавр – человек чужой для него культуры.

Заканчивая обучение в вузе, бакалавр педагогического направления подготовки, кроме сформированных у него компетенций, направленных на работу с детьми-беженцами и детьми-мигрантами, должен знать следующее:

1) существует специфика адаптации детей беженцев и детей мигрантов к образовательной среде, что предполагает разработку и реализацию комплексной программы социально-психологического сопровождения процесса их адаптации;

2) процесс адаптации детей беженцев и детей мигрантов должен проходить в контексте процесса развития личности в целом и должен рассматриваться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей;

3) в каждом конкретном случае необходимо разрабатывать индивидуальную программу социально-психологического сопровождения ребенка, что является эффек-

тивным средством содействия адаптации детей из семей мигрантов и беженцев в условиях образовательной организации. Программа позволит развивать у ребенка беженца навыки уверенного поведения, адекватной самооценки, отношения к себе, принятия себя, собственных навыков, умений и способностей, поспособствует позитивному социальному становлению личности;

4) разработанная программа будет способствовать формированию адекватной самооценки и уровня притязаний, взаимной толерантности детей беженцев и мигрантов и принимающего населения, снятию тревожности, формированию адекватного образа «я».

Бакалавр должен ориентироваться в личностных особенностях детей и подростков, основанных на их этнокультурной принадлежности, и уметь учитывать их в работе; стремиться в своей деятельности создавать условия для комфортного взаимодействия представителей разных культур и народов в социуме; владеть технологиями, методами, формами и средствами организации работы в поликультурной среде образовательной организации; уметь организовать мероприятия, обеспечивающие решение конкретных проблем взаимодействия детей и подростков в поликультурной среде образовательной организации или учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акмалова А. А., Капицын В. М. Социальная работа с мигрантами и беженцами : учеб. пособие. М. : ИНФРА-М, 2011. 219 с.
2. Актуальные вопросы социальной поддержки детей и семей мигрантов : сб. науч. практ. ст. / ред. М. М. Эшгтейн. СПб., 2009. 225 с.
3. Аршинова А. 79 регионов России уже приняли детей украинских беженцев. // ПЕДСОВЕТ.ORG. URL: <http://pedsovet.org/content/view/22967/530/>.
4. Барышников Е. Н. Воспитание детей-мигрантов в условиях поликультурного педагогического пространства // Миграционная педагогика: диалог культур : метод. пособие / науч. ред. Л. С. Нагавкина ; сост. С. А. Косабуцкая. СПб., 2007. 67 с.
5. Бушлаева М. Е. Проблемы адаптации и обучения детей-беженцев в инклюзивном образовательном пространстве Калужской области // Науч. труды / КГУ им. К. Э. Циолковского. Калуга : Изд-во КГУ им. К. Э. Циолковского, 2015. (Сер. «Гуманитарные науки»).
6. Владимирова С. С., Пшенко К. А., Шарри Т. Г. Проблемы социокультурной, языковой и правовой адаптации трудовых мигрантов в РФ // Человек и образование. 2010. № 4 (25). С. 49–56.
7. Едовина Т. Миграция приобретает трудовой характер // Коммерсант.ru. 2014. 21 мая. URL: <http://www.kommersant.ru/doc/2475976>.
8. Замотина Н. Ю. Программно-целевой подход в решении проблем детей-мигрантов в образовательном учреждении / Н. Ю. Замотина ; рук. работы Е. Н. Барышников // Академия педагогического поиска: учитель – ученик : сб. науч. ст. / под ред. С. В. Алексеева, А. Н. Бакушиной. СПб. : СПб АППО, 2011. Вып. 1, ч. 3. С. 8–12.
9. Информация о заседании // Официальный сайт Президента Российской Федерации в сети «Интернет». URL: <http://state.kremlin.ru/council/28/news/46144>.
10. Конвенция и протокол, касающиеся статуса беженцев / Отдел общественной информации Р.О.Вох 2500 1211 Geneva 2 Switzerland. URL: www.unhcr.org.
11. Косабуцкая С. А. Средства арт-педагогики в решении проблем детей мигрантов и их семей // Миграционная педагогика: диалог культур : метод. пособие / науч. ред. Л. С. Нагавкина ; сост. С. А. Косабуцкая. СПб. : СПб АППО, 2007. 64 с.
12. Лазарян С. С. Формирование этнической идентичности учащихся в поликультурной среде в процессе дополнительного образования (на материале Учебного центра армянской диаспоры Санкт-Петербурга) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : защищена 14.05.2014. Великий Новгород, 2014. 24 с.
13. Лунева Г. Г., Шульжик Е. В. Программа дополнительного образования «Социокультурная адаптация детей мигрантов // Учитель и инновации: идеи, опыт, практика / авт.-сост.: М. М. Мединская, Н. П. Танина, Н. С. Илатовская. СПб., 2010.

14. Муштавинская И. В. Открытая школа. Оценка качества образования в школах с полиэтническим составом учащихся // Академический вестн. : науч. журн. СПб АППО. СПб., 2013. Вып. 2 (21). С. 47–58.
15. Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации подростков-мигрантов тема диссертации и автореферата по ВАК 19.00.07, доктор психологических наук Бауэр, Елена Анатольевна. 2012. 503 с.
16. Учебная миграция из стран СНГ и Балтии: потенциал и перспективы для России / под ред. К. А. Гаврилова, Е. Б. Яценко. М. : Фонд «Наследие Евразии», 2012. 210 с.
17. Федеральный закон «О беженцах» (в редакции Федерального закона от 28 июня 1997 года N 95-ФЗ) : (с изменениями на 22 декабря 2014 года).
18. Федеральный Закон «О Гражданстве Российской Федерации» от 31.05.2002 № 62-ФЗ, действующая редакция от 31.12.2014. URL: <http://www.consultant.ru/popular/civic/>.
19. Федеральный закон от 05.05.2014 N 127-ФЗ «О внесении изменений в статью 13 Федерального закона „О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации“» : 5 мая 2014 года N 127-ФЗ <http://www.consultant.ru/d>.

REFERENCES

1. Akmalova A. A., Kapitsyn V. M. Sotsial'naya rabota s migrantami i bezhentsami : ucheb. posobie. M. : INFRA-M, 2011. 219 s.
2. Aktual'nye voprosy sotsial'noy podderzhki detey i semey migrantov : sb. nauch. prakt. st. / red. M. M. Epshhteyn. SPb., 2009. 225 s.
3. Arshinova A. 79 regionov Rossii uzhe prinyali detey ukrainskikh bezhentsev. // PEDSOVET.ORG. URL: <http://pedsovet.org/content/view/22967/530/>.
4. Baryshnikov E. N. Vospitanie detey-migrantov v usloviyakh polikul'turnogo pedagogicheskogo prostranstva // Migratsionnaya pedagogika: dialog kul'tur : metod. posobie / nauch. red. L. S. Nagavkina ; sost. S. A. Kosabutskaya. SPb., 2007. 67 s.
5. Buslaeva M. E. Problemy adaptatsii i obucheniya detey-bezhentsev v inkluzivnom obrazovatel'nom prostranstve Kaluzhskoy oblasti // Nauch. trudy / KGU im. K. E. Tsiolkovskogo. Kaluga : Izd-vo KGU im. K. E. Tsiolkovskogo, 2015. (Ser. «Gumanitarnye nauki»).
6. Vladimirova S. S., Pshenko K. A., Sharri T. G. Problemy sotsiokul'turnoy, yazykovoy i pravovoy adaptatsii trudovykh migrantov v RF // Chelovek i obrazovanie. 2010. № 4 (25). S. 49–56.
7. Edovina T. Migratsiya priobretaet trudovoy kharakter // Kommersant.ru. 2014. 21 maya. URL: <http://www.kommersant.ru/doc/2475976>.
8. Zamotina N. Yu. Programmno-tselevoy podkhod v reshenii problem detey-migrantov v obrazovatel'nom uchrezhdenii / N. Yu. Zamotina ; ruk. raboty E. N. Baryshnikov // Akademiya pedagogicheskogo poiska: uchitel' – uchenik : sb. nauch. st. / pod red. S. V. Alekseeva, A. N. Bakushinoy. SPb. : SPb APPO, 2011. Vyp. 1, ch. 3. S. 8–12.
9. Informatsiya o zasedanii // Ofitsial'nyy sayt Prezidenta Rossiyskoy Federatsii v seti «Internet». URL: <http://state.kremlin.ru/council/28/news/46144>.
10. Konventsiya i protokol, kasayushchiesya statusa bezhentsev / Otdel obshchestvennoy informatsii P.O.Box 2500 1211 Geneva 2 Switzerland. URL: www.unhcr.org.
11. Kosabutskaya S. A. Sredstva art-pedagogiki v reshenii problem detey migrantov i ikh semey // Migratsionnaya pedagogika: dialog kul'tur : metod. posobie / nauch. red. L. S. Nagavkina ; sost. S. A. Kosabutskaya. SPb. : SPb APPO, 2007. 64 s.
12. Lazaryan S. S. Formirovanie etnicheskoy identichnosti uchashchikhsya v polikul'turnoy srede v protsesse dopolnitel'nogo obrazovaniya (na materiale Uchebnogo tsentra armyanskoy diaspory Sankt-Peterburga) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 : zashchishchena 14.05.2014. Velikiy Novgorod, 2014. 24 s.
13. Luneva G. G., Shul'zhik E. V. Programma dopolnitel'nogo obrazovaniya «Sotsiokul'turnaya adaptatsiya detey migrantov // Uchitel' i innovatsii: idei, opyt, praktika / avt.-sost.: M. M. Medinskaya, N. P. Tanina, N. S. Ilatovskaya. SPb., 2010.
14. Mushtavinskaya I. V. Otkrytaya shkola. Otsenka kachestva obrazovaniya v shkolakh s polietnicheskim sostavom uchashchikhsya // Akademicheskij vestn. : nauch. zhurn. SPb APPO. SPb., 2013. Vyp. 2 (21). S. 47–58.
15. Nauchno-prakticheskie osnovy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii podrostkov-migrantov tema dissertatsii i avtoreferata po VAK 19.00.07, doktor psikhologicheskikh nauk Bauer, Elena Anatol'evna. 2012. 503 s.
16. Uchebnaya migratsiya iz stran SNG i Baltii: potentsial i perspektivy dlya Rossii / pod red. K. A. Gavrilova, E. B. Yatsenko. M. : Fond «Nasledie Evrazii», 2012. 210 s.
17. Federal'nyy zakon «O bezhentsakh» (v redaktsii Federal'nogo zakona ot 28 iyunya 1997 goda N 95-FZ) : (s izmeneniyami na 22 dekabrya 2014 goda).
18. Federal'nyy Zakon «O Grazhdanstve Rossiyskoy Federatsii» ot 31.05.2002 № 62-FZ, deystvuyushchaya redaktsiya ot 31.12.2014. URL: <http://www.consultant.ru/popular/civic/>.
19. Federal'nyy zakon ot 05.05.2014 N 127-FZ «O vnesenii izmeneniy v stat'yu 13 Federal'nogo zakona „O pravovom polozenii inostrannykh grazhdan v Rossiyskoy Federatsii“» : 5 maya 2014 goda N 127-FZ <http://www.consultant.ru/d>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. И. Хачикян.

Гиздатова Татьяна Юрьевна,

старший психолог отделения психологического обеспечения отдела морально-психологического обеспечения, Уральский юридический институт МВД России; 620057, г. Екатеринбург, ул. Корепина, 66; e-mail: oblako501@yandex.ru.

РЕГУЛЯЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ: НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальное поведение; уровневая регуляция; психологические факторы; управленческое воздействие.

АННОТАЦИЯ. Представлен теоретический анализ отечественных и зарубежных научных подходов к исследованию регуляции социального поведения личности. Рассматриваются диспозиционно-установочные, мотивационно-целевые, этико-психологические концепции, теории нормативной регуляции социального поведения. С позиций субъектного и объектного подходов раскрывается комплекс взаимодействующих психологических факторов, влияющих на личность. Установлено, что механизмы регуляции организационного поведения имеют многоуровневую и многофакторную природу. Включенность разных уровней регуляции и их взаимодействие определяют особенности и динамику организационного поведения личности. Сформулирован вывод о том, что поиск психологических факторов, входящих в сферу управленческого воздействия руководителя, является возможным вариантом решения задачи совершенствования регуляции организационного поведения персонала. На уровне организации могут существовать нормы официальные и неофициальные. Официальные нормы едины для целого ряда коллективов, могут быть представлены как формализованными (зафиксированы в соответствующих документах, распоряжениях руководителя), так и неформализованными. Недостаточная степень формализации официальных норм приводит к снижению их регулятивных возможностей. Нормативность является классифицирующим признаком существующего многообразия форм и видов социального поведения личности. В зависимости от того, каким образом нормы реализуются, поведение может приобретать форму социально ожидаемого, соответствующего принятым в обществе, организации правилам и не соответствующего, отклоняющегося от норм, иначе девиантного, явно противоправного (то есть делинквентного).

Gizdatova Tat'yana Yur'evna,

Senior Psychologist of Psychological Support Branch of Department of Moral and Psychological Support, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Ekaterinburg, Russia.

REGULATION OF SOCIAL BEHAVIOR OF AN INDIVIDUAL IN AN ORGANIZATION: SCIENTIFIC APPROACHES TO RESEARCH

KEY WORDS: social behavior; level-based regulation; psychological factors; regulating influence.

ABSTRACT. The article offers a theoretical analysis of domestic and foreign scientific approaches to the study of regulation of social behavior of the individual. The author considers the dispositional, motivational, goal-setting and ethical-psychological conceptions and theories of normative regulation of social behavior. From the standpoint of subject and object-based approaches the article reveals a complex of interacting psychological factors affecting individuals. It is found that the mechanisms of regulation of organizational behavior have a multi-level and multi-dimensional nature. The involvement of different levels of regulation and their interaction define the characteristics and dynamics of organizational behavior of the individual. The author comes to the conclusion that the search of psychological factors within the scope of regulating influence of the leader is an option for solving the problem of improving the regulation of organizational behavior of the staff. On the level of organization there may be official and non-official norms. Official norms are uniform for a whole number of collectives and may be both formal (set in various documents and regulations of the director) and non-formal. Inadequate degree of formality of official norms reduces their regulating potential. The normative character is a classifying feature of the existing multitude of forms and types of social behavior of a person. In relation to the way the norms are realized behavior may take the form of socially expected one, corresponding to the norms of the given society or organization, or not corresponding to the norms, or deviating from them and illegal (i.e. deviant).

Результаты научных исследований свидетельствуют о том, что социально-психологическая компетентность управленческих кадров в вопросах регулирующего воздействия на организационное поведение персонала нуждается в развитии. Отметим, что организационное поведение персонала детерминировано, закономерно обусловлено порождающими его факторами. Реализуемые в настоящее время методы

регулирования поведения сотрудников не в полной мере используют потенциал психологических факторов. В этой связи возникает необходимость их систематизации и комплексного исследования.

Регуляцию организационного поведения сотрудников следует рассматривать в качестве особой психологической задачи управленческой деятельности руководителя, которая не сводится только к достиже-

нию целей организации, а представляет собой также средство поддержания целостности организации, способствующее ее оптимальному функционированию и развитию.

Проблема регуляции поведения личности является одной из ключевых в социальных науках. Представленные в статье некоторые направления отражают многообразие психологических теорий, стремящихся объяснить закономерности, различные аспекты формирования и причинной обусловленности социального поведения личности.

Следует отметить, что регулятивные аспекты так или иначе рассматриваются исследователями при описании структуры личности, когда анализируется, как осуществляется интеграция отдельных психических процессов и свойств в целостную структуру личности и как эта структура реализуется и раскрывается во внешнем поведении.

Так, в научные исследования в качестве категорий анализа поведения личности включается широкий спектр понятий – это «индивидуальные особенности высшей нервной деятельности, потребности и установки человека, вся система знаний, привычек и навыков, в которых отражены индивидуальный опыт человека и усвоенный опыт человечества» [21, с. 18], а также отношения, диспозиции, мотивы, цели, ценности, ценностные ориентации и, наконец, волевые процессы.

К числу первых исследований регулятивных процессов следует отнести труды основоположников научной школы социального бихевиоризма, сформировавшейся в 60-х гг. XX в. Исследователи, работавшие в этом направлении, создали ряд теорий, новизна идей которых заключалась в положении о том, что человек может приобретать опыт не только на своих собственных ошибках, но также изучая и анализируя ошибки других людей, сопутствующие той или иной форме поведения.

Автор одной из самых популярных теорий социального научения Альберт Бандура считал, что люди приобретают разнообразные виды сложного поведения в условиях социального окружения благодаря имитации, моделированию наблюдаемых образцов. Одним из механизмов имитации выступает процесс идентификации, в котором личность заимствует мысли, чувства человека, поведение которого моделирует. Согласно исследованиям А. Бандуры, большая часть человеческого научения осуществляется без традиционного подкрепления, награды и наказания недостаточны, чтобы научить человека новому поведению. Люди могут научиться и в отсутствие как вознаграждения, так и наказания. Это не означа-

ет, однако, что подкрепление не имеет никакого значения. В действительности, как только поведение оказывается освоенным, подкрепление начинает играть важную роль в определении того, будет ли данное поведение возникать. На процесс научения, по мнению автора, могут оказывать влияние многочисленные факторы, в их числе возраст модели, ее компетентность, уровень мотивации [28].

Работы отечественных ученых по исследованию регуляторных процессов сконцентрированы в большей мере на изучении индивидуальных механизмов саморегуляции (ценностной, смысловой, волевой), ее мотивационных механизмов и внутренней структуры самого процесса. Значительное внимание уделялось анализу социальной регуляции поведения личности – нормативной, установочной.

Так, целым циклом фундаментальных исследований представлена проблема функциональной роли установки в регуляции поведения личности.

Концепция диспозиционной регуляции социального поведения личности представлена исследованиями В. А. Ядова [24; 29]. В его работах приводятся теоретические и экспериментальные данные, которые свидетельствуют о существовании установочных и диспозиционных механизмов регуляции социального поведения личности. Понятие «диспозиция» трактуется В. А. Ядовым как состояние предрасположенности к оценке и поведению в определенных условиях. Важнейшей функцией диспозиционной системы является психическая регуляция поведения субъекта в социальной среде.

Взгляды об установочной регуляции поведения получили дальнейшее развитие в работах А. Г. Асмолова, который рассматривает этот феномен в контексте общепсихологической теории деятельности. Установка, по его мнению, стабилизирует движение деятельности, обеспечивает сохранение данного движения [2]. Автором выдвинуто предположение об иерархической природе установки, при этом объективными факторами, вызывающими различные установки, являются мотив, цель и условия осуществления деятельности. В зависимости от места в структуре деятельности определяется и содержание установок, и их ранг, соответственно выделены иерархические уровни смысловых, целевых и операциональных установок.

Феномен смысловой установки рассматривался также в монографической работе А. П. Вардомацкого, в которой представлена концепция моральной регуляции поведения личности [6]. По его мнению, смысловые установки выступают в качестве

морально-психологического механизма и реализуют функцию моральной регуляции, которая осуществляется на уровнях макросреды, микросреды и личностном уровне.

Подводя краткий итог рассмотрению диспозиционно-установочных концепций, отметим, что отечественные и зарубежные ученые в дальнейшем посвятили значительное количество научных исследований поиску ответов на вопрос о том, насколько понятие «социальная установка» выполняет свою главную научную функцию – предсказание поведения.

Иной подход представлен работами В. Н. Мясищева: в качестве основной категории анализа личностной структуры он выделяет понятие отношения и считает, что именно иерархическая система отношений регулирует деятельность человека. Автор полагает, что высшим уровнем регуляции является идейный уровень, содержание которого составляют категории «убеждение», «сознание долга» и т. п.; средний уровень назван конкретно-личным и определяется симпатиями, антипатиями, утилитарными интересами человека; низшему уровню соответствуют ситуативно обусловленные отношения, связанные с поддержанием жизнедеятельности [17].

В качестве ведущих регуляторов человеческой деятельности в работах многих отечественных авторов выделены такие категории, как «мотивы» и «цели». В частности, по мнению Е. В. Шороховой [21, с. 20], регулирующую функцию в поведении человека выполняет процесс выбора целей и средств их достижения. В целях деятельности отражается поставленная самим человеком в осознанной форме задача достичь того, что он хочет. Сознательная регуляция поведения, осознанность всех его звеньев (выбор цели, средств ее существования, оценка условий деятельности) проявляется в действии волевых процессов. Таким образом, по мнению автора, «воля является процессом саморегуляции, самоконтроля поведения человека и выступает как способность человека управлять собой, сознательно регулировать свою деятельность» [21, с. 23].

С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что «развитие мотивационной системы, формирование иерархии мотивов приводит к тому, что человек перестает быть рабом непосредственной ситуации, действия его становятся опосредованными, могут определяться не только стимуляцией, исходящей из непосредственной наличной ситуации, но и целями и задачами, лежащими за ее пределами, они становятся избирательными, целевыми и волевыми» [23, с. 10]. Оценивая уровень волевого развития личности,

можно судить о том, перешла ли она от жесткой обусловленности внешними воздействиями к автодетерминации, стали ли принимать решения самостоятельно.

В работах Б. Ф. Ломова [14] ведущая роль в детерминации поведения отводится целям, мотивы деятельности упоминаются им вскользь, выпадают из контекста анализа. В качестве системообразующего признака деятельности, определяющего ее направленность, автором рассматривается вектор «мотив – цель». Конкретные особенности деятельности определяются, по мнению Б. Ф. Ломова, не мотивом, а целью, являющейся опережающим отражением будущего результата.

Фундаментальные исследования феномена воли и проблем волевой регуляции проводились В. А. Иванниковым. По его мнению, правомерно говорить о волевом действии лишь в тех случаях, когда побуждение к действию было с самого начала недостаточным либо ослабевало по мере его осуществления [11, с. 265]. Таким образом, волевое действие предполагает включение регуляции в более широкий мотивационный контекст, затрагивающий мировоззренческие и моральные аспекты личности. В силу этого проблема воли смыкается в понимании В. А. Иванникова с проблемой «превращения известных социальных, прежде всего моральных требований в определенные нравственные мотивы и качества личности» [11, с. 266].

Отдельным циклом исследований представлены этико-психологические концепции, раскрывающие специфическую форму регуляции социального поведения – нравственную регуляцию. Исследования в данной области проводились преимущественно в философско-этических работах, поскольку в психологии личности поведение изучалось в безоценочном ракурсе. В последующем зародилась этическая ветвь психологии личности, начавшая трансформироваться в отдельное направление науки – этическую психологию.

К регуляторам поведения этого «высшего ранга» исследователи относят ценностные ориентации, ценности, идеалы и используют такие категории, как нравственность, добро и зло, сущее и должное, справедливость, долг и пр.

Ученые, занимающиеся исследованиями нравственной, моральной регуляции поведения личности, считают, что именно этическая психология позволяет описать разнообразные типы человеческого поведения, а также соотнести действия и поступки конкретного человека с правилами и нормами, сложившимися в культуре (субкультуре) той или иной общности. Подчеркива-

ется, что мотивы, цели и ценности, определяющие поведение в конкретных ситуациях и линию жизни в целом, во многом связаны с этическими характеристиками личности.

Среди теоретических работ в области этических проблем психологии особо значимы труды С. Л. Рубинштейна, одного из немногих отечественных психологов, который еще в 50–60-х гг. XX в. обратился к рассмотрению нравственно оцениваемого поведения человека в его целостности. Он определяет человека прежде всего как этического субъекта, проявляющего себя в отношении к другим людям, подчеркивая мысль, что «этическое деяние существует только в отношении к человеку как личности, отношение к вещам есть лишь действие...» [22, с. 252–253].

С. Л. Рубинштейн обращает внимание на существование двух типов нравственности: «...нравственность как природное естественное состояние человека и нравственность на основе рефлексии, сознания, философского осмысления жизни» [22, с. 351–352]. Первый тип моральной регуляции ориентирован на нормы непосредственного окружения и разрушается в ситуации, выходящей за привычные жизненные рамки (мораль установленного кем-либо долга). Этот тип абсолютен и всеобщ с точки зрения установок, влияющих на поведение человека в любой знакомой ситуации, но относителен и изменчив за пределами привычного жизненного круга. Второй тип приобретает характер общего сознательно-нравственного подхода к жизни и отношения к ней (мораль личной ответственности). Он относителен в том смысле, что учитывает особенности каждой ситуации, не имеет жестких рамок стандарта, но абсолютен в своей основе – сознательно-нравственном выборе должного поведения в любых ситуациях жизни. Среди факторов, обуславливающих формирование у человека того или иного типа морали, выделяют возраст, пол, уровень образования, принадлежность к определенной субкультуре и т. д., подчеркивая связь с уровнем развития личности [18, с. 49].

Роль ценностной сферы личности в регуляции социального поведения рассматривается в работах Д. А. Леонтьева [13], который говорит о трех формах существования ценностей, переходящих одна в другую: общественные идеалы усваиваются личностью и начинают в качестве «моделей должного» побуждать ее активность, в процессе которой происходит предметное воплощение этих моделей. Осознанию некоторого предмета как общественной ценности предшествует превращение его в личностную ценность. Однако не все социальные

ценности, осознаваемые индивидом, становятся его личными ценностями. Для этого необходимо практическое включение субъекта в коллективную деятельность, направленную на реализацию соответствующей ценности.

Этот подход ставит понятие ценности в один ряд с понятиями потребности и мотива. По функциональному месту и роли в структуре мотивации личностные ценности относятся к классу устойчивых мотивационных образований, или источников мотивации. Их мотивирующее действие «не ограничивается конкретной деятельностью, конкретной ситуацией, они соотносятся с жизнедеятельностью человека в целом и обладают высокой степенью стабильности; изменения в системе ценностей представляет собой чрезвычайное, кризисное событие в жизни личности. Личностные ценности выступают как внутренние носители социальной регуляции, укорененные в структуре личности» [13, с. 40–41].

Существуют работы, посвященные исследованию ценностей личности с учетом осознанности их выбора. Так, проведенное Л. З. Сафиуллиной и Н. В. Зоткиным [25] исследование показало, что большинство испытуемых сознательно декларируют одни ценности и жизненные приоритеты, а ценности, реально побуждающие к действиям, являются другими. Полученные результаты могут быть обусловлены, по мнению исследователей, уровнем нравственного развития личности.

Л. Колберг связывал нравственное развитие человека с когнитивным развитием и подчеркивал, что прежде чем выносить какие-либо моральные суждения, человек должен достичь определенного уровня развития в когнитивном плане [1].

Еще одним направлением в исследовании этико-психологических проблем регуляции является рассмотрение в качестве объекта поведения человека в ситуации выбора (К. Гиллиган, А. И. Титаренко). Действительно, выбор и принятие решения по поводу собственных поступков – ключевые моменты, в которых проявляется сущность личности. Моральный выбор поступков глубоко и сущностно характеризует этический аспект личности, так как «составляет ту практическую ось в поведении людей, вокруг которой вращается вся их нравственная жизнь» [16, с. 5].

Вопрос амбивалентности поведения личности, «наделенной способностью к совершению как добрых, так и злых поступков», исследует И. Н. Михеева [15, с. 5], которая в своей теоретической работе формулирует положение о том, что нравственное начало, моральное самосознание в человеке

формируются в результате переживаний, в процессе выбора, в конфликте мотивов и в его разрешении в поступке. Именно в борьбе мотивов в процессе социализации выкристаллизовываются ценности как мотивы одновременно осознаваемые, смыслообразующие и побуждающие к действию, направленные к реализации добра или зла [15, с. 17–19].

Резюмируя обзор этико-психологических концепций, отметим, что выделяемый учеными так называемый «этический слой личности» как комплексный феномен, включающий различные ее качества, породил в современной психологии новую научную проблему, связанную с разработкой методик для исследования отдельных этических качеств личности.

Рассмотренные концепции общепсихологической ориентации отражают субъективный подход к исследованию механизмов регуляции поведения, концентрируя внимание либо на изучении индивидуальных механизмов саморегуляции, либо на трансформации макросоциальных воздействий в интраиндивидуальные детерминанты.

Вместе с тем требует внимания и объективный подход, обращающий взгляд к анализу внешней регуляции поведения (нормативной, социальной), которая направлена на обеспечение функционирования социальных систем в соответствии с установленными нормами и правилами, и в этом смысле имеющей некий принудительный характер. Постулатом обозначенного направления является утверждение о том, что регулятивные механизмы поведения формируются в процессе влияния на поведение человека социальных норм. Их обстоятельный анализ содержится в трудах М. И. Бобневой [3], С. В. Быкова [4; 5].

По мнению исследователей, социальные нормы представляют собой руководящее начало, правило, образец, принятые в данной общности стандарты поведения, регламентирующие отношения людей и задающие рамки поведения личности (должного, допустимого и недопустимого).

По А. Л. Свенцицкому, «социальные нормы любых групп выражаются в соответствующих правилах и выступают: а) как средство ориентации поведения каждой личности в той или иной ситуации; б) как средство социального контроля за их поведением со стороны данной общности» [27, с. 18].

Влияние групповых норм на поведение человека широко изучалось западными и отечественными психологами в основном в рамках исследований конформности. Результаты исследований свидетельствуют о том, что влияние групповой нормы сильнее в том случае, когда группа обладает высо-

кой степенью сплоченности и достаточно велика. Кроме того, в случае информационного влияния важна степень референтности данной группы для подвергающегося влиянию индивида [4, с. 38].

На уровне организации могут существовать нормы официальные и неофициальные. Официальные нормы едины для целого ряда коллективов, могут быть представлены как в формализованном виде (зафиксированы в соответствующих документах, распоряжениях руководителя), так и в неформализованном (но все равно восприниматься как официальные всеми членами коллектива). Недостаточная степень формализации официальных норм, по мнению исследователей [7, с. 120–130], приводит к снижению их регулятивных возможностей, поскольку в сознании членов коллектива границы между должным, возможным и запрещаемым поведением становятся подвижными и зависимыми от ситуации, социального статуса и т. д. В результате система санкций, призванная подкреплять официальные нормы, оказывается действенной лишь при явных нарушениях.

Неофициальные нормы в документах не фигурируют, но задаются, как правило, руководителями низшего и среднего звена и лидерами трудовых коллективов. Они складываются в процессе взаимодействия членов малых групп и функционируют в виде коллективных традиций, обычаев, групповых мнений, проявляются в сознании членов группы в социальных установках, отношениях к различным сторонам совместной деятельности [26]. Они связаны с групповыми и личностными ценностями и могут не совпадать с целями и ценностями коллектива в целом. Неофициальная система санкций является более оперативной и гибкой, в ряде случаев она более действенна, но нередко противоречит официальным нормам [5, с. 92].

Случаи серьезных противоречий между официальными и неофициальными нормами объясняются несовершенством официальной системы норм и правил и разрывом между декларируемыми правилами и реальным поведением лиц, устанавливающих официальные нормы. При их рассогласовании чаще соблюдаются неофициальные нормы [5, с. 36].

Вместе с тем методически неверно сводить поведение персонала в системе организации только к отражению и усвоению определенных норм (правовых, организационных, профессионально-этических и т. п.). Регламентация поведения нужна для обеспечения согласованности действий отдельных лиц и подразделений, для поддержания определенного уровня организованности. Однако очевидно, что знание работником этического кодекса профессии не га-

рантирует соблюдения нравственных норм поведения, например, в экстремальных ситуациях, при отсутствии контроля общественности или в ситуациях искушения.

Как подчеркивает М. И. Бобнева, регулятивное влияние социальных норм проявляется в тех случаях, когда они усвоены, превратились в факторы внутреннего мира человека. Они воздействуют на поведение через систему внутренних факторов регуляции – самосознание, самооценку, мотивацию, т. е. становятся собственно личностными средствами регуляции поведения [21, с. 148].

Формируя личностную позицию человека в мире социальных отношений и взаимодействий, социальные нормы могут перестроить мотивационную систему таким образом, что определенные виды поступков и линии поведения будут для него «закрыты», исключены, и он будет оценивать их как недопустимые.

В итоге становится очевидным, что классифицирующим признаком существующего многообразия форм и видов социального поведения личности является его нормативность. Отсюда следует, что все виды социального поведения являются разновидностями поведения нормативного. В зависимости от того, каким образом нормы реализуются, поведение может приобретать форму социально ожидаемого, соответствующего принятым в обществе, организации правилам [12] или не соответствующего, отклоняющегося от норм, иначе девиантного (от франц. *deviation* – отклонение), явно противоправного (т. е. делинквентного).

Как показал анализ научной литературы, механизмы социальной регуляции по-

ведения личности раскрываются при исследовании влияния на личность факторов различного уровня: социальной среды, микросреды, коллектива, в анализе связи общественных отношений со структурой личности, посредством выделения в самой личности социально значимых свойств. Выделение тех или иных факторов, оказывающих влияние на поведение человека, в значительной степени определяется теоретическими взглядами исследователей и конкретной научной проблематикой.

Для дальнейшего исследования регулирующего влияния психологических факторов на поведение персонала организации важным является понимание того, что все психические явления выступают в двойном своем качестве: с одной стороны, они являются результатом внешних воздействий, а с другой – изнутри определяют поведение человека. В результате взаимодействия внешних и внутренних регуляторов осуществляется сложный психологический процесс развития сознания, нравственных убеждений, ценностных ориентаций личности, выработка навыков социального поведения, перестройка мотивационной системы, системы личностных смыслов и значений, установок и отношений, формирование необходимых социально-психологических свойств и смысловой структуры личности.

Предполагается, что поиск психологических факторов, входящих в сферу управленческого воздействия руководителя, является возможным вариантом решения задачи совершенствования регуляции организационного поведения персонала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова Н. И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) // Психологический журнал. 1999. Т. 20, № 3. С. 5–17.
2. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. 150 с.
3. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. М. : Наука, 1978. 310 с.
4. Быков С. В. Групповые нормы как фактор регуляции трудовой дисциплины в производственных группах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. СПб., 1997. 158 с.
5. Быков С. В. Социальная психология нормативного поведения в организации : моногр. Самара : Самар. гуманит. акад., 2008. 116 с.
6. Вардомацкий А. П. Моральная регуляция поведения личности / под ред. В. М. Конона. М. : Наука и техника, 1987. 128 с.
7. Датунашвили А. Ю. Трудовая дисциплина в бригаде: социально-психологический аспект // Социально-психологические проблемы бригадной формы организации труда. М. : Наука, 1987. С. 120–130.
8. Девятковская И. В., Сыманюк Э. Э. Психологические предикторы коррупционного поведения личности и их коррекция // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 205–208.
9. Залесский Г. Е. Психология мировоззрений и убеждений личности. М. : Изд-во МГУ, 1994. 138 с.
10. Злоказов К. В. Влияние уровня деструктивности личности обучающихся на эффективность решения профессиональных задач // Педагогическое образование в России. 2015. № 2. С. 38–43.
11. Иваников В. А. К сущности волевого поведения // Хрестоматия по психологии / под ред. А. В. Петровского. М., 1987.
12. Красовский Ю. Д. Социокультурные основы управления бизнес-организацией : учеб. пособие. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2007. 391 с.
13. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (статья первая) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1996. № 4. С. 35–44.
14. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1999. 444 с.
15. Михеева И. Н. Амбивалентность личности: морально-психологический аспект. М. : Наука, 1991. 127 с.

16. Моральный выбор / под общ. ред. А. И. Титаренко. М. : Изд-во МГУ, 1980. 344 с.
17. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. 425 с.
18. Попов Л. М., Голубева О. Ю., Устин П. Н. Добро и зло в этической психологии личности. М. : ИП РАН, 2008. 240 с.
19. Прядеин В. П. Психолого-педагогические и социальные аспекты исполнительности // Педагогическое образование в России. 2015. № 9. С. 65–71.
20. Прядеин В. П. Факторы воли в структуре ответственности, исполнительности, стиле и мотивации исполнительности // Педагогическое образование в России. 2015. № 8. С. 99–111.
21. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / отв. ред. Е. В. Шорохова, М. И. Бобнева. М. : Наука, 1976. 368 с.
22. Рубинштейн С. Л. О философской системе Г. Когена // Историко-философский ежегодник – 92. М. : Наука, 1994. С. 252–253.
23. Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии в трудах К. Маркса // Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для вузов / сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1987. С. 6–17.
24. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения / под ред. В. А. Ядова. Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. 264 с.
25. Сафиулина Л. З., Зоткин Н. В. Проявления ценностных ориентаций на осознаваемом и неосознаваемом уровнях // Психологические исследования : сб. науч. трудов. Самара : Универс-групп, 2007. Вып. 4. 430 с.
26. Свенцицкий А. Л. Социально-психологические проблемы управления. Л. : Изд-во ЛГУ, 1975. 120 с.
27. Свенцицкий А. Л. Социальные нормы как регуляторы поведения личности // Промышленная социальная психология. Л. : Изд-во ЛГУ, 1982. С. 58–63.
28. Теория социального научения Альберта Бандуры. URL: http://www.psychologos.ru/articles/view/teoriya_socialnogo_naucheniya_alberta_bandury.
29. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. М. : Наука, 1975. С. 89–106.

REFERENCES

1. Antsyferova N. I. Svyaz' moral'nogo soznaniya s npravstvennym povedeniem cheloveka (po materialam issledovaniy Lourensa Kolberga i ego shkoly) // Psikhologicheskii zhurnal. 1999. T. 20, № 3. S. 5–17.
2. Asmolov A. G. Deyatel'nost' i ustanovka. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1979. 150 s.
3. Bobneva M. I. Sotsial'nye normy i regulyatsiya povedeniya. M. : Nauka, 1978. 310 s.
4. Bykov S. V. Gruppovye normy kak faktor regulyatsii trudovoy distsipliny v proizvodstvennykh gruppakh : dis. ... kand. psikh. nauk : 19.00.05. SPb., 1997. 158 s.
5. Bykov S. V. Sotsial'naya psikhologiya normativnogo povedeniya v organizatsii : monogr. Samara : Samar. gumanit. akad., 2008. 116 s.
6. Vardomatskiy A. P. Moral'naya regulyatsiya povedeniya lichnosti / pod red. V. M. Konona. M. : Nauka i tekhnika, 1987. 128 s.
7. Datunashvili A. Yu. Trudovaya distsiplina v brigade: sotsial'no-psikhologicheskii aspekt // Sotsial'no-psikhologicheskie problemy brigadnoy formy organizatsii truda. M. : Nauka, 1987. S. 120–130.
8. Devyatovskaya I. V., Symanyuk E. E. Psikhologicheskie prediktory korruptsionnogo povedeniya lichnosti i ikh korrektsiya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 8. S. 205–208.
9. Zaleskiy G. E. Psikhologiya mirovozzreniy i ubezhdeniy lichnosti. M. : Izd-vo MGU, 1994. 138 s.
10. Zlokazov K. V. Vliyanie urovnya destruktivnosti lichnosti obuchayushchikhsya na effektivnost' resheniya professional'nykh zadach // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 2. S. 38–43.
11. Ivannikov V. A. K sushchnosti volevogo povedeniya // Khrestomatiya po psikhologii / pod red. A. V. Petrovskogo. M., 1987.
12. Krasovskiy Yu. D. Sotsiokul'turnye osnovy upravleniya biznes-organizatsiyei : ucheb. posobie. M. : YuNITI-DANA, 2007. 391 s.
13. Leont'ev D. A. Ot sotsial'nykh tsennostey k lichnostnym: sotsiogenezi i fenomenologiya tsennostnoy regulyatsii deyatelnosti (stat'ya pervaya) // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14, Psikhologiya. 1996. № 4. S. 35–44.
14. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii. M. : Nauka, 1999. 444 s.
15. Mikheeva I. N. Ambivalentnost' lichnosti: moral'no-psikhologicheskii aspekt. M. : Nauka, 1991. 127 s.
16. Moral'nyy vybor / pod obshch. red. A. I. Titarenko. M. : Izd-vo MGU, 1980. 344 s.
17. Myasishchev V. N. Lichnost' i nevrozy. L. : Izd-vo LGU, 1960. 425 s.
18. Popov L. M., Golubeva O. Yu., Ustin P. N. Dobro i zlo v eticheskoy psikhologii lichnosti. M. : IP РАН, 2008. 240 s.
19. Pryadein V. P. Psikhologo-pedagogicheskie i sotsial'nye aspekty ispolnitel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 9. S. 65–71.
20. Pryadein V. P. Faktory voli v strukture otvetstvennosti, ispolnitel'nosti, stile i motivatsii ispolnitel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 8. S. 99–111.
21. Psikhologicheskie problemy sotsial'noy regulyatsii povedeniya / отв. ред. Е. В. Шорохова, М. И. Бобнева. М. : Наука, 1976. 368 с.
22. Rubinshteyn S. L. O filosofskoy sisteme G. Kogena // Istoriko-filosofskiy ezhegodnik – 92. M. : Nauka, 1994. S. 252–253.
23. Rubinshteyn S. L. Problemy psikhologii v trudakh K. Marksa // Khrestomatiya po psikhologii : ucheb. posobie dlya vuzov / sost. V. V. Mironenko ; pod red. A. V. Petrovskogo. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Prosveshchenie, 1987. S. 6–17.
24. Samoregulyatsiya i prognozirovaniye sotsial'nogo povedeniya / pod red. V. A. Yadova. L. : Izd-vo LGU, 1979. 264 s.

25. Safiullina L. Z., Zotkin N. V. Proyavleniya tsennostnykh orientatsiy na osoznavaemom i neosoznavaemom urovnyakh // Psikhologicheskie issledovaniya : sb. nauch. trudov. Samara : Univers-grupp, 2007. Вып. 4. 430 s.
26. Svetsitskiy A. L. Sotsial'no-psikhologicheskie problemy upravleniya. L. : Izd-vo LGU, 1975. 120 s.
27. Svetsitskiy A. L. Sotsial'nye normy kak regulatory povedeniya lichnosti // Promyshlennaya sotsial'naya psikhologiya. L. : Izd-vo LGU, 1982. S. 58–63.
28. Teoriya sotsial'nogo naucheniya Al'berta Bandury. URL: http://www.psychologos.ru/articles/view/teoriya_socialnogo_naucheniya_alberta_bandury.
29. Yadov V. A. O dispozitsionnoy regulyatsii sotsial'nogo povedeniya lichnosti // Metodologicheskie problemy sotsial'noy psikhologii / otv. red. E. V. Shorokhova. M. : Nauka, 1975. S. 89–106.

Статью рекомендует канд. психол. наук, доц. К. В. Злоказов.

Золотов Алексей Валерьевич,

аспирант кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского»; 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 26, к. 112; e-mail: aleksey-zolotov@bk.ru.

**ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ
ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: воспитанники интернатных учреждений; коммуникативная компетентность; коммуникация; депривация; особенности коммуникативной компетентности; методы формирования коммуникативной компетентности.

АННОТАЦИЯ. В статье проанализированы особенности межличностного взаимодействия, общения и коммуникативной сферы воспитанников интернатных учреждений. Выделены основные проблемы, которые возникают в процессе общения и коммуникации у воспитанников интернатных учреждений. Представлены эмпирические данные экспериментального исследования, диагностические методики исследования особенностей коммуникативной компетентности, проведен сравнительный анализ результатов диагностики особенностей коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений и учащихся общеобразовательных школ. Показано значение учета выявленных особенностей межличностного взаимодействия и коммуникации при организации процесса формирования коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений. Выделены основные методы и формы работы по формированию коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений. Поскольку у детей, живущих в интернатных учреждениях, весьма ограничен социальный опыт, основной акцент в процессе формирования коммуникативной компетентности следует сделать на их коммуникативной активности: необходимо предоставить детям возможность принять участие в различных играх и тренингах, которые моделируют жизненные ситуации, позволяют прочувствовать и понять многообразные социальные отношения и роли. Таким образом, целесообразно применение организационно-деятельностных и ролевых игр, позволяющих упражняться в решении различных проблемных ситуаций и конфликтов.

Zolotov Aleksey Valer'evich,

Post-graduate Student of Department of Social Adaptation and Organization of Work with Young People, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia.

PECULIARITIES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PUPILS OF BOARDING SCHOOLS

KEYWORDS: pupils of boarding schools; communicative competence; communication; deprivation; peculiarities of communicative competence; methods of formation of communicative competence.

ABSTRACT. The article analyzes the features of interpersonal relationships, communication and communicative sphere of boarding schools pupils. It outlines the main problems that arise in the process of communication between pupils of boarding schools. It also presents the empirical data of experimental research and diagnostic methods of research of specific features of communicative competence and describes a comparative analysis of the diagnostic features of the communicative competence of pupils of boarding schools and pupils of secondary schools. The article stresses the importance of taking into account the revealed features of interpersonal interaction and communication in the organization of the process of formation of communicative competence of pupils of boarding schools. The author describes the basic methods and forms of work for the development of communicative competence of pupils of boarding schools. As long as children living in a boarding school have limited social experience, the main accent in the process of formation of the communicative competence should be laid on their communicative activity: it is necessary to give children a chance to take part in various games and trainings which would model life situations and let the child feel and understand numerous social relations and roles. Thus it is advisable to use active and role games which would allow training solution of problems and conflicts.

Жизнь в современном обществе во всем многообразии ее проявлений построена на взаимодействии, основанном на обмене различной информацией (беседы, переговоры, дискуссии, речи, соversations, презентации или виртуальное общение по Интернету). Для того, чтобы приобрести необходимые для дальнейшей адаптации в обществе навыки общения, следует развивать коммуникативную компетентность в детстве. Сегодня для этого есть практически все условия: подготовленные специалисты, психологи, педагоги, спо-

собные развивать навыки эффективной коммуникации, обучать общению, используя ресурсы электронной почты, интерактивные и информационно-коммуникационные технологии.

Однако воспитанники интернатных учреждений, как правило, не имеют возможности полноценно реализовать свою потребность в общении, приобрести опыт взаимодействия в разнообразных жизненных ситуациях, овладеть различными современными средствами общения, что в дальнейшем ведет к различным нарушениям

ям социализации, а именно к неумению конструировать межличностные отношения, успешно разрешать конфликты, осуществлять адаптацию в обществе, проявлять эмпатийные чувства, устанавливать контакты. У детей, растущих и воспитывающихся в обстановке отсутствия родительского внимания, тепла, любви, наблюдаются серьезные нарушения и проблемы в общении.

Коммуникативная компетентность воспитанников интернатных учреждений является неотъемлемой составляющей процесса их успешной социализации. Проявляется и развивается коммуникативная компетентность в процессе общения.

По определению Ю. М. Жукова, коммуникативная компетентность – это психологическая характеристика человека, которая проявляется в его общении с людьми как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты [4, с. 67]. В состав коммуникативной компетентности входит совокупность знаний, умений и навыков, которые способствуют успешному протеканию коммуникативных процессов у человека и определяют степень владения человеком общением как многоуровневым процессом.

В ходе развития и формирования личности общению отводится особая роль. Оно выступает одним из главных способов создания личности, а также имеет большое значение в формировании человеческой психики, ее развитии и становлении разумного, культурного поведения. В процессе общения с психологически развитыми людьми, благодаря широким возможностям к научению, человек приобретает большую часть своих высших познавательных способностей. Через активное общение с развитыми личностями человек формирует собственные личностные качества и развивает собственный личностный потенциал.

Изучение проблемы особенностей межличностного взаимодействия и общения воспитанников интернатных учреждений нашло свое отражение в трудах отечественных ученых. Выделим наиболее важные положения их исследований. Так, например, Л. И. Божович отмечала, что у детей в условиях интернатного учреждения отпадает один из важнейших источников систематического накопления опыта и знаний, они не усваивают многообразие межличностных отношений, так как в условиях интерната дети находятся практически постоянно в одном и том же кругу общения, эмоциональные впечатления, которые ребенок получает в интернате, не способствуют его вербальной активности, формы и методы педагогического взаимодействия в интернатных учреждениях довольно-таки ограничены [2, с. 132].

В концепции З. Матейчика, И. Лангмейнера развитие и общение ребенка в интернатном учреждении рассматривается через конфликты [7, с. 213]. Во внешнем плане эти конфликты проявляются между личностью и обществом, во внутреннем – между тремя сферами личности: сверх-я (социальные запреты, нормы, цензура совести), «я» (осознаваемый мир личности) и «оно» (неосознаваемые, нереализованные, подавленные влечения). Исходя из данных позиций, в качестве личностной доминанты сторонники этой концепции выделяют депривацию как особое психическое состояние ребенка, возникающее в результате длительного ограничения в условиях интернатного учреждения основных психических потребностей и выражающееся в следующих типах:

- сенсорной, вызванной недостатком зрительных, слуховых стимулов;
- когнитивной, вызванной неудовлетворительными условиями для учения и приобретения различных навыков, хаотичностью внешней среды;
- эмоциональной, вызванной недостаточностью общения со взрослыми, прежде всего с матерью, и сверстниками;
- социальной, возникающей из-за невозможности осуществлять общественную саморегуляцию посредством усвоения социальных ролей.

В. С. Мухина и А. М. Пригожин говорили о том, что частая сменяемость взрослых в учреждениях интернатного типа, несовпадение их программ и стилей общения и поведения, снижение интенсивности и доверительности связей взрослого с ребенком, эмоциональная отстраненность взрослых в сочетании со стремлением подавлять и навязывать детям свое мнение, негативный, а порой и агрессивный эмоциональный фон общения, преобладание групповой принадлежности, направленность общения в основном в сторону регламентации поведения – всё это ведет к нарушению межличностного общения. Испытывая дефицит общения со взрослыми, воспитанники интернатных учреждений спонтанно могут вступать в контакты с посторонними людьми, отдавая предпочтение непосредственному физическому контакту с ними [9, с. 235]. И. В. Дубровина и А. Г. Рузская считают это своеобразной формой ситуативно-личностного общения, в которой средства общения не соответствуют мотивам и потребностям [5, с. 147].

Е. А. Стребелёва и Л. М. Шипицына выделяют два основных момента в общении воспитанников интернатных учреждений со взрослыми: с одной стороны, напряженность данной потребности, а с другой – примитивность и неразвитость различных

форм общения. Нарушения в общении проявляются в симптомокомплексах: тревожность свидетельствует о неудовлетворенности потребности в принятии со стороны взрослого, а враждебность – о неадекватности форм взаимодействия со взрослыми. Проявления этих затруднений в общении со взрослыми могут быть вызваны тем, что ребенок в интернатном учреждении с раннего детства сталкивается с большим количеством людей, в результате чего у него не формируются устойчивые эмоциональные связи, развивается эгоцентризм и незаинтересованность в социальных отношениях [12, с. 83].

Э. А. Минкова считает, что гипертрофированная потребность в общении со взрослыми, а также практически полная ее неудовлетворенность приводят к тому, что на фоне выраженного стремления к общению с педагогом воспитанники интернатных учреждений проявляют агрессивность по отношению ко взрослым. Потребность в доброжелательном отношении взрослого сочетается с глубокой фрустрированностью потребности в интимно-личностном общении с ним [8, с. 95].

И. В. Дубровина и М. И. Лисина отмечают, что в интернатных учреждениях контакты между детьми однообразны, малоэмоциональны и сводятся к примитивным обращениям и указаниям. В основе этого отставания лежит несформированность эмпатии, а также умения и потребности разделить свои переживания с другим человеком. Полноценные, эмоционально насыщенные контакты не формируются у воспитанников интернатных учреждений, когда дело касается их родных братьев и сестер. Трудности общения со сверстниками обусловлены неудовлетворительным уровнем общения со взрослыми, несформированностью навыков практической и речевой коммуникации, неадекватностью и резкостью эмоциональных реакций, ситуативностью поведения, неспособностью к конструктивному решению проблем. Нарушения в сфере общения сказываются на развитии личности воспитанников интернатных учреждений, искажают их представление о себе, отношение к самим себе, затрудняют осознание себя как личности. Жизнь в условиях длительной социальной изоляции, в ограниченном замкнутом коллективе также вызывает проблемы в нравственном формировании личности ребенка [10, с. 143].

Проанализировав исследования ученых, посвященные проблеме общения и коммуникативной компетентности, мы определили, что у воспитанников интернатных учреждений наблюдается комплекс

различных нарушений в коммуникативной сфере, который характеризуется затруднением процесса эффективной коммуникации и выражается в различных личностных и психологических проявлениях, затрагивающих практически все сферы личности начиная от внутренних мыслительных процессов и заканчивая проявлениями различных поведенческих реакций.

С целью более точного и детального выявления особенностей общения и коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений в контексте организации дальнейшей воспитательно-образовательной работы в данном направлении мы продиагностировали воспитанников интернатных учреждений ГБОУ «Кондровский детский дом-школа», ГБОУ «Азаровский детский дом-школа», ГБОУ «Редькинская санаторная школа-интернат» и учеников общеобразовательных школ МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10» г. Калуги, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6» г. Калуги, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» г. Кондрово Калужской области. Возраст участников исследования составил 12–16 лет; было обследовано 164 ребенка, из них 84 мальчика и 80 девочек. Исследование проводилось в период с сентября по ноябрь 2015 г.

В диагностическом исследовании применялись следующие методики.

1. Тест-опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» Б. А. Федорцина. Он направлен на определение коммуникативных и организаторских склонностей.

2. Тест-опросник Т. Лири, диагностирующий степень выраженности коммуникативных и организаторских качеств в межличностных отношениях.

3. Тест коммуникативной толерантности (В. В. Бойко), диагностирующий умение принимать или не принимать индивидуальность людей в процессе общения.

4. Диагностическая методика Д. Джонсона – Ф. Ф. Джонсона, выявляющая ориентацию личности в общении при решении жизненных проблем.

Особенности коммуникативных и организаторских наклонностей в общении представлены в табл. 1. По результатам теста-опросника «Коммуникативные и организаторские наклонности» у воспитанников интернатных учреждений было выявлено преобладание низкого уровня коммуникативных и организаторских наклонностей. У учеников общеобразовательных школ преобладал средний и высокий уровни коммуникативных и организаторских наклонностей.

Таблица 1

Особенности коммуникативных и организаторских наклонностей в общении

Сумма баллов	1–4		5–8		9–12		13–16		17–20	
Уровень	очень низкий		низкий		средний		высокий		высший	
	ВИУ	УОШ	ВИУ	УОШ	ВИУ	УОШ	ВИУ	УОШ	ВИУ	УОШ
Результаты, %	5,7	3,2	48	6,2	23	41,9	19,2	34,7	0	4,1

Таблица 2

Особенности выраженности личностных черт в общении, %

Тенденция выраженности личностных черт	Результаты	
	ВИУ	УОШ
Доминирование	34,6	16,9
Уверенность в себе	3,8	18,5
Консерватизм	5,7	3,2
Скептицизм	3,8	8,1
Уступчивость	19,2	9,6
Зависимость	25	4,1
Конформизм	13,5	10,5
Отзывчивость	9,6	25

Таблица 3

Особенности проявления коммуникативной толерантности

Сумма баллов	1–25		25–50		50–75		75–100		100–135	
Уровень	высший		высокий		средний		низкий		очень низкий	
	ВИУ	УОШ	ВИУ	УОШ	ВИУ	УОШ	ВИУ	УОШ	ВИУ	УОШ
Результаты, %	0	3,2	9,6	18,5	52	64,5	34,6	13,7	3,8	0

Таблица 4

Особенности стратегий решения конфликтов в общении, %

Стратегия решения конфликтов в общении	Результаты в процентах	
	ВИУ	УОШ
Избегание	15,4	9,6
Принуждение	44,2	10,5
Сглаживание	13,5	41,2
Компромисс	9,6	34,7
Конфронтация	19,2	4,8

Особенности выраженности личностных черт в общении представлены в табл. 2. По результатам теста-опросника Т. Лири были выявлены преобладающие тенденции проявления личностных черт в межличностном взаимодействии воспитанников интернатных учреждений. Преобладающими оказались доминирование (34,6%) и зависимость (19,2%). У учеников общеобразовательных школ в общении преобладающими тенденциями оказались отзывчивость (25%) и уверенность в себе (18,5%).

Особенности проявления коммуникативной толерантности представлены в табл. 3. По результатам применения теста коммуникативной толерантности (В. В. Бойко) было выявлено преобладание среднего (52%) и низкого (34,6%) уровней сформированности коммуникативной толерантности. Это говорит о том, что воспитанники интернатных учреждений проявляют нетерпимость по отношению к окружающим в общении и затрудняются встать на позицию собеседника. У учеников общеобразова-

тельных школ выявлено преобладание среднего и высокого уровней сформированности коммуникативной толерантности.

Особенности стратегий решения конфликтов в общении представлены в табл. 4. В результате исследования по методике Д. Джонсона – Ф. Ф. Джонсона было выявлено преобладание стратегии принуждения (44,2%) при разрешении конфликтов в общении. У учеников общеобразовательных школ в общении преобладающими стратегиями решения конфликтов в общении оказались сглаживание (41,2%) и компромисс (34,7%). Данные по результатам этой методики говорят о том, что воспитанники интернатных учреждений при разрешении конфликтов в общении часто прибегают к агрессии и подавлению и затрудняются в применении конструктивных стратегий в разрешении конфликтов.

В связи с выявленными особенностями проявления коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений можно отметить, что при организа-

ции воспитательных мероприятий, направленных на формирование коммуникативной компетентности, прежде всего следует учитывать эмоциональные проблемы, которые затрудняют эффективное общение воспитанников интернатных учреждений. К эмоциональным проблемам в общении относятся замкнутость, эмоциональная отстраненность, вспыльчивость, тревожность. При работе с воспитанниками интернатных учреждений, у которых проявляются данные проблемы, будет целесообразно задействовать детей в эмоционально-деятельностных и имитационных играх, участие в которых позволяет выразить свое эмоциональное состояние, будет способствовать лучшему прочувствованию и пониманию своего эмоционального состояния и эмоционального состояния товарищей, развитию эмпатии.

В процессе выбора форм и методов развития коммуникативной компетентности следует учитывать тот момент, что у детей, живущих в условиях интернатного учреждения, очень ограничен социальный опыт, поэтому основной акцент в процессе формирования коммуникативной компетентности следует сделать на их коммуникативной активности, необходимо предос-

тавить детям возможность принять участие в различных играх и тренингах, которые моделируют жизненные ситуации, позволяют проникнуться многообразием социальных отношений и ролей, прочувствовать и понять их. В данном случае будет целесообразным применение организационно-деятельностных и ролевых игр, участие в которых даст возможность детям поупражняться в решении различных проблемных ситуаций и конфликтов.

Таким образом, по результатам нашего диагностического исследования можно выделить следующие особенности общения воспитанников интернатных учреждений, которые следует учитывать при организации процесса формирования коммуникативной компетентности:

- эмоциональную отстраненность и замкнутость в общении;
- недостаточность социального опыта и жизненных впечатлений;
- проблемы с осознанием социальной роли;
- низкий уровень развития толерантности и эмпатийности в общении;
- агрессивные стратегии в разрешении конфликтов в общении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аргентова Т. Е. Стиль общения как фактор эффективности совместной деятельности // Вопр. психологии. 2008. № 3. С. 59–67.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении. М.: Юрайт, 2010. 302 с.
4. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растяжников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Изд-во МГУ, 2011. 126 с.
5. Дубровина И. В. Психологическое развитие воспитанников детского дома. М.: Академический проект, 2011. 268 с.
6. Егорова М. А. Особенности представлений воспитанников детского дома о социальных отношениях // Дефектология. 2007. № 6. С. 63–68.
7. Матейчик З., Лангемейнер И. Психическая депривация в детском возрасте. М.: Наука, 2009. 422 с.
8. Минкова Э. А. Особенности общения детей-сирот. СПб.: Речь, 2007. 162 с.
9. Мухина В. С. Таинство детства. М.: У-Фактория, 2010. 248 с.
10. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Юрайт, 2007. 254 с.
11. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. СПб.: Питер, 2007. 346 с.
12. Шипицина Л. М. Психология детей-сирот. М.: У-Фактория, 2008. 342 с.

REFERENCES

1. Argentova T. E. Stil' obshcheniya kak faktor effektivnosti sovmestnoy deyatel'nosti // Vopr. psikhologii. 2008. № 3. S. 59–67.
2. Bozhovich L. I. Lichnost' i et formirovanie v detskom vozraste. SPb.: Piter, 2008. 398 s.
3. Boyko V. V. Energiya emotsiy v obshchenii. M.: Yurayt, 2010. 302 s.
4. Zhukov Yu. M., Petrovskaya L. A., Rastyannikov P. V. Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obshchenii. M.: Izd-vo MGU, 2011. 126 s.
5. Dubrovina I. V. Psikhologicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma. M.: Akademicheskii proekt, 2011. 268 s.
6. Egorova M. A. Osobennosti predstavleniy vospitannikov detskogo doma o sotsial'nykh otnosheniyakh // Defektologiya. 2007. № 6. S. 63–68.
7. Mateychik Z., Langemeyner I. Psikhicheskaya deprivatsiya v detskom vozraste. M.: Nauka, 2009. 422 s.
8. Minkova E. A. Osobennosti obshcheniya detey-sirot. SPb.: Rech', 2007. 162 s.
9. Mukhina V. S. Tainstvo detstva. M.: U-Faktoriya, 2010. 248 s.
10. Lisina M. I. Problemy ontogeneza obshcheniya. M.: Yurayt, 2007. 254 s.
11. Prikhozhan A. M., Tolstykh N. N. Psikhologiya sirotstva. SPb.: Piter, 2007. 346 s.
12. Shipitsina L. M. Psikhologiya detey-sirot. M.: U-Faktoriya, 2008. 342 s.

УДК 355.231.1
ББК Ц439.8(2Рос)

ГСНТИ 15.81.21; 14.33.01

Код ВАК 19.00.07; 13.00.01

Иванова Мария Владимировна,

соискатель ученой степени кандидата психологических наук, педагог-психолог, федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение «Екатеринбургское суворовское военное училище» Министерства обороны Российской Федерации; 620062, г. Екатеринбург, ул. Первомайская, д. 88; e-mail: serebrikova@mail.ru.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В СУВОРОВСКОМ ВОЕННОМ УЧИЛИЩЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: адаптация; социально-психологическая адаптация; дезадаптация; Суворовское военное училище; довузовские образовательные организации МО РФ; военные учебные заведения.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрыты особенности адаптации подростков к обучению в довузовских образовательных организациях Министерства обороны РФ, в частности суворовских военных училищах. На основе анализа научных источников выделены некоторые общие признаки феномена адаптации в отечественной и зарубежной психологии. Адаптация относится к одному из основных социально-психологических механизмов социализации личности и является показателем ее зрелости. Во-первых, адаптация есть не что иное, как изменение, перестройка существующих у индивида систем взаимодействия с окружающим миром. Во-вторых, такое разрушение, изменение имеющейся системы связей провоцирует действие защитных механизмов личности для достижения гармонии в системе «человек – среда». Рассмотрены особенности процесса адаптации подростков, поступивших в военное училище, с точки зрения ее социально-психологического уровня. Предложено авторское понимание феномена социально-психологической адаптации к обучению в военном учебном заведении. Под социально-психологической адаптацией подростка к условиям военного учебного заведения мы понимаем процесс взаимодействия личности подростка-пятиклассника и образовательно-воспитательной среды, в результате чего устанавливается оптимальное соответствие между возможностями, склонностями, интересами, знаниями, умениями и навыками подростка с одной стороны и условиями системы образования и воспитания военного учреждения с другой стороны. Определены основные показатели социально-психологической адаптации и дезадаптации подростков при обучении в военном учебном заведении.

Ivanova Mariya Vladimirovna,

Educational Psychologist, Federal State Public Educational Institution "Yekaterinburg Suvorov Military School" of the Ministry of Defence of the Russian Federation, Ekaterinburg, Russia.

PECULIARITIES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS TO THE LEARNING ENVIRONMENT AT SUVOROV MILITARY SCHOOL

KEYWORDS: adaptation; socio-psychological adaptation; disadaptation; Suvorov military school; pre-university educational institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation; military educational institutions.

ABSTRACT. The article describes the peculiarities of adaptation of adolescents at pre-university educational institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation, and in particular at the Suvorov military schools. On the basis of analysis of scientific sources the author singles out certain common features of the phenomenon of adaptation in domestic and foreign psychology. Adaptation refers to one of the basic socio-psychological mechanisms of socialization of a person and serves as an indicator of their maturity. In the first place, adaptation is nothing but change and transformation of the systems of the person's interaction with the surrounding world. In the second place, such destruction and radical change of the existing system of ties provokes the switching on of personal defense mechanisms in order to achieve harmony in the system of "man – environment". The article regards the peculiarities of adaptation of adolescents enrolled in a military school from the point of view of its socio-psychological level. The article offers an authored interpretation of the phenomenon of socio-psychological adaptation of adolescents to the study at a military educational institution. Under socio-psychological adaptation of adolescents to the conditions of a military educational institution the author understands the process of interaction between the personality of a 5th grade adolescent and the educational environment, in the result of which there forms an optimal correlation between the possibilities, inclinations, interests, knowledge and skills of the child on the one hand, and the conditions of the system of education and upbringing of a military institution on the other. The article defines the main indicators of socio-psychological adaptation and disadaptation of adolescents during their study at a military educational institution.

В настоящее время в нашей стране система суворовского и кадетского образования активно развивается одновременно с реформой по изменению структуры, состава и численности Вооруженных сил Российской Федерации и с учетом мер,

принимаемых государством по совершенствованию системы образования в России.

Сегодня структура довузовских образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации представлена несколькими успешно функционирующими

видами образовательных учреждений среднего (общего) образования: 7 президентских кадетских училищ, 8 кадетских корпусов, 10 суворовских военных училищ и Нахимовское военно-морское училище.

Одной из главных задач довузовских образовательных учреждений МО РФ, наряду со школьной подготовкой, является и начальная военная подготовка воспитанников, которая служит базовой начальной ступенью в подготовке высококвалифицированных специалистов Вооруженных сил РФ. Специализированные военные учебные заведения, в частности суворовские военные училища, предъявляют повышенные требования к воспитанникам в плане физической подготовки, интеллектуального развития, а также личностных свойств.

На данном этапе функционирования суворовских училищ определен 7-летний срок обучения мальчиков с 10 до 17 лет (5–11 классы), что соответствует подростковому и раннему юношескому возрасту.

Поступление в Суворовское училище ставит перед подростком ряд сложных задач, в том числе в плане адаптации к новым условиям жизни. Одна из важнейших проблем, с которой сталкивается подросток, – это проблема адаптации к новым, строго и сложно организованным условиям и требованиям. Поэтому в качестве основного теоретического конструкта мы рассматриваем понятие адаптации, причем с точки зрения социально-психологического подхода. Рассматриваемый нами конструкт проявляется при изменении привычных социальных условий или при изменении способа взаимодействия индивидуума с привычной средой.

Впервые термин «адаптация» (от лат. *adapto* – приспособляю) был использован во второй половине XVIII в. немецким физиологом Аубертом для характеристики явлений приспособления чувствительности органов зрения и слуха в ответ на действия адекватных раздражителей [12].

Изначально термин «адаптация» являлся чисто биологической категорией и рассматривался как адаптивный процесс, присущий всем живым существам и являющийся механизмом эволюции биологического вида (Ч. Р. Дарвин, Ж. Б. Ламарк, И. П. Павлов, И. М. Сеченов и др.).

В настоящее время границы применения термина «адаптация» значительно расширились. Явление адаптации изучается в физиологии, медицине, психологии, педагогике, социологии, философии и др.

Феномен адаптации изучался многими отечественными авторами (В. Т. Ащепков, М. И. Бордуков, Л. Г. Егорова, Л. Г. Земцова, И. А. Зимняя, И. Калайков, Ю. В. Кравченко, П. С. Кузнецов, А. Г. Маклаков, А. К. Маркова,

Г. П. Медведев, Л. М. Милославова, Л. М. Митина, А. Г. Мороз, А. А. Налчаджян, Д. В. Ольшанский, В. А. Петровский, Н. Н. Шамрай, Г. М. Шавердян и др.) с различных позиций [14].

Как отмечают Г. М. Андреева, Б. Д. Парыгин, адаптация относится к одному из основных социально-психологических механизмов социализации личности и является показателем ее зрелости. А. А. Налчаджян, исследуя адаптацию, говорит о социально-психической адаптации человека как альтернативной характеристике психологической адаптации [15]. К. К. Платонова социально-психологическую адаптацию рассматривает как «адаптацию личности к взаимодействию с новым коллективом. Легкость и полнота социально-психологической адаптации зависят как от особенностей коллектива, так и от коммуникативных способностей личности» [8, с. 37].

Представители зарубежной психологии также рассматривали адаптацию в контексте взаимодействия человека и среды. Г. Айзенк, Р. Хэнки рассматривают адаптацию с двух позиций: во-первых, с одной стороны, как состояние полного удовлетворения потребностей индивида при взаимодействии с социальной средой, с другой – как соответствие требованиям среды; во-вторых, как процесс, посредством которого это состояние достигается. Л. Филипс под адаптацией личности понимал состояние, при котором личность способна удовлетворять минимальные требования и ожидания общества. Согласно Г. Гартманну, адаптация включает как процессы, связанные с дезадаптацией (конфликтными ситуациями), так и процессы, которые благодаря защитным механизмам личности способствуют нормальной адаптации личности [8].

На основе проведенного анализа научной литературы мы можем выделить некоторые общие существенные особенности рассматриваемого нами феномена. Во-первых, адаптация есть не что иное, как изменение, перестройка существующих у индивида систем взаимодействия с окружающим миром. Во-вторых, такое разрушение, изменение имеющейся системы связей провоцирует действие защитных механизмов личности для достижения гармонии в системе «человек – среда».

Интересующей нас проблематикой развития личности подростков в системе довузовских образовательных организаций Министерства обороны РФ занимались Г. Ю. Авдиенко, В. В. Константинов, Ю. В. Кравченко, Ю. М. Львин, А. Г. Маклаков, И. В. Федоткина. С. В. Чермяниным была разработана концепция профессионального психологического сопровождения учебного процесса в военных учебных заведениях высшего профессионального образования.

Впервые вопросы об особенностях адаптации подростков к обучению в довузовских образовательных учреждениях Министерства обороны РФ были рассмотрены в диссертационном исследовании Ю. В. Кравченко (2006), где были описаны этапы и кризисные периоды адаптационного процесса, основные причины, механизмы и проявления нарушения адаптации. Исследование было организовано на различных базах: ВККК им. Петра Великого, КМКК, КРАК, НМВУ, в которых определен 4-летний срок обучения. Предметом исследования выступали воспитанники вышеозначенных учебных заведений [11].

Ю. В. Кравченко в своем исследовании выделяет четыре периода социально-психологической адаптации подростков к условиям военного учебного заведения: 1) начальный период адаптации, что соответствует первому году обучения, в процессе которого подростки сталкиваются со сменой привычного стереотипа жизнедеятельности, и часть воспитанников, наиболее соответствующих по своим психологическим характеристикам, приспосабливается к требованиям военного учреждения, а часть испытывает затруднения; 2) кризисный период – 2 год обучения, к концу которого, по мнению исследователя, заканчивается начальный период адаптации подростков к новым условиям жизнедеятельности в военной среде. Он характеризуется как наиболее тяжелый в связи с посткритической фазой подросткового возраста; 3) период интенсивных изменений (3 год обучения), в процессе которого у более адаптированных воспитанников (имеющих высокий адаптационный потенциал) происходит изменение показателей интеллектуальной и коммуникативной активности в сторону увеличения; 4) заключительный период – 4 год обучения, связан с последним годом обучения и выпуском из стен военного учебного заведения, на котором отмечается увеличение индекса интеллектуальной активности и эмоциональности у всех без исключения воспитанников [11].

Под социально-психологической адаптацией подростка к условиям военного учебного заведения мы понимаем процесс взаимодействия личности подростка-пятиклассника и образовательно-воспитательной среды, в результате чего устанавливается оптимальное соответствие между возможностями, склонностями, интересами, знаниями, умениями и навыками подростка с одной стороны и условиями системы образования и воспитания военного учреждения с другой стороны.

По данным исследования Ю. В. Кравченко особенностей адаптации подростков к условиям обучения в военных учебных заведениях, критерии успешности адаптации, такие как успеваемость, социометрический статус и соматическое состояние подростка, не связаны между собой, но между тем оказывают влияние на успешность протекания адаптационного процесса у воспитанников довузовских военных учреждений.

К основным показателям успешной адаптации к обучению в военном учебном заведении, наряду с хорошей успеваемостью, эмоциональной стабильностью и показателями здоровья, мы относим и хорошую физическую подготовленность, морально-психологические качества личности, в частности личную дисциплинированность, сдержанность, волевые качества, мотивацию.

Понятие адаптации невозможно изучать отдельно от дезадаптации. Дезадаптация – полярный адаптации процесс, по существу, это деструктивный процесс, который связан с нарушением связей «личность – социум».

Следует отметить, что во многих исследованиях, посвященных проблематике личности, в частности адаптации индивида к среде учебного заведения, к основным признакам дезадаптации относят низкую успеваемость, нарушение социального взаимодействия и некоторых аспектов самосознания, ухудшения здоровья, низкую мотивацию к обучению (Э. М. Александровская, И. В. Дубровина, Л. С. Славина, Т. А. Шилова и др.).

Подростки, поступающие в довузовские образовательные учреждения МО РФ, испытывают серьезную эмоционально-психологическую нагрузку, включаясь в жизнь военного учебного заведения. В отличие от сверстников общеобразовательных школ, перед ними дополнительно встает ряд сложнейших задач: адаптация не только к новым учебным предметам, учебным нагрузкам, преподавательскому составу, но и к совершенно новым, пронизанным военной составляющей, условиям жизни, требованиям распорядка дня, новым видам деятельности и однополуму ученическому коллективу.

Адаптационные возможности каждого воспитанника индивидуальны и зависят от границ его личностных особенностей. Для решения вышеуказанных проблем нам представляется необходимым планирование и осуществление оптимального психологического сопровождения суворовцев в процессе начального периода их обучения в военном учебном заведении, которое позволит компенсировать недостатки адаптационных возможностей подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. для высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 456 с.
2. Баранова В. Возрастной кризис подростка: рядом социальный // Социальная педагогика в России. 2008. № 4. С. 51–55.
3. Белкин А. С. Основы возрастной психологии : учеб.-метод. пособие. М. : Академия, 2000. 244 с.
4. Березин Ф. Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека : учеб.-метод. пособие. М., 2001.
5. Битянова М. Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. М. : Образ. центр «Педагогический поиск», 1998. 112 с.
6. Волков Б. С. Психология подростка : учеб. пособие. М. : Гаудемаус, 2005.
7. Дербенев Д. П. Социальная адаптация подростков // Социс. 2004. № 3. С. 17–21.
8. Казанская В. Подросток: социальная адаптация : кн. для психологов, педагогов и родителей. СПб. : Питер, 2011. 288 с.: ил.
9. Капустин Н. П. Адаптивная образовательная система школы. М. : АСТ, 2002. 224 с.
10. Коробкина С. А. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1, 5, 10 классы): система работы с детьми, родителями, педагогами. Волгоград : Учитель, 2008. 238 с.
11. Кравченко Ю. В. Особенности процесса адаптации подростков к условиям обучения в общеобразовательных военных учебных заведениях : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006.
12. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1.
13. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) // Психология. 2004. № 2. С. 21–30.
14. Сластенин В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М. : Академия, 2006.
15. Трухманова Е. Н. Личностные особенности подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, как фактор их дезадаптации : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
16. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д : Феникс, 2002.

REFERENCES

1. Abramova G. S. *Vozrastnaya psikhologiya* : ucheb. dlya vyssh. ucheb. zavedeniy. M. : Akademiya, 2001. 456 s.
2. Baranova V. *Vozrastnoy krizis podrostka: ryadom sotsial'nyy* // *Sotsial'naya pedagogika v Rossii*. 2008. № 4. S. 51–55.
3. Belkin A. S. *Osnovy vozrastnoy psikhologii* : ucheb.-metod. posobie. M. : Akademiya, 2000. 244 s.
4. Berezin F. B. *Psikhologicheskaya i psikhofiziologicheskaya adaptatsiya cheloveka* : ucheb.-metod. posobie. M., 2001.
5. Bityanova M. R. *Adaptatsiya rebenka k shkole: diagnostika, korrektsiya, pedagogicheskaya podderzhka*. M. : *Obraz. tsentr «Pedagogicheskiy poisk»*, 1998. 112 s.
6. Volkov B. S. *Psikhologiya podrostka* : ucheb. posobie. M. : Gaudemaus, 2005.
7. Derbenev D. P. *Sotsial'naya adaptatsiya podrostkov* // *Sotsis*. 2004. № 3. S. 17–21.
8. Kazanskaya V. *Podrostok: sotsial'naya adaptatsiya* : kn. dlya psikhologov, pedagogov i roditeley. SPb. : Piter, 2011. 288 s.: il.
9. Kapustin N. P. *Adaptivnaya obrazovatel'naya sistema shkoly*. M. : AST, 2002. 224 s.
10. Korobkina S. A. *Adaptatsiya uchashchikhsya na slozhnykh vozrastnykh etapakh (1, 5, 10 klassy): sistema raboty s det'mi, roditelyami, pedagogami*. Volgograd : Uchitel', 2008. 238 s.
11. Kravchenko Yu. V. *Osobennosti protsessa adaptatsii podrostkov k usloviyam obucheniya v obshcheobrazovatel'nykh voennykh uchebnykh zavedeniyakh* : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. SPb., 2006.
12. Maklakov A. G. *Lichnostnyy adaptatsionnyy potentsial: ego mobilizatsiya i prognozirovanie v ekstremal'nykh usloviyakh* // *Psikhologicheskiy zhurnal*. 2001. T. 22, № 1.
13. Nalchadzhyan A. A. *Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya lichnosti (formy, mekhanizmy i strategii)* // *Psikhologiya*. 2004. № 2. S. 21–30.
14. Slastenin V. A. *Psikhologiya i pedagogika* : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. 4-e izd., ster. M. : Akademiya, 2006.
15. Trukhmanova E. N. *Lichnostnye osobennosti podrostkov-sirot i podrostkov, ostavshikhsya bez popечeniya roditeley, kak faktor ikh dezadaptatsii* : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 2004.
16. Shibutani T. *Sotsial'naya psikhologiya*. Rostov n/D : Feniks, 2002.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк.

Кулаковская-Дьяконова Александра Захаровна,

аспирантка ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова»; специалист Республиканского центра дополнительного образования; 677000, г. Якутск, ул. Дзержинского, 37; e-mail: aleksandra-kulakovskaya@mail.ru

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ В ПОВЫШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: семья; воспитание; традиция; родители; дети; педагогический потенциал.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассмотрены теоретические особенности этнопедагогических традиций, также предложены методические рекомендации, которые могут послужить значительному повышению уровня педагогического потенциала родителей, что является залогом успеха благополучной семейной жизни. Этнопедагогические традиции обладают значительным педагогическим потенциалом и могут служить эффективным средством духовно-нравственного воспитания. Сегодня педагогический потенциал семьи в основном формируется стихийно: под влиянием средств массовой информации, редко – в результате самообразования или посредством консультации специалиста в этой области. В народной педагогике большая роль отводилась практическому использованию воспитательного потенциала фольклора: эпоса, сказок, загадок, пословиц и поговорок. Детей необходимо знакомить с народными сказками, легендами, эпосами. Как воспитательные средства они содержат нравственные, духовные идеалы, поведенческие нормы. Якуты, эвены и другие народности Севера воспитывают в ребенке трудолюбие, находчивость и меткость. Очень рано дети получают навыки, связанные с трудовой жизнью семьи, занимаются рыболовством и охотой. В статье предложена методика определения педагогического потенциала семьи со следующими диагностируемыми уровнями: высокий (в семье полностью удовлетворяются социально-психологические потребности каждого члена. Знают народные традиции, обычаи своего народа, своей семьи), средний (в семье стараются удовлетворить социально-психологические потребности ребенка, но не всегда успешно, не знают национальных и семейных традиций, в критической ситуации не обращаются за помощью в соответствующие организации), низкий (в семье почти не удовлетворяются социально-психологические потребности каждого члена, у родителей низкий уровень общей культуры).

Kulakovskaya-Dyakonova Aleksandra Zakharovna,

Post-graduate Student, North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov; Specialist of the Republican Center of Additional Education, Republic of Sakha Yakutia, Yakutsk, Russia.

ETHNOPEDAGOGICAL TRADITIONS IN RAISING PEDAGOGICAL POTENTIAL OF FAMILY

KEYWORDS: family; education; tradition; parents; children; pedagogical potential.

ABSTRACT. The article dwells on theoretical aspects of ethnopedagogical traditions and offers recommendations for devising methods which could raise the level of pedagogical potential of parents, which is a prerequisite of happy family life. Ethnopedagogical traditions possess a considerable pedagogical potential and may serve as an effective means of moral-spiritual education. Today, the pedagogical potential of a family is formed without control: under the influence of mass media, and seldom – in the result of self-education or through consultations with specialists in this field. Popular pedagogy was to a large degree based on practical usage of educational potential of folklore: epos, fairy tales, riddles, proverbs and sayings. It is necessary to acquaint children with national fairy tales, legend and epos. As educational tools they contain moral and spiritual ideals and behavioral norms. The Yakuts, Evens and other peoples of the North bring up industry, quick wit and marksmanship in their children. Very early in their life children receive skills of everyday labor in the family or go fishing or hunting. The article offers a method of defining pedagogical potential of a family with the following diagnostic levels: high potential (The family fully satisfies the socio-psychological needs of every member. They know national traditions and customs of their people and their family.); medium level (The family tries to satisfy the socio-psychological needs of the child but does not always do it successfully. They do not know national traditions and customs of their people and their family. In critical situations they do not turn to corresponding organizations for help); low level (The family practically fails to satisfy the socio-psychological needs of its members and the parents' level of general culture is very low.).

Этнопедагогика основывается на лучших традициях, обрядах и обычаях. Это школа воспитания ребенка на традициях рода человеческого, это педагогика родителей – матерей и отцов, более старшего поколения – бабушек и дедушек.

Основоположник изучения народной педагогики Г. Н. Волков подчеркивает роль родителей, бабушек и дедушек в воспита-

нии личности. Они всегда твердили своим детям и внукам о трудолюбии, честности и гуманности [10].

В народной педагогике большая роль отводилась практическому использованию воспитательного потенциала фольклора: эпоса, сказок, загадок, пословиц и поговорок. Устное народное творчество рождалось в недрах семьи и прививало любовь к тра-

диционным занятиям, уважение к старшему поколению, к родным краям, учило детей освоению необходимых правил отношений в обществе. Поговорки удачно и метко охватывали все стороны предмета, давали его характеристику, а пословицы относились к явлению человеческого общежития и представляли собой законченное суждение [9].

Итак, особое место в воспитании детей занимают национальные традиции, мудрость народа, передаваемая из поколения в поколение. Детей необходимо знакомить с народными сказками, легендами, эпосами. Как воспитательные средства они содержат нравственные, духовные идеалы, поведенческие нормы.

Например, в жизненном укладе сельской местности сохранились традиционные нормы жизнедеятельности сельчан: открытость общения, приветливость, отсутствие немалой дистанции между жителями деревень и сел, однотипный ритм сельской жизни [4]. Безусловно, чувствуется разница в жизни больших и малых сел. Зажиточное село ощущает внутреннее превосходство над неразвивающимися селами. Растет связь с центрами крупной промышленности и городами. Ребенок, который вырастает в поселках, быстро приобщается к городской культуре, демонстрирует социально-психологические черты характера городских детей. А ребенок, который вырос в неперспективных поселках, бывает замкнутым, необщительным. Единственным культурным центром является школа, а сельский педагог является проводником культуры [8].

Якуты, эвены и другие народности Севера воспитывают в ребенке трудолюбие, находчивость и меткость. Очень рано дети получают навыки, связанные с трудовой жизнью семьи. Участвуют с матерью и отцом в ловле оленей, знают, как их запрягать в нарты, как управлять оленями и собаками во время езды. Любимое занятие летом – это рыбалка и охота. Если ребенок с детства обучен и знает традиции своего народа, семьи, то он будет духовно-нравственно развит, воспитан [7].

Как известно, полноценное развитие ребенка у каждого народа и его социализация в семье зависят от детско-родительских отношений, воспитательной возможности семьи. Дети, воспитывающиеся в атмосфере гармонии, любви и взаимопонимания, растут счастливыми, имеют меньше проблем со здоровьем, при общении с ровесниками, трудностей при обучении в образовательных учреждениях [1].

Теоретическая основа нашего исследования сложилась из общей теории о педагогике и психологии семейного воспитания

(М. М. Прокопьева, Г. Н. Волков, Ю. П. Азаров, В. Н. Гуров, Е. В. Киселева и др.), путях совершенствования педагогического потенциала родителей (И. В. Гребенников, П. Ф. Лесгафт, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.).

Этнопедагогические аспекты семейного воспитания детей рассмотрены в трудах Г. Н. Волкова, Э. И. Сокольниковой, З. Б. Цаллаговой и других, якутских исследователей Л. А. Афанасьева, Е. А. Барахановой, У. А. Винокуровой, А. А. Григорьевой, Д. А. Данилова, А. В. Мордовской, И. С. Портнягина, К. Д. Уткина и др. [5].

Под педагогическим потенциалом семьи стоит понимать особенность, которая определяет воспитательные предпосылки и может в большей или меньшей степени обеспечить полноценно успешное воспитание и развитие ребенка [3].

Решение такой актуальной в социуме проблемы, как повышение педагогического потенциала семьи, может быть найдено в процессе систематически целесообразного взаимодействия семьи и образовательного учреждения.

Оценивая воспитательные возможности семьи разных народов, рекомендуем использовать комплекс приемов и методов: наблюдение за поведением и учебным процессом детей, наблюдение за воспитательной деятельностью родителей, анкетирование и тестирование родителей и их детей по вопросам знания национальных традиций своего народа, посещение семей, индивидуальные беседы с семьями и их детьми, рисование детьми своей семьи, занятия по методикам «Закончи предложения» (о семье), «Знаешь ли ты традиции своей семьи».

В конце проведенной работы определяются нижеперечисленные уровни педагогического потенциала семьи.

Высокий уровень. В семье полностью удовлетворяются социально-психологические потребности каждого члена. Знают народные традиции, обычаи своего народа, своей семьи. В семейных отношениях доминируют понимание, поддержка, демократический стиль общения и поведения, преобладает уютная и уважительная атмосфера, активный и полезный отдых. У родителей достаточно высокий уровень педагогического потенциала, владеют педагогическими знаниями, умеют правильно применять их в практике семейного воспитания. В случае критических ситуаций способны обратиться за помощью к социальным институтам, в том числе к образовательным учреждениям.

Средний уровень. В семье стараются удовлетворить социально-психологические потребности, свойственные ребенку, но сам ребенок не уверен, что он любим своими родителями всегда и в случае сложных

жизненных ситуаций получит поддержку и понимание. В семье, кроме общенационального праздника и общепринятых обычаев, традиций не знают. Внутри семьи отношения характеризуются взаимопониманием между матерью и отцом, а что касается ребенка, часто применяется авторитарный стиль общения. Мать и отец имеют достаточный уровень общей культуры, но не всегда воплощают свой опыт и знания в практику семейного воспитания. В случае критической ситуации данная семья старается разрешить свои проблемы без участия посторонних лиц.

Низкий уровень. В семье почти не удовлетворяются социально-психологические потребности каждого члена, из состава семьи никто не считает, что он уважаем, ценим, любим и может рассчитывать на поддержку и понимание. Не знают и не придерживаются национальных традиций. Отсутствует уважительная и уютная атмосфера, в семье всегда есть конфликт, раздражительность в отношениях. У родителей низкий уровень общей культуры и отсутствует педагогический потенциал.

Исходя из вышеизложенного, уровень педагогического потенциала семьи является критерием успешного воспитания подрастающего поколения.

Для этого предлагаем использовать новые активные формы работы с родителями, такие как круглые столы, викторины, дискуссионные площадки, игра «Поле чудес», клубы по интересам, родительские собрания в нетрадиционной форме. Такие формы работы заинтересуют каждого родителя, подтолкнут с удовольствием участвовать в общей деятельности, если будут использованы различные инновационные технологии и этнопедагогические элементы для решения наиболее актуальной проблемы. На родительских собраниях предлагаем показать фрагменты видеозаписи проводившихся с детьми занятий, поставить инсценировку с конкретными примерами из жизни детей.

Итак, уровни педагогического потенциала обуславливают основные направления работы с семьями с использованием этнопедагогических традиций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубцева Л. А. Консолидация усилий семьи и образовательных учреждений по воспитанию детей. Якутск, 2003.
2. Кулаковская А. З., Прокопьева М. М. Семейные традиции в повышении педагогической культуры молодой семьи // Педагогика и психология семьи: современные вызовы, традиции и инновации : сб. тр. Всерос. науч.-практ. конф. Чебоксары : Интерактив плюс, 2015.
3. Педагогическое сопровождение семейного воспитания : прогр. родит. всеобуча / под ред. О. И. Волжиной. СПб., 2005.
4. Прокопьева М. М. Проблемы самоорганизации семьи в обществе: история и современность // Педагогический альманах : науч.-метод. изд. Якутск : СППА, 2005. № 2. С. 9–14.
5. Прокопьева М. М. Семья как самоорганизующаяся система воспитания // Наука и образование. Якутск, 1998. № 3. С. 95–98.

Семьи с высоким потенциалом в основном входят в состав родительского комитета. Главной задачей педагога является привлечь их к активному участию в проводимых воспитательных мероприятиях учреждения, к организации консультативной помощи семьям со средним и низким потенциалом, использовать опыт педагогического воспитания детей, накопленный в семьях с высоким потенциалом и имеющими достаточные знания в области народных традиций.

В семьях со средним воспитательным потенциалом основным направлением является воспитание навыков адекватной организации семейного досуга, просвещение в сфере этнопедагогических традиций, установление единых требований и норм к обучающимся.

В работе с семьями с низким потенциалом основные задачи состоят в установлении контактов семьи и образовательного учреждения, частом использовании элементов, средств народных традиций, посещения музея, повышении педагогической культуры, в помощи родителям по решению конфликтных ситуаций, в изменении детско-родительских отношений.

Таким образом, предложенные нами методические рекомендации могут послужить значительному повышению уровня педагогического потенциала родителей, что является залогом успеха в выстраивании благополучной семейной жизни. У каждого народа есть своя система воспитания детей, обусловленная социально-экономической сферой жизни.

Также педагогам рекомендуем разработать модель возрождения социально-педагогической самоорганизации национальных семей на основе идей и опыта этнопедагогики, социоэтнокультурных традиций с опорой на трудовые, культурно-досуговые, природоохранные ценности, нацеленную на повышение статуса семьи и престижа семейного образа жизни, возрождение своеобразной традиционной «философии» дома и быта, ответственности семьи за воспроизводство физически и духовно-нравственного здорового поколения [6; 7].

6. Прокопьева М. М. Система социально-педагогической самоорганизации семьи : моногр. М. : МПСИ, 2007.
7. Прокопьева М. М. Социально-педагогическая самоорганизация якутской семьи // Педагогика. 2007. № 6.
8. Прокопьева М. М. Этнопедагогические традиции воспитания детей саха // Вестн. УРАО. М., 2007.
9. Силласте Г. Г. Сельская школа и село России в начале XXI века : моногр. / под общей ред. д-ра ист. наук Ю. В. Борисова. М. : Центр образовательной литературы, 2003.
10. Этнос. Образование. Личность : материалы 9 Междунар. конф. образования народов циркумполярного Севера. Якутск : МО ИПКРО, 2003.

REFERENCES

1. Golubtseva L. A. Konsolidatsiya usily sem'i i obrazovatel'nykh uchrezhdeniy po vospitaniyu detey. Yakutsk, 2003.
2. Kulakovskaya A. Z., Prokop'eva M. M. Semeynye traditsii v povyshenii pedagogicheskoy kul'tury molodoy sem'i // Pedagogika i psikhologiya sem'i: sovremennyye vyzovy, traditsii i innovatsii : sb. tr. Vseros. nauch.-prakt. konf. Cheboksary : Interaktiv plus, 2015.
3. Pedagogicheskoe soprovozhdenie semeynogo vospitaniya : progr. rodit. vseobucha / pod red. O. I. Volzhinoy. SPb., 2005.
4. Prokop'eva M. M. Problemy samoorganizatsii sem'i v obshchestve: istoriya i sovremennost' // Pedagogicheskii al'manakh : nauch.-metod. izd. Yakutsk : SGPA, 2005. № 2. S. 9–14.
5. Prokop'eva M. M. Sem'ya kak samoorganizuyushchayasya sistema vospitaniya // Nauka i obrazovanie. Yakutsk, 1998. № 3. S. 95–98.
6. Prokop'eva M. M. Sistema sotsial'no-pedagogicheskoy samoorganizatsii sem'i : monogr. M. : MPSI, 2007.
7. Prokop'eva M. M. Sotsial'no-pedagogicheskaya samoorganizatsiya yakutskoy sem'i // Pedagogika. 2007. № 6.
8. Prokop'eva M. M. Etnopedagogicheskie traditsii vospitaniya detey sakha // Vestn. URAO. M., 2007.
9. Sillaste G. G. Sel'skaya shkola i selo Rossii v nachale XXI veka : monogr. / pod obshchey red. d-ra ist. nauk Yu. V. Borisova. M. : Tsentr obrazovatel'noy literatury, 2003.
10. Etnos. Obrazovanie. Lichnost' : materialy 9 Mezhdunar. konf. obrazovaniya narodov tsirkumpolyarnogo Severa. Yakutsk : MO IPKRO, 2003.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Д. Неустроев.

УДК 616-008.61:159.9
ББК Р733.614.53+Ю972.9

ГСНТИ 14.07.03; 14.29.09

Код ВАК 13.00.03

Набойченко Евгения Сергеевна,

доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, ауд. 366; e-mail: dhona@mail.ru.

Абшилава Екатерина Феликсовна,

аспирант, врач, государственное бюджетное учреждение здравоохранения Свердловской области «Детская клиническая больница восстановительного лечения», научно-практический центр «БОНУМ»; 620146, г. Екатеринбург, ул. Хохрякова, 73; e-mail: eka_k_f@mail.ru.

ЭТИОЛОГИЯ, ПАТОГЕНЕЗ И КЛИНИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ В РАЗЛИЧНЫЕ ПЕРИОДЫ ОНТОГЕНЕЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: синдром дефицита внимания; гиперактивность; нарушение психического развития у детей; минимальная дисфункция мозга; симптомы гиперактивности; психологические и соматические нарушения; различные периода онтогенеза.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются теоретические аспекты изучения в психологии проявлений и причин синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у детей различных возрастов, также представлен анализ различных подходов к рассмотрению данной проблемы в зарубежных и отечественных исследованиях. В статье определена актуальность данной проблемы, выделены и обозначены основные ключевые понятия проблемы гиперактивности, представлены различные точки зрения на природу возникновения гиперактивности у детей, дается характеристика гиперактивного ребенка, описываются факторы и детерминанты возникновения СДВГ. В начале статьи обозначена проблема исследования, которая заключается в возрастании количества детей с гиперактивностью в последние годы. Представлены результаты исследований причин возникновения СДВГ, анализ этапов, факторов и компонентов формирования гиперактивности у детей. Раскрываются гендерные особенности гиперактивности у детей. В статье описаны различные точки зрения на гиперактивность у детей, рассмотрены психологические и физиологические предпосылки данного явления. Выделяются причины возникновения гиперактивности у детей: родовые травмы, асфиксии новорожденных, возраст матери, особенности семейного воспитания, развитие познавательных процессов, поведения, эмоционально-волевой сферы. Представленный теоретический анализ определил содержание понятия СДВГ, причины и факторы формирования данного заболевания.

Naboychenko Evgeniya Sergeevna,

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

Abshilava Ekaterina Feliksovna,

Post-graduate Student; Physician, State Budgetary Health Care Institution of Sverdlovsk Region Children's Clinical Hospital of Medical Rehabilitation, Scientific-practical Center "BONUM", Ekaterinburg, Russia.

ETIOLOGY, PATHOGENESIS AND CLINICAL MANIFESTATIONS OF ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER AT DIFFERENT PERIODS OF ONTOGENESIS

KEY WORDS: attention deficit disorder; hyperactivity; impaired mental development in children; minimal brain dysfunction; symptoms of hyperactivity; psychological and somatic disorders; different periods of ontogenesis.

ABSTRACT. The article describes theoretical aspects of the study in the psychology of manifestations and causes of attention deficit disorder and hyperactivity in children of different ages, presents an analysis of different approaches to the issue in foreign and domestic studies. The article identifies the urgency of the problem, singles out and identifies the key notions of the problem of hyperactivity, presents different viewpoints on the nature of hyperactivity in children, provides a characteristic of a hyperactive child, describes the factors and the determinants of ADHD. In the beginning of the article the authors formulate the problem of research, which consists in the growing number of children with hyperactivity disorder in recent years. The article presents the results of research of the causes of ADHD and the analysis of stages, factors and components in the development of hyperactivity in children. It reveals gender peculiarities of hyperactivity in children. The article describes different opinions considering hyperactivity of children from the point of view of psychological and physiological preconditions of this phenomenon. It singles out possible causes of hyperactivity in children: birth trauma, neonatal asphyxia, mother's age, characteristics of family education, development of cognitive processes, behavior and emotional-volitional sphere. The presented theoretical analysis determined the content of the notion of ADHD and the causes and factors of its formation.

Анализ и обобщение представлений, сформированных в научных исследованиях, дает нам основание утверждать, что синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) является самой частой причиной нарушений поведения и

трудностей обучения в дошкольном и младшем школьном возрасте.

По данным зарубежных и отечественных эпидемиологических исследований, частота встречаемости СДВГ у детей 6–10 лет составляет 4,0–9,5% [20; 19; 18; 12], а по

данным некоторых авторов, она достигает даже 20–28% [10; 1; 3; 5; 8]. По данным В. И. Покровского [9], 1–2 млн детей России живут с СДВГ, который вызывает значительные социальные последствия, выраженные в росте преступности, алкоголизма, наркомании и СПИДа. Своевременное лечение может помочь предотвратить у детей с СДВГ академическую неуспеваемость, отстранение от общества, а возможно, и криминальное поведение [4].

Необходимо отметить, что гиперактивное расстройство и дефицит внимания относятся большинством исследователей к минимальным органическим поражениям мозга. Это психическое заболевание, которое характерно для детей в возрасте от 6–7 до 13–15 лет. Оно проявляется в постоянном невнимании, гиперактивности и импульсивности. Ребенок не выглядит больным в традиционном понимании этого состояния, но если оставить без внимания гиперактивное расстройство, то в будущем для ребенка это создаст значительные трудности в учебе, межличностных отношениях, в социальном и эмоциональном развитии, что, в свою очередь, может привести к возникновению асоциального поведения.

К основным признакам синдрома дефицита внимания с гиперактивностью относятся неспособность сосредоточиться на деталях; частые ошибки из-за невнимательности; неспособность доводить дело до конца; низкие организаторские способности; негативное отношение к заданиям, которые требуют мысленного напряжения; отвлечение на посторонние раздражители; забывчивость. Такой ребенок суетлив, не может сидеть спокойно, двигается, бежит; срывается с места без разрешения взрослых; вмешивается в разговор взрослых и занятия других детей; не может играть в тихие игры и отдыхать; выкрикивает ответ, не дослушав вопроса; не может дождаться своей очереди; переживает психологический дискомфорт и дезадаптацию; имеет сопутствующие расстройства.

Среди дополнительных признаков, характеризующих синдром дефицита внимания с гиперактивностью, называют нарушения координации тонких движений, равновесия, зрительно-пространственной координации; эмоциональные нарушения (неуравновешенность, вспыльчивость, нетерпимость к неудачам); нарушения взаимоотношений с окружающими вследствие «плохого поведения»; нарушение сна. Кроме того, гиперактивность проявляется через сверхмерную двигательную активность, суетливость, многочисленные посторонние движения, которые сам ребенок не замечает.

Для детей с этим синдромом свойственны чрезмерная разговорчивость, неспособность усидеть на одном месте, длительность сна меньше нормы. В двигательной сфере у них проявляются нарушения моторной координации, несформированность тонкой моторики. Это проявляется в неумении завязывать шнурки, застегивать пуговицы, использовать ножницы и иголку, несформированном почерке. Так, например, исследования польских ученых свидетельствуют, что двигательная активность детей с этим синдромом на 25–30% выше нормы. Они двигаются даже во сне. Нарушения внимания могут проявляться у них в трудностях его удержания, в снижении избирательности и невозможности сосредоточиться с частыми переходами от одного занятия к другому. Дети с СДВГ характеризуются непоследовательностью в поведении, забывчивостью, неумением слушать и сосредоточиваться, частой утерей личных вещей [1]. Импульсивность выражается в том, что ребенок часто действует необдуманно, перебивает других. Такие дети не умеют регулировать свои действия и подчиняться правилам, часто повышают голос, эмоционально лабильны.

Как уже указывалось выше, одной из характерных черт гиперактивного расстройства с дефицитом внимания являются сопутствующие расстройства. Так, 85% детей с этим синдромом имеют одно сопутствующее расстройство, а 60% – два сопутствующих расстройства.

Рассмотрим основные виды сопутствующих расстройств, характерные для детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью. К ним можно отнести: 1) расстройства в поведении: а) оппозиционные расстройства (такой ребенок не слушается, делает всё наоборот, требует, чтобы все было так, как он сказал, постоянно нарушает правила и запреты); б) асоциальные расстройства (такие дети не просто воинственны, они имеют тенденции к асоциальному, агрессивному поведению: воруют, убегают из дома); 2) частые расстройства: расстройства речи; расстройства школьных навыков; задержка психического развития; расстройства сна; заниженная самооценка. Названный синдром может также сопровождаться несчастными расстройствами, такими как тики, энурез, умственная отсталость, функциональные расстройства пищеварения.

Характерной особенностью мыслительной деятельности гиперактивных детей является цикличность [11]. Дети с СДВГ могут продуктивно работать в течение 10–15 мин, а потом от 3 до 7 мин их мозг отдыхает, накапливая энергию для следующего цикла.

В такие моменты ребенок отвлекается и не реагирует на замечания и просьбы учителя. Затем мыслительная деятельность возобновляется, и ребенок снова готов к работе в течение 5–15 мин. У гиперактивных детей внимание рассеянное, они могут «впадать» в состояние сосредоточенности и «выпадать» из него, особенно при отсутствии двигательной стимуляции. Этим детям всегда необходимо двигаться, чтобы оставаться активными. Гиперактивный ребенок долго не может приступить к выполнению домашних заданий, а когда наконец-то садится, через две минуты его отвлекает то шелест листьев на дереве за окном, то визг тормозов автомобиля. Поэтому какое-то время ребенок смотрит в окно, а после этого может внезапно начать играть в машинки.

Рассмотрим ряд особенностей, которые характерны для детей с СДВГ в различные периоды онтогенеза.

Новорожденные дети с СДВГ беспрерывно двигаются, они капризны, плаксивы, раздражительны. Ночью они, как правило, плохо спят. В грудном возрасте такие дети очень крикливы, крик у них чрезвычайно долгий и резкий. Ласку такой ребенок не воспринимает, отстраняясь от матери, а постоянное недосыпание из-за крика ребенка вызывает напряжение и раздражение у родителей. В 2–3 года у таких детей беспокойный, прерывистый сон, повышенная чувствительность к различным сенсорным раздражителям (свету, шуму и др.). Во время бодрствования эти дети подвижны и возбуждены; прослеживается ярко выраженный негативизм, плохое настроение, могут возникать проблемы в процессе приема пищи. Иногда у этих детей наблюдается повышенное двигательное развитие в ущерб речевому. В 3–6 лет такие дети не способны сосредоточено заниматься; не могут слушать сказки, играть в игры, требующие внимания. Их поступки хаотичны и бесконтрольны, проявляются трудности с дисциплиной и несоблюдением правил игры.

Уже в 6–12 лет рассматриваемый синдром начинает проявляться у детей достаточно интенсивно. В этом возрасте у детей с СДВГ начинаются трудности с учебной работой. Такие дети редко доводят начатое дело до конца, им трудно учиться писать и читать. Они часто надолго «прилипают» к телевизору, но уже через полчаса не могут вспомнить, что смотрели. Проблемы таких детей – одиночество и отчуждение. Эти дети, как правило, не могут найти общий язык со сверстниками, часто проявляют угнетенное настроение и нежелание посещать школу.

Таким образом, к гиперактивным детям необходимо проявлять особое внимание и, всегда в корректной форме, объяснять им обычные нормы поведения. Частая

ошибка родителей и педагогов, взаимодействующих с гиперактивными детьми, состоит в том, что они требуют от них одновременно сосредоточенности, усидчивости и внимания, т. е. возлагают на ребенка триединую задачу, с которой не каждый взрослый в состоянии справиться, а ведь именно эти качества у детей с СДВГ выражены в недостаточной степени.

Сегодня существуют различные мнения о причинах возникновения гиперактивности.

По данным некоторых специалистов, у 57% родителей, чьи дети страдают этим заболеванием, в детстве отмечались такие же симптомы. Правда, довольно часто в таких семьях, кроме симптомов СДВГ, наблюдаются и другие проблемы: употребление алкоголя, наличие асоциальных психопатий, аффективных расстройств; многие матери имеют серьезные аллергические заболевания, такие как астма, сенная лихорадка, экзема, или же страдают мигренью. Существенным фактором, который может оказать влияние на развитие, может стать возраст матери. Риск возникновения СДВГ усиливается в том случае, если возраст матери во время беременности был меньше 19 или больше 30 лет, а возраст отца превышал 39 лет [13].

Большое значение имеют и иммунологическая несовместимость по резус-фактору, и возраст родителей. На развитие заболевания влияют и осложнения при родах: преждевременные, скоротечные или затяжные роды, стимуляция родовой деятельности, отравление наркозом при кесаревом сечении, длительный (более 12 часов) безводный период. Родовые осложнения, связанные с неправильным положением плода, обвитие его пуповиной, помимо асфиксии, могут повлечь за собой внутренние мозговые кровоизлияния, различные травмы, в том числе плохо диагностируемые легкие смещения шейных позвонков.

Избыточное количество углеводов в организме детей также может стать одним из факторов, способствующих возникновению СДВГ [16, с. 23]. Гиперактивность усиливается (это не причина возникновения болезни, но фактор, влияющий на ее течение), если у ребенка наблюдается избыточное образование солей. Именно они резко усиливают возбудимость человека.

Рассмотренные нами факторы имели отношение к физиологическим процессам, протекающим в организме человека.

Основная причина возникновения у детей в семьях высокого социального риска СДВГ связана с тем, что детям практически не уделяют внимания. Педагогическая запущенность способствует отставанию ребенка в психическом развитии. Такие дети, имея от рождения нормальный уровень ин-

теллекта, на 2–3 году обучения попадают в классы коррекции, потому что родители совсем не занимаются их развитием. У этих детей могут появляться признаки эмоциональной депривации – эмоционального «голода» вследствие недостатка материнской ласки и нормального человеческого общения. Они готовы привязаться к любому человеку, который проявит заботу о них. В подростковом возрасте они часто попадают в асоциальные компании.

Причиной гиперактивности ребенка может стать и неудовлетворение ребенка общением с близкими людьми, отсутствие эмоционального контакта во внешне благополучных семьях [7].

Можно дополнить картину взаимоотношений гиперактивного ребенка с близким взрослым еще некоторыми особенностями. Так, обследование детей показывает, что во многих семьях гиперактивные дети находятся под неослабным контролем матери, но именно поэтому у них плохо развиваются чувства независимости и самостоятельности. Матери, контролируя, дают больше указаний, но менее ласковы к детям, мало поощряют и хвалят их [1].

Гиперактивные дети имеют огромный дефицит физического и эмоционального контакта с матерью. В силу своей повышенной активности они как бы сами «уходят», отстраняются от таких контактов с матерью, но на самом деле глубоко нуждаются в них. Из-за отсутствия этих важных контактов чаще всего и возникают нарушения в эмоциональной сфере: тревожность, неуверенность, возбудимость, негативизм. А они, в свою очередь, отражаются на умении ребенка контролировать себя, сдерживаться, быть внимательным, переключаться на другое.

Специфические особенности имеет и моторика гиперактивного ребенка. Эти дети выделяются своей неловкостью, неуклюжестью. Наиболее часто нарушенными оказывается тонкая моторика (что проявляется в неровности почерка, растянутости букв) и сенсомоторная координация (неловкость в движениях рук). Часто наблюдаются излишнее мышечное напряжение, повышенный мышечный тонус.

Гиперактивное поведение детей отличается следующими признаками [12]: невротические привычки в виде сосания большого пальца; часто наблюдается беспокойные движения в кистях и стопах; сидя на

стуле, крутится, вертится; встает со своего места в классе во время уроков или в других ситуациях, когда нужно оставаться на месте; проявляет бесцельную двигательную активность: бегают, крутится, пытается куда-то залезть, причем в таких ситуациях, когда это неприемлемо; обычно не может тихо, спокойно играть или заниматься чем-либо на досуге; находится в постоянном движении и ведет себя так, «как будто к нему прикрепили мотор»; часто бывает болтлив; часто отвечает на вопросы, не задумываясь, не выслушав их до конца; обычно с трудом дожидается своей очереди в различных ситуациях; часто мешает другим, пристает к окружающим (например, вмешивается в беседы или игры); повышенная утомляемость, особенно психическая; при плановой работе не может сосредоточиться, часто бывает бледным и сонным; нарушение сна и аппетита; навязчивые тики.

Высокая частота распространения у мальчиков СДВГ обусловлена более высокой уязвимостью плода мужского пола к патогенетическим воздействиям во время беременности и родов. У девочек полушария головного мозга менее специализированы из-за большого количества межполушарных связей, поэтому они имеют больший резерв компенсаторных механизмов по сравнению с мальчиками при поражении ЦНС.

Анализ и обобщение литературы по проблеме исследования дает нам основание сгруппировать особенности гиперактивности в три блока:

- дефицит активного внимания,
- двигательная расторможенность,
- импульсивность.

Анализ возрастной динамики показал, что признаки расстройства наиболее выражены в дошкольном и младшем школьном возрастах: наибольший процент детей с синдромом отмечается в 5–10 лет, что отличается от возраста 11–12 лет. Таким образом, мы считаем, что пик проявления синдрома приходится на период подготовки к школе и начало обучения [12, с. 29].

Целостные представления об этиологии, патогенезе и клинических проявлениях синдрома дефицита внимания и гиперактивности в различные периоды онтогенеза дают нам основание разработки и теоретического обоснования модели медико-психологического сопровождения детей с указанным видом патологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусова Е. Д., Никанорова М. Ю. Синдром дефицита внимания / гиперактивности // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2000. № 3. С. 39–42.
2. Брызгунов И. П. Современные представления о легкой дисфункции мозга у детей (вопросы клиники, этиологии, патогенеза и лечения) // Медицинский реферативный журнал. СПб. : Питер, 2006. 87 с.
3. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей. М. : Медпрактика-М, 2002. 128 с.

4. Венар Ч. Психопатология развития детского и подросткового возраста. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 119 с.
5. Григорьева Е. В. Психологические факторы адаптации детей с ММД к школьному обучению. URL: www.instenon.ru.
6. Заваденко Н. Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. М. : Школа-Пресс, 2001. 148 с.
7. Кошелева А. Д., Алексеева Л. С. Диагностика и коррекция гиперактивности ребенка. М. : НИИ семьи, 1997. 64 с.
8. Малахова А. В. Гиперкинетические расстройства поведения у младших школьников с резидуально-органическим психосиндромом // Психиатрия и психофармакотерапия 2005. № 5. Т. 7. С. 27–30.
9. Покровский В. И. СДВГ: исследование, предварительные выводы и рекомендации // Охрана здоровья детей в России : материалы форума (Москва, 13–14 апр. 2006 г.). М., 2006.
10. Трзжесоглава З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте. М. : Медицина, 1986. 255 с.
11. Шевченко С. С. Помощь гиперактивным детям // Здоровье детей. 2010. № 2. С. 12–15.
12. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. М. : Академия, 2005. 256 с.
13. Мэш Э. Детская патопсихология. М. : Прайм-Еврознак, 2010. 560 с.
14. Степанов С. С. Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога – родителям. М. : Политиздат, 2008. 156 с.
15. Чутко Л. С. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью и сопутствующие расстройства. СПб. : Хока, 2007. 386 с.
16. Шевченко Ю. С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом. СПб. : Речь, 2007. 158 с.
17. Barkley R. A. The Important Role of Executive and Self-Regulation in ADHD // Russell A. Barkley Official Site, Authority ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder. 2011. URL: <http://www.russellbarkley.org>.
18. Faraone S. V., Sergeant J., Gillberg C., Biederman J. Genetics of adult attention-deficit/hyperactivity disorder // Psychiatr. Clin North Am. 2004. № 27 (2). P. 303–321.
19. Kadesio B., Gillberg C. The comorbidity of ADHD in the general population of Sweden school-age children // J. Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines. 2001. № 42. P. 487–492.
20. Rutter M., Graham P., Yule W. A neuropsychiatry study in childhood. London : Spastics Int. Medical Publ., 1970.

REFERENCES

1. Belousova E. D., Nikanorova M. Yu. Sindrom defitsita vnimaniya / giperaktivnosti // Rossiyskiy vestnik perinatologii i pediatrii. 2000. № 3. S. 39–42.
2. Bryazgunov I. P. Sovremennye predstavleniya o legkoy disfunktsii mozga u detey (voprosy kliniki, etiologii, patogeneza i lecheniya) // Meditsinskiy referativnyy zhurnal. SPb. : Piter, 2006. 87 s.
3. Bryazgunov I. P., Kasatikova E. V. Defitsit vnimaniya s giperaktivnost'yu u detey. M. : Medpraktika-M, 2002. 128 s.
4. Venar Ch. Psikhopatologiya razvitiya detskogo i podrostkovogo vozrasta. SPb. : Praym-EVROZNAK, 2004. 119 s.
5. Grigor'eva E. V. Psikhologicheskie faktory adaptatsii detey s MMD k shkol'nomu obucheniyu. URL: www.instenon.ru.
6. Zavadenko N. N. Kak ponyat' rebenka: deti s giperaktivnost'yu i defitsitom vnimaniya. M. : Shkola-Press, 2001. 148 s.
7. Kosheleva A. D., Alekseeva L. S. Diagnostika i korrektsiya giperaktivnosti rebenka. M. : NII sem'i, 1997. 64 s.
8. Malakhova A. V. Giperkineticheskie rasstroystva povedeniya u mladshikh shkol'nikov s rezidual'no-organicheskim psikhosindromom // Psikhiatriya i psikhofarmakoterapiya 2005. № 5. Т. 7. S. 27–30.
9. Pokrovskiy V. I. SDVG: issledovanie, predvaritel'nye vyvody i rekomendatsii // Okhrana zdorov'ya detey v Rossii : materialy foruma (Moskva, 13–14 apr. 2006 g.). М., 2006.
10. Trzhesoglav Z. Legkaya disfunktsiya mozga v detskom vozraste. М. : Meditsina, 1986. 255 s.
11. Shevchenko S. S. Pomoshch' giperaktivnym detyam // Zdorov'e detey. 2010. № 2. S. 12–15.
12. Zavadenko N. N. Giperaktivnost' i defitsit vnimaniya v detskom vozraste. М. : Akademiya, 2005. 256 s.
13. Mesh E. Detskaya patopsikhologiya. М. : Praym-Evroznak, 2010. 560 s.
14. Stepanov S. S. Bol'shie problemy malen'kogo rebenka: soveti psikhologa – roditelyam. М. : Politizdat, 2008. 156 s.
15. Chutko L. S. Sindrom defitsita vnimaniya s giperaktivnost'yu i soputstvuyushchie rasstroystva. SPb. : Khoka, 2007. 386 s.
16. Shevchenko Yu. S. Korrektsiya povedeniya detey s giperaktivnost'yu i psikhopatopodobnym sindromom. SPb. : Rech', 2007. 158 s.
17. Barkley R. A. The Important Role of Executive and Self-Regulation in ADHD // Russell A. Barkley Official Site, Authority ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder. 2011. URL: <http://www.russellbarkley.org>.
18. Faraone S. V., Sergeant J., Gillberg C., Biederman J. Genetics of adult attention-deficit/hyperactivity disorder // Psychiatr. Clin North Am. 2004. № 27 (2). P. 303–321.
19. Kadesio B., Gillberg C. The comorbidity of ADHD in the general population of Sweden school-age children // J. Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines. 2001. № 42. P. 487–492.
20. Rutter M., Graham P., Yule W. A neuropsychiatry study in childhood. London : Spastics Int. Medical Publ., 1970.

Окунева Любовь Ивановна,

аспирант, преподаватель кафедры психологии Северо-Казахстанского государственного университета имени М. Казыбаева (Петропавловск); Казахстан, г. Петропавловск, ул. Жамбыла, 123; e-mail: maxhabat@mail.ru.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СКЛОННОСТИ К КИБЕРАДДИКЦИИ
В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: кибераддикция; подростковый возраст; социально-психологические детерминанты кибераддикции; тревожность; агрессивность; негативное отношение к себе; пессимистичность.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются основные результаты эмпирического исследования выявления социально-психологических детерминант кибераддикции у подростков, описана факторная структура кибераддикции. Также в статье определена актуальность эмпирического исследования социально-психологических детерминант кибераддикции у подростков, сформулированы цель, объект, предмет и гипотеза исследования, выделены и обозначены основные этапы исследования, представлены методы и методики исследования, дается характеристика выборки, которая разбита на подгруппы по уровню склонности к кибераддикции. В начале статьи обозначена проблема исследования, связанная с глобальной компьютеризацией современного общества. Описан проведенный анализ этапов, факторов и компонентов формирования кибераддикции у подростков. Раскрываются не только психологические детерминанты кибераддикции у подростков, такие как личностные особенности, самоотношение, тревожность, агрессия, но и социальные: стиль межличностного взаимодействия, специфика детско-родительских отношений. В статье описано эмпирическое исследование, направленное на выявление социально-психологических детерминант кибераддикции у подростков. Дается характеристика двух экспериментальных групп с указанием уровня склонности к кибераддикции, возраста испытуемых и способов их формирования, перечислены методики исследования и дается обоснование их выбора. Представлены количественные и качественные результаты исследования, а также сравниваются две группы испытуемых. Также определено проблемное поле для экспериментальной группы с целью разработки и апробирования программы психолого-педагогического сопровождения подростков, склонных к кибераддикции.

Okuneva Lyubov' Ivanovna,

Post-graduate Student, Lecturer of Department of Psychology, North Kazakhstan State University named after M. Kozybaev, Petropavlovsk, Kazakhstan.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF LIABILITY TO CYBER ADDICTION IN ADOLESCENTS

KEYWORDS: cyber reality; adolescence; socio-psychological determinants of cyber addiction; anxiety; aggressiveness; negative attitude; pessimistic attitude.

ABSTRACT. The article presents the main results of an empirical research of socio-psychological determinants of cyber addiction of adolescents and describes the factor structure of cyber addiction. The article defines the importance of empirical investigation of socio-psychological determinants of cyber addiction in adolescents, formulates the goal, object, subject and research hypothesis of the study, singles out the main stages of the study, presents the methods and techniques of research and characterizes the sample grouping into subgroups according to the level of propensity to cyber addiction. The beginning of the article formulates the problem of research connected with the global computerization of the modern society. Then the article describes the undertaken analysis of the stages, factors and components of formation of cyber addiction in adolescents. The article reveals not only the psychological determinants of cyber addiction in adolescents, such as personal characteristics, self-attitude, anxiety and aggression, but also the social ones - style of interpersonal interaction and specificity of parent-child relationships. The article describes an empirical study aimed at identifying socio-psychological determinants of cyber addiction in adolescents. The article gives characteristics of two experimental groups differing in the level of the propensity to cyber addiction, the age of the tested pupils and methods of their formation, enumerates the methods of research and substantiates their choice. The article presents the results of research in quantitative and qualitative form, as well as the comparison of the two groups. The problem field for the experimental group is also defined with the aim of developing and testing a program of psycho-pedagogical support of teenagers prone to cyber addiction.

Компьютеризация абсолютно всех областей человеческого социума – одна из наиболее внушительных трансформаций заключительной четверти XX столетия. Действительно, сегодня компьютер стал обязательной составляющей существования, втянув в орбиту своего воздействия нынешних детей и школьников.

Вместе с бесспорным позитивным аспектом компьютеризации необходимо выделить отрицательные черты данного явления, действующие на состояние психического и психологического здоровья детей и подростков. К таким неблагоприятным последствиям относят появление компьютерной зависимости, что, наравне с алкоголи-

зацией, наркотизацией подрастающего поколения, принадлежит к вариации аддиктивного действия. Сегодняшние темпы компьютеризации превосходят темпы формирования всех иных сфер. Вместе с компьютером появились компьютерные игры, которые сразу же нашли массу поклонников. Специалисты по психологии классифицируют данный вид зависимости как вариацию психологической «наркомании», активизированной технологическими средствами [8; 10].

В этой связи исследование феноменологии кибераддикции, ее видов и механизмов приобретает особую актуальность.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что кибераддикцию подростков будут определять следующие социально-психологические детерминанты: высокий уровень тревожности, сложность в непосредственном общении и взаимопонимании, агрессивность, несамостоятельность, негативное отношение к себе, пессимистичность.

Приступая к эмпирическому исследованию кибераддикции у подростков, мы обратились к выявлению социально-психологических детерминант данного явления у подростков, склонных к кибераддикции. Для этого была сформирована экспериментальная выборка, состоящая из 300 респондентов, включающая учащихся 7–9 классов, которые были разделены на две условные группы. 1 группу составили подростки, имеющие склонность к кибераддикции, 2 группу – подростки, имеющие низкий уровень интернет-зависимости и не склонные к кибераддикции. Средний возраст участников составил 15 лет. Экспериментальной базой исследования послужили основные общеобразовательные школы № 16, 19 г. Екатеринбурга.

Для подтверждения гипотезы использовался комплекс эмпирических методов и методик: методика «Восприятие компьютерных игр» (Е. А. Щепилина); стандартизированная психодиагностическая методика на определение уровня интернет-зависимости С. А. Кулакова; методика исследования самоотношения (МИС) В. В. Столина, С. Р. Панталева; опросник уровня агрессивности Басса – Дарки; опросник для диагностики межличностных отношений Т. Лири; методика субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина; стандартизированный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ) Л. Н. Собчик (подростковый вариант); методика «Родителей оценивают дети» (РОД) [4; 7; 9].

С целью выявления социально-психологических детерминант кибераддикции у подростков нами был применен

факторный анализ. Для выявления социально-психологических детерминант в факторной структуре кибераддикции подростков полученные данные подвергались факторному анализу варимакс-методом с применением преобразования Кайзера и метода Р. Кеттела («каменистая осыпь»). Для определения границы интерпретируемости факторных нагрузок использовались данные А. Л. Комри, рассматривающего нагрузки, превышающие 0,94 как превосходящие; 0,81 – очень хорошие; 0,75 – хорошие; 0,65 – удовлетворительные; 0,52 – слабые. Факторные нагрузки ниже 0,52 не учитывались в нашем исследовании. Таким образом, при анализе факторной структуры детерминант кибераддикции учитывались вес факторов и содержательная наполненность каждого из них, что позволило выявить ключевые социально-психологические детерминанты кибераддикции у подростков.

Факторная структура психологических детерминант кибераддикции подростков представлена тремя факторами, объясняющими 33,9% от общей дисперсии при $p = 0,01$: **1) отсутствие ценности собственного “я” с повышенным уровнем агрессии; 2) низкая требовательность при воспитании подростка; 3) импульсивность, агрессивность и отсутствие контроля за поведением подростков.**

Анализ первого фактора позволяет зафиксировать тот факт, что подросткам свойственен такой стиль межличностного отношения, который характеризуется быстротой реакций, высокой активностью, выраженной мотивацией достижения, тенденцией к доминированию, повышенным уровнем притязаний, легкостью и быстротой в принятии решений, ориентацией в основном на собственное мнение и минимальной зависимостью от внешних средовых факторов. Поступки и высказывания могут опережать их продумывание. Это реагирование по типу «здесь и теперь» с выраженной тенденцией к спонтанной самореализации, активному воздействию на окружение, завоевательной позиции, стремлению вести за собой. Подросткам присуща нервозность и раздражительность, они переживают эмоциональную нестабильность, не хотят открываться ровесникам и родителям, проявляя защитную агрессивность, основанную на отсутствии взаимопонимания в семье, например при таком стиле родительского воспитания, как гиперпротекция. Наличие высокого уровня притязаний на лидерство в сочетании с агрессией, обвинением других, враждебностью и подозрительностью способствует тому, что для этих подростков единственной возможностью, чтобы реали-

зовать свои индивидуальные потребности, остается виртуальная реальность [3].

Анализируя нагрузки второго фактора, можно констатировать, что подростки, склонные к кибераддикции, достаточно тревожны, для них характерна внутренняя конфликтность, которая проявляется в разобщенности образов «я реальный» и «я идеальный» – происходит постоянная борьба этих составляющих, что несомненно влияет на негативное отношение к себе. Подростки не стремятся меняться. При интерпретации данного фактора мы отметили недостаточное стремление родителей к удовлетворению потребностей подростка, когда страдают при этом духовные потребности, особенно потребность в эмоциональном контакте, общении с родителем. Подросток должным образом не направляется, практически не знает запретов и ограничений со стороны родителей или не выполняет указаний родителей, для которых характерно неумение, неспособность или нежелание руководить детьми. Становясь более взрослыми, такие подростки конфликтуют с теми, кто не потакает им, не способны учитывать интересы других людей, устанавливать прочные эмоциональные связи, не готовы к ограничениям и ответственности. С другой стороны, воспринимая недостаток руководства со стороны родителей как проявление равнодушия и эмоционального отторжения, дети чувствуют страх и неуверенность. Неспособность семьи контролировать поведение подростка может привести к вовлечению его в асоциальные группы,

неформальные молодежные субкультуры, поскольку психологические механизмы, необходимые для самостоятельного, ответственного поведения в обществе, у него не сформировались [5; 6].

У подростка возникает внутриличностный конфликт при низкой удовлетворенности жизнью, друзьями, учебой, отношениями со сверстниками, малой уверенностью в себе и близких людях, а также в связи со стрессом, и чаще всего решением такого конфликта выступает сеть Интернета, в частности социальные сети, которые дают подростку возможность почувствовать, что у него много друзей, что он может ощущать себя частью группы, рассказывать о том, что задевает его за живое, т. е. может проявлять себя так, как в жизни для него пока еще сложно [1].

При анализе третьего фактора отмечается недостаток опеки и контроля, истинного интереса и внимания к делам ребенка, в крайней форме – безнадзорность. Часто при таком типе воспитания дети рано обретают самостоятельность. Очевидные минусы: большой риск попадания под негативное влияние посторонних людей, недовоспитанность, уход и воспитание принимает сильно формальный характер («для галочки»). Такой стиль воспитания подростка характеризуется сочетанием недостатка родительского надзора с некритичным отношением к нарушениям в поведении подростка и его дурным поступкам. Вследствие этого возникает эмоциональное отчуждение, закрытость, раздражение, обида на родителей и повышенный уровень агрессивности [2].

Таблица
Факторная структура социально-психологических детерминант кибераддикции в подростковом возрасте

Фактор	Компоненты фактора и нагрузки на компоненты
Отсутствие ценности собственного «я» с повышенным уровнем агрессии (15,99% от всей дисперсии)	«Авторитарный тип межличностных отношений» ($r = 0,96^{**}$), «Отраженное самоотношение» ($r = 0,95^{**}$), «Самоценность» ($r = -0,94^{**}$), «Физическая агрессия» ($r = 0,91^{**}$), «Самопринятие» ($r = -0,89^{**}$), «Самоуверенность» ($r = -0,88^{**}$), «Обида» ($r = 0,87^{**}$), «Зависимый тип межличностных отношений» ($r = 0,83^{**}$), «Гиперпротекция» ($r = 0,83^{**}$), «Подозрительность» ($r = 0,80^{**}$), «Подчиняемый тип межличностных отношений» ($r = 0,79^{**}$), «Косвенная агрессия» ($r = 0,77^{**}$), «Подозрительный тип межличностных отношений» ($r = 0,77^{**}$), «Эгоистичный тип межличностных отношений» ($r = 0,74^{**}$), «Вербальная агрессия» ($r = 0,73^{**}$), «Социальная интроверсия» ($r = 0,72^{**}$), «Самообвинение» ($r = 0,72^{**}$), «Раздражение» ($r = 0,69^{**}$), «Закрытость» ($r = 0,67^{**}$), «Агрессивный тип межличностных отношений» ($r = 0,65^{**}$), «Пессимистичность» ($r = 0,64^{**}$)
Низкая требовательность при воспитании подростка (9,14% от всей дисперсии)	«Недостаточность требований-обязанностей» ($r = 0,89^{**}$), «Минимальность санкций» ($r = 0,87^{**}$), «Самопривязанность» ($r = 0,74^{**}$), «Тревожность» ($r = 0,74^{**}$), «Игнорирование потребностей ребенка» ($r = 0,69^{**}$), «Внутренняя конфликтность» ($r = 0,64^{**}$)
Импульсивность, агрессивность и отсутствие контроля за поведением подростков (11,7% от всей дисперсии)	«Импульсивность» ($r = 0,89^{**}$), «Гипопротекция» ($r = 0,82^{**}$), «Чрезмерность требований-обязанностей» ($r = 0,81^{**}$), «Чувство вины» ($r = 0,72^{**}$), «Чрезмерность санкций» ($r = 0,71^{**}$), «Агрессивный тип межличностных отношений» ($r = 0,70^{**}$), «Дружелюбный тип межличностных отношений» ($r = -0,70^{**}$), «Личностная тревожность» ($r = 0,72^{**}$), «Ситуационная тревожность» ($r = 0,76^{**}$), «Закрытость» ($r = 0,67^{**}$), «Негативизм» ($r = 0,67^{**}$), «Невротический сверхконтроль» ($r = 0,62^{**}$), «Самопривязанность» ($r = 0,62^{**}$), «Вербальная агрессия» ($r = 0,61^{**}$), «Раздражение» ($r = 0,61^{**}$)

Следствием переживаний по этому поводу может быть заниженная самооценка. Подростку нелегко удерживать субъективное ощущение целостности и стабильности своего «я», или чувство идентичности, что, в свою очередь, порождает множество личных проблем.

Таким образом, на возникновение киберрадикации влияют следующие психологические факторы: **отсутствие ценности собственного «я» с повышенным уровнем агрессии; низкая требовательность при воспитании подростка; импульсивность, агрессивность и отсутствие контроля за поведением подростков.**

Обобщая переменные трех факторов, можно выделить следующие социально-психологические детерминанты, которые, по нашему мнению, могут способствовать развитию киберрадикации у подростков: раздражение, негативизм и агрессия (вербальная, физическая, косвенная), стиль воспитания подростка (гиперпротекция, гипопротекция, игнорирование потребностей ребенка, потворствование), формирование я-концепции (самопринятие, самооценочность, самоуверенность, саморуководство) как формы самосознания, чувство вины, зависимость и конформность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лосенкова Т. А. Взаимосвязь интернет-зависимости с тревожными состояниями подростков // Молодой ученый. 2014. № 4. С. 702–703.
2. Малыгин В. Л. К проблеме диагностических критериев интернет-зависимого поведения. Критерии диагностики // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение) : материалы межведомств. науч.-практ. конф., 24–25 февр. 2011 г.
3. Мураткина Ю. Н. Проявление компьютерной зависимости в подростковом возрасте // Наука и инновации XXI века : материалы 8 окр. конференции молодых ученых. Сургут, 2008. С. 190–191.
4. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М. : АНО «ПЭБ», 2007. 56 с.
5. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности : учеб. пособие. М. : Мир, 1994.
6. Солдатова Г. У. Чрезмерное использование Интернета: факторы и признаки // Психологический журнал. 2013. Т. 34, № 4. С. 79–88.
7. Таланов В. Л., Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога. СПб. : Сова, 2002. 928 с.
8. Ушакова Е. С. Интернет-зависимость как проблема современного общества // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2014. № 1 (4). С. 44–51.
9. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 490 с.
10. Хомерики Н. С. Особенности личностной сферы подростков, склонных к интернет-зависимости // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение) : материалы межведомств. науч.-практ. конф., 24–25 февр. 2011.

REFERENCES

1. Losenkova T. A. Vzaimosvyaz' internet-zavisimosti s trevozhnyimi sostoyaniyami podrostkov // Molodoy uchenyy. 2014. № 4. S. 702–703.
2. Malygin V. L. K probleme diagnosticheskikh kriteriev internet-zavisimogo povedeniya. Kriterii diagnostiki // Psikhologicheskaya pomoshch' sotsial'no nezashchishchennym litsam s ispol'zovaniem distantsionnykh tekhnologiy (internet-konsul'tirovanie i distantsionnoe obuchenie) : materialy mezhvedomstv. nauch.-prakt. konf., 24–25 fevr. 2011 g.
3. Muratkina Yu. N. Proyavlenie komp'yuternoy zavisimosti v podrostkovom vozraste // Nauka i innovatsii XXI veka : materialy 8 okr. konferentsii molodykh uchenykh. Surgut, 2008. S. 190–191.
4. Prikhozhan A. M. Diagnostika lichnostnogo razvitiya detey podrostkovogo vozrasta. M. : ANO «PEB», 2007. 56 s.
5. Remshmidt Kh. Podrostkovyy i yunosheskiy vozrast: problemy stanovleniya lichnosti : ucheb. posobie. M. : Mir, 1994.
6. Soldatova G. U. Chrezmernoe ispol'zovanie Interneta: faktory i priznaki // Psikhologicheskii zhurnal. 2013. T. 34, № 4. S. 79–88.
7. Talanov V. L., Malkina-Pykh I. G. Spravochnik prakticheskogo psikhologa. SPb. : Sova, 2002. 928 s.
8. Ushakova E. S. Internet-zavisimost' kak problema sovremennogo obshchestva // Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitie. 2014. № 1 (4). S. 44–51.
9. Fetiskin N. P. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp. M. : Izd-vo In-ta psikhoterapii, 2002. 490 s.
10. Khomeriki N. S. Osobennosti lichnostnoy sfery podrostkov, sklonnykh k internet-zavisimosti // Psikhologicheskaya pomoshch' sotsial'no nezashchishchennym litsam s ispol'zovaniem distantsionnykh tekhnologiy (internet-konsul'tirovanie i distantsionnoe obuchenie) : materialy mezhvedomstv. nauch.-prakt. konf., 24–25 fevr. 2011.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.016:81'25
ББК Ш12/8-9-8

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Лукаш Гаярски,

кандидат филологических наук, младший преподаватель, кафедра русистики, философский факультет, Университет им. св. Кирилла и Мефодия в г. Трнаве; Словакия, 91701, Trnava, Nám. J. Herdu 2, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

ПРОЯВЛЕНИЕ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПЕРЕВОДАХ СЛОВАЦКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межъязыковая интерференция; перевод; интерференция при переводе; переводческие ошибки; второй язык.

АННОТАЦИЯ. Цель статьи – рассмотреть практические аспекты межъязыковой интерференции при влиянии изучаемого языка, русского, на язык перевода, родной язык, словацкий, с попыткой определить сущность ошибок в зависимости от их источника (ложная аналогия, неправильный разбор, неправильное приенение правил и т. д.). Языковой перенос был предопределен тем, что русский и словацкий языки принадлежат к одной языковой семье. Студенческие переводы с русского на словацкий анализировались с целью исследовать ошибки, совершенные учащимися, для установления влияния второго языка на первый. В статье содержатся примеры, взятые из реальных студенческих переводов, и комментарии к переведенным фрагментам вместе с возможными переводческими решениями. В ходе исследования было установлено, что даже при высоком уровне владения иностранным языком невозможно избежать межъязыковой интерференции, которая то и дело возникает.

Lukáš Gajarský,

Candidate of Philology, Assistant Lecturer of Department of Russian Studies, Faculty of Philosophy, Trnava University of St. Cyril and Methodius, Trnava, Slovakia.

INTERLINGUAL INTERFERENCE IN TRANSLATIONS OF SLOVAK STUDENTS OF RUSSIAN

KEY WORDS: interlingual interference; translation; interference in translation; translation mistakes; second language.

ABSTRACT. This paper aims to review the practical concept of interlingual interference of the studied language, Russian in the target language, mother tongue, Slovak language with the attempt to define the existence of errors according to their sources as false analogy, misanalysis, incorrect rule application, etc. Language transfer was expected to occur since the Russian and Slovak languages belong to the same language family. Students' translations from the Russian language to Slovak were analysed with the objectives to investigate the errors committed by these learners in order to find out the impact of their L2 on their L1. The paper contains original illustrations taken from students' translations and commentaries together with possible solutions of translation problems. The findings of the study suggest that the fact of having a good command of a foreign language does not guarantee absence of interlingual interference; it arises every now and then.

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ

Ученые сходятся во мнении, что чем меньше типологическое расстояние между родным и чужим языком, чем больше сходство в их системах, тем больше вероятность в процессе перевода проявления влияния одного языка на другой, или, по-другому, межъязыковой интерференции. Наоборот, если разница в обоих языках большая, языки принадлежат разным языковым семьям, тогда случаев автоматического переноса меньше.

Взаимодействие касается не только двух разных естественных языков, но также и литературного языка и его диалектов и диалектов между собой. С какой бы стороны мы ни смотрели на это явление, в центре внимания тот же «контактный» языковой

материал, в котором проявляются нарушения языковых норм, причем эти нарушения не хаотичны. Они подчинены стремлению приспособить переводимый текст к нормам, правилам и законам другого языка.

Перенос правил и единиц одного языка в другой может способствовать правильному результату в целевом языке, который называется положительной интерференцией или положительным переносом, например, при наличии межъязыковых синонимов. Этот положительный перенос тоже способствует овладению иностранным языком. Когда речь идет об ошибках, которые возникли под влиянием переноса, мы говорим об отрицательной интерференции. Она возникает, когда правила и единицы одной языковой системы перенесены в другую с нарушением ее нормы.

АНАЛИЗ ОШИБОК В ПЕРЕВОДЕ

Ошибки в переводе делают даже опытные переводчики. Избежать некоторых ошибок очень трудно, учитывая факт, что и у переводчиков есть недостатки в знании лексики и экстралингвистических факторов.

В проведенном исследовании перед студентами была поставлена задача перевести художественный текст, прозу, в большей части краткие рассказы, с русского языка на словацкий. Переводами они занимались дома и могли пользоваться любыми материалами, как например, словарем, учебниками и т. д. Мы проанализировали переводы словацких студентов-бакалавров, изучающих русский язык, причем мы сосредоточили внимание только на ошибках, которые возникли из-за переноса с русского языка на родной – словацкий. Ошибками, которые нарушают норму словацкого языка, но не обусловлены интерференцией, мы не занимались.

В первой части исследования мы сосредоточили внимание на ошибках, которые возникли из-за того, что студенты не поняли информацию или в значительной мере отклонились от текста-источника. Переводчик должен правильно понять информацию, преобразовать ее в целевой текст таким образом, чтобы ее полностью могли понять все, кому предназначен перевод. Если исходная информация в тексте не понятна полностью, перевод не выполняет свою функцию. Ошибки этого типа мы распределили на несколько основных групп.

1.1. Противоположное значение

Каждое воскресенье, после обеда, по Соборной улице, ведущей к выезду из города, направляется маленькая женщина в трауре, в черных лайковых перчатках, с зонтиком из бесценного черного дерева.

Každú nedeľu po omši po Chrátmovej ulici, ktorá vedie k výjazdu z mesta, kráčala maličká žena v smútočnom šate s čiernymi irchovými rukavičkami a s dáždnikom z bezcenného čierneho dreva. (Drahého, vzácneho.)*

Как видно, студентка положила на формальное сходство слова в разных языках, не проверив его значение. Таким образом возникло противоположное значение, когда слово *бесценный* она перевела как *bezcnenný*. Прилагательное *bezcnenný* имеет в словацком языке значение «беспольный» или «не имеющий никакой ценности», а слово *бесценный* можно перевести на словацкий как *drahý* или *vzácný*.

1.2. Ошибочный смысл

...из дровяного склада видит купца Пичугина, прыгая на трех ногах и оглядываясь...

...z dreveného skladu vidí kupca poskakovať na troch nohách, obzerajúc sa... (Zo skladu s drevom, z drevárenského skladu.)*

Неправильная идентификация значения возникла в этом случае из-за буквального перевода русского *дровяной склад* на словацкий: *drevený sklad*. Словосочетание *drevený sklad* (деревянный склад) можно использовать для обозначения здания, которое используется как склад и построено из дерева, а здание, предназначенное для хранения дерева – это *sklad s drevom*. Исходя из контекста, правильным является второй вариант.

На счастье, медвежонку болото повстречалось. Медвежонок бултыхнулся в него и притаился...

Našťastie medvedík narazil na blato, hodil sa doň a zatajil sa... (Na bažinu.)*

Мотивацией для выбора эквивалента было тоже формальное сходство, и, в отличие от предыдущего текста, здесь не страдает логическая структура текста. Русское существительное *болото* можно перевести на словацкий как *močiar*, а словацкое *blato* на русский – как *грязь* или *слякоть*.

1.3. Абсурд

*Она с разбегу остановилась, сделала только один глубокий вздох, быстрым и уже привычным женским движением **оправила** волосы...*

Náhle sa zastavila, urobila iba jeden hlboký nádych, rýchlym a typicky ženským pohybom si opravila vlasy... (Si upravila vlasy.)*

Opraviť (исправить) можно ошибку или любой прибор, но по отношению к волосам в словацком языке этот глагол не употребляется, т. е. данный глагол не сочетается с данным существительным.

1.4. Упущение значения

Медведица метнулась и упала в море. Звезды припали к садам и запутались в черных ветвях.

Voz sa vrhol do mora. Hviezdy sa priblížili k sedom a zamotali sa v čiernych konároch. (Veľký voz.)*

Рассказ, из которого взят этот пример, называется *Большая медведица*, значит, в самом названии рассказа названо созвездие, которое в словацком языке называется *Veľký voz*. В русском языке для обозначения созвездия можно использовать только слово *Медведица*, но при буквальном переводе в словацком языке возникнет слово *voz* (по-

возка), связь которого с названием созвездия не ощущается, поскольку в словацком языке для обозначения астрономического объекта само это слово не используется.

1.5. Нерасшифрованное экстралингвистическое сообщение

Изучая материал, мы увидели, что ошибки этого типа могут быть вызваны сразу несколькими факторами, такими как, например, неправильная расшифровка фразеологизмов или упущение подтекстного значения, результатом чего является буквальный перевод текста, из-за чего в целевом языке теряется исходное значение. Мы встретились также с буквальным переводом лексико-семантических единиц, которые могут употребляться с разной семантикой (например, в прямом и переносном значении), но только в одном языке.

Четыре часа – детское время. Выпьем английской горькой, братишка.

Štyri hodiny – detský čas. Vypijete si anglickej pálenky, braček. (Vtedy idú spať len deti.)*

Выражение *детское время* используется в русском языке тогда, когда кто-то хочет сказать, что еще рано. Поскольку словосочетание *detský a čas* в словацком языке не имеет переносного значения, читатель перевода не может понять мысль автора исходного текста. Вследствие простого механического перевода слов возникло нелогичное, странное и непонятное для словацкого читателя словосочетание. Зная только словацкий текст, мы не можем объяснить, что выражение должно означать, значит, речь идет о лексической несочетаемости.

В исходном тексте были выражения, которые имели ясное значение даже без контекста, но студенты сделали буквальный перевод. Во **второй части** исследования мы сосредоточили внимание именно на таких ошибках. В процессе перевода вступают в контакт не только разные языковые системы, но и разные культуры, поэтому оригинал может передаваться только в форме эквивалентности. Таким образом, в процессе перевода возникает вариант. Переводя текст, мы должны стремиться к достижению максимальной адекватности, значит, мы должны сохранить «равнозначность составляющих частей оригинала и перевода», результатом чего будет выразительная идентичность текстов [12, с. 195].

2.1. Грамматика и синтаксис

На грамматическом уровне можно наблюдать влияние русской морфологии на падежи или предлоги, на синтаксическом, например, влияние на порядок слов. Иногда возникают предложения, которые с

формальной точки зрения правильны, но отличаются нестандартными синтаксическими конструкциями, которые не типичны для носителей языка.

А через месяц после этого разговора казачий офицер, некрасивый и плебейского вида, не имевший ровно ничего общего с тем кругом, к которому принадлежала Оля Мецкерская...

O mesiac po tomto rozhovore kozácky dôstojník so škaredým a plebejským výzorom, ktorý nemal nič spoločné s kruhom, ku ktorému patrila Oľa Meščerska... (Do ktorého patrila.)*

Интерференция в этом случае проявилась таким образом, что студент установил связь между словом и другим парадигматическим образцом. Правильный словацкий вариант словосочетания *кругом, к которому принадлежала* звучит как *kruhom, do ktorého patrila*, а не *ku ktorému patrila*.

Так это ихняя собачка? Очень рад... Возьми ее...

Tak to je ich psík? To som rád.. Vezmi ju... (Vezmi si ho.)*

Мы полагаем, что в этом случае у проявления отрицательной интерференции две причины. Студентка рассматривала текст не как нечто целое, а лишь как самостоятельные отдельные предложения, вследствие чего второе предложение перевела буквально. Существительное *собака* в русском языке женского рода, а в словацком языке мужского рода. Поэтому студентка должна была перевести конструкцию как *vezmi si ho* (возьми его). Из-за невнимательности студентка перенесла неправильный грамматический род в словацкий текст.

2.2. Текст и стиль

Перевод художественного текста оказался непростой задачей для студентов с точки зрения эквивалентности стиля в целевом языке. Предпосылка эквивалентного перевода – способность правильной интерпретации текста. Чтобы достичь эквивалентности между языками, важно было понять стиль исходного текста и сохранить его в переводе. Переводя художественный текст, очень важно построить его так, что он будет не только правильным с языковой точки зрения, но и станет полным эквивалентом оригинала. Переводчик должен правильно выбирать эмоциональные и уменьшительно-ласкательные слова, дисфемизмы или вулгаризмы и т. п. Следующие примеры демонстрируют неадекватный выбор эквивалентов в студенческих переводах.

А он – старик, лет может быть, шестидесяти. Такой, вообще, облезлый тип.

A on, starček asi šesťdesiatročný. Taký úplne vyplznutý*.* (Starec/vetčný, neduživý, zošuverený.)

Текст оригинала сильно заряжен эмоциями. В исходном тексте использованы слова с отрицательной оценкой. Студентка перевела русское слово *старик* как *starček* (уменьшительно-ласкательное слово), хотя его описание в целом в тексте отрицательное. Суффикс *-ик* в этом случае не добавляет эвфемистические значения существительному.

2.3. Лексические единицы

Ona chodí na jej mohyly každý sviatok, po časom ne spúšťa oči z dubového kríža, pripomína jej bledé líčko v hrobe...

Chodí na jej mohyly na každý sviatok, celé hodiny nespúšťa zrak z dubového kríža, spomína si na bledú tváričku v hrobe*...* (Hrob/rakva.)

Студентка в этом случае положила на сходство формы, не проверив ее в словаре, в результате чего неправильно поняла содержание. В словацком языке слово *mohyla* имеет два значения. Первое, книжное, присутствует, например, в словосочетании *bratská mohyla* — *братская могила*. Во втором, устаревшем значении, «могила» (*hrob*), слово уже вышло из употребления. Правильный вариант перевода русского существительного *могила* — *hrob*. Студентка даже не заметила абсурдность ситуации, которую она описывает в предложении. Выражение «бледное лицо в могиле» создает

впечатление, что персонажа похоронили без гроба, сразу положили в могилу.

Мы полагаем, что во избежание переноса правил одного языка в другой в процессе обучения иностранному языку очень важны противоинтерференционные упражнения, поскольку они способствуют осознанию отличий между системами языков. В процессе обучения они превращаются в очень полезное средство профилактики студентов от потенциальных ошибок.

Система противоинтерференционных упражнений должна включать следующие виды упражнений: упражнения на устранение межъязыковой интерференции (словацко-русской и русско-словацкой), упражнения на устранение интраязыковой интерференции (внутри русского языка) на фонетическом, морфологическом, синтаксическом и лексическом уровнях при восприятии (слушание, чтение), при активном использовании (говорение, письмо), при выборе языковых средств, их использовании, грамматической линейной организации и материальной реализации [14, с. 262].

Работая со студентами, мы пришли к заключению, что межъязыковая интерференция проявляется с наибольшей силой на начальной стадии изучения иностранного языка. В ходе более глубокого изучения и постижения второго языка это влияние ослабляется. Однако даже на самом высоком уровне владения иностранным языком невозможно избежать влияния одного языка на второй хотя бы в ограниченной степени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : учеб. пособие. СПб. : Филол. фак. СПбГУ ; М. : Академия, 2004. 352 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. Изд. 2-е. М. : Изд-во ЛКИ, 2008. 240 с.
3. Денисова Г. В. В мире интертекста: язык, память, перевод. М. : Азбуковник, 2003. 298 с.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М. : АРКТИ – ГЛОССА, 2000.
5. Семчинский С. В. Семантическая интерференция языков. М. : Высшая школа, 1974. 256 с.
6. Bhela B. Native language interference in learning a second language: Exploratory case studies of native language interference with target language usage // International Education Journal. 1999. Vol 1. № 1. P. 22–31.
7. Carroll J. B. Language and thought. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1989. 247 p.
8. Doughty C. The Handbook of Second Language Acquisition. Blackwell Publishing, 2005. 650 p.
9. Hopkinson Ch. Factors in Linguistic Interference: A Case Study in Translation // SKASE Journ. of Translation and Interpretation. 2007. Vol 2. № 1. P. 13–23.
10. Krashen S. D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford : Pergamon Press Inc., 1981. 150 p.
11. Malkjær K. The Linguistic Encyclopedia. Second Edition. London : Routledge, 2002. 643 p.
12. Popovič A. et al. Originál a preklad: interpretačná terminológia. Bratislava : Tatran, 1983. 362 p.
13. Popovič A. Teória umeleckého prekladu. Aspekty textu a literárnej metakomunikácie. Bratislava : Tatran, 1975. 293 p.
14. Zátovkaňuk M. Mezijazyková a vnitrojazyková interference. Praha : SPN, 1979. 275 p.
15. Zimová J. et al. Interference v ruském lexiku. Praha : SPN, 1967.

REFERENCES

1. Alekseeva I. S. Vvedenie v perevodovedenie : ucheb. posobie. SPb. : Filol. fak. SPbGU ; M. : Akademiya, 2004. 352 s.
2. Barkhudarov L. S. Yazyk i perevod: voprosy obshchey i chastnoy teorii perevoda. Izd. 2-e. M. : Izd-vo LKI, 2008. 240 s.

3. Denisova G. V. V mire interteksta: yazyk, pamyat', perevod. M. : Azbukovnik, 2003. 298 s.
4. Gal'skova N. D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam. M. : ARKTI – GLOSSA, 2000.
5. Semchinskiy S. V. Semanticheskaya interferentsiya yazykov. M. : Vysshaya shkola, 1974. 256 s.
6. Bhela B. Native language interference in learning a second language: Exploratory case studies of native language interference with target language usage // International Education Journal. 1999. Vol 1. № 1. P. 22–31.
7. Carroll J. B. Language and thought. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1989. 247 p.
8. Doughty C. The Handbook of Second Language Acquisition. Blackwell Publishing, 2005. 650 p.
9. Hopkinson Ch. Factors in Linguistic Interference: A Case Study in Translation // SKASE Journ. of Translation and Interpretation. 2007. Vol 2. № 1. P. 13–23.
10. Krashen S. D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford : Pergamon Press Inc., 1981. 150 p.
11. Malkjær K. The Linguistic Encyclopedia. Second Edition. London : Routledge, 2002. 643 p.
12. Popovič A. et al. Originál a preklad: interpretačná terminológia. Bratislava : Tatran, 1983. 362 p.
13. Popovič A. Teória umeleckého prekladu. Aspekty textu a literárnej metakomunikácie. Bratislava : Tatran, 1975. 293 p.
14. Zatovkaňuk M. Mezijazyková a vnitrojazyková interference. Praha : SPN, 1979. 275 p.
15. Zimová J. et al. Interference v ruském lexiku. Praha : SPN, 1967.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Барковская.

Парникова Галина Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент, Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет; 677000, г. Якутск, ул. Белинского, 58; e-mail: allerigor@yandex.ru.

**ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
ИЗ ЧИСЛА ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: неязыковой вуз; трудности в обучении иностранному языку; специфические принципы обучения иностранному языку; студенты – представители коренных народов Севера.

АННОТАЦИЯ. Интеграция России в мировое пространство обуславливает социальный заказ общества на владение иностранными языками, что сказывается в реформировании системы подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе. Характеризуется специфика преподавания иностранного языка в неязыковых вузах Якутии, в которых многие студенты являются якутами и представителями коренных малочисленных народов Севера. У таких студентов возникают трудности в социальной адаптации при переезде из улуса, т. е. небольшого города, расположенного в сельской местности, поселка городского типа, села, деревни в столицу республики. Сложности для обучающихся представляет восприятие информации и общения на неродном языке (в частности, русском). Студенты-северяне нуждаются в отдельных или дополнительных разъяснениях учебного материала на родном для них языке. Привычный социальный уклад, особая роль в жизни местного населения землячества, родственных связей настраивают студентов на общение только с выходцами из родного улуса, поэтому учебный процесс сложно организовать нежелания студентов объединяться в группы, создаваемые преподавателем. Студентов-северян характеризуют общая сдержанность в проявлении внешних эмоций, заторможенность, позиция пассивного слушателя. Предлагаются принципы преподавания иностранного языка с учетом специфики контингента обучающихся в вузах Северо-Восточной России, разделенные на три группы: 1) принципы, отображающие соответствие системы подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе социальному заказу региона; 2) учитывающие культурно-историческое наследие и черты национального характера обучающихся; 3) раскрывающие возможности многоязычия в поликультурном регионе.

Parnikova Galina Mikhailovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Institute of Foreign Languages and Regional Studies, North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia.

**PRINCIPLES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS-REPRESENTATIVES
OF THE NORTHERN INDIGENOUS PEOPLES AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY**

KEYWORDS: non-linguistic university; difficulties in teaching a foreign language; specific principles of foreign language teaching; students-representatives of the Northern indigenous peoples.

ABSTRACT. Integration of Russia into the world community brings the need of society to speak foreign languages which is reflected in reforming the system of teaching foreign languages in non-linguistic higher schools. The article characterizes the specificity of teaching foreign languages in non-linguistic higher schools of Yakutia many students of which are Yakuts and representatives of Northern indigenous peoples. Such students have difficulties in social adaptation when they move from an ulus, i.e. a small town, settlement or village in the country to the capital of the republic. Perception of information and communication in a foreign language (e.g. in Russian) are difficult for them. They need separate or additional explanation of the learning material in their native language. Customary social order and a special role of ethnic communities and relatives make them wish to communicate only with people from their native ulus; that is why it is difficult to organize the learning process because of unwillingness of students to work in groups set by the teacher. Students-representatives of the Northern indigenous peoples are characterized by the common restraint in exhibiting emotions, slow reaction and position of a passive listener. In order to overcome these difficulties the article offers the following principles of teaching a foreign language with regard to the contingent of the people studying in higher education institutions of North-Eastern Russia: 1) principles reflecting the correspondence of the system of teaching foreign languages in a non-linguistic university to the social order of the region; 2) principles taking into account the cultural-historical heritage and the features of national character of the learners; 3) principles disclosing the possibilities of multilingualism in a polycultural society.

Социально-экономические изменения в российском обществе нашли свое отражение в высшем профессиональном образовании, включая реформирование системы подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе. Главным фактором при конструировании иноязычного образования в высшей школе является запрос

российского общества. С. Г. Тер-Минасова справедливо указывает, что «радикальное изменение социальной жизни нашей страны, ее “открытие” и стремительное вхождение в мировое сообщество вернуло языки к жизни, сделало их реальным средством разных видов общения» [16, с. 26]. Настоящий период развития страны отличается

активной интеграцией России в мировое пространство, а следовательно, все больше россиян непосредственно взаимодействуют с представителями зарубежных стран в своей профессиональной и повседневной деятельности. Таким образом, можно констатировать, что социальный заказ общества на владение иностранным языком уже сформировался.

В нашем исследовании принимали участие студенты федерального университета, расположенного в г. Якутске, Республика Саха (Якутия) (РС (Я)). Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова был создан на базе Якутского государственного университета с присоединением к нему ряда институтов регионального значения [14]. Как федеральный университет, он призван активно содействовать развитию территории Дальнего Востока, а также других приоритетных для университета территорий: СВФУ плодотворно сотрудничает с университетами Кореи, Японии, Китая, США, Канады, Финляндии, Швеции, Норвегии, Исландии, Великобритании, Германии, Франции, Польши, стран СНГ и т. д. В 2014 г. данный университет успешно прошел государственную аккредитацию образовательной деятельности сроком на 6 лет. Профессорско-преподавательский состав вуза насчитывает 1764 человека, в вузе учатся приблизительно 20 тысяч человек из 27 регионов РФ и 22 зарубежных стран. Из общего числа студентов более 1100 человек являются представителями коренных малочисленных народов Севера (эвены, эвенки, долганы, юкагиры и др.). В состав университета входят 13 институтов, 5 факультетов, 3 филиала (в городах Мирный, Нерюнгри, Анадырь), 6 научно-исследовательских институтов, 2 колледжа и 1 лицей [12].

В целом сеть учреждений высшего профессионального образования Якутии представлена 5 вузами и 16 филиалами ведущих российских вузов. Изучением региональных особенностей развития системы высшего образования в Республике Саха занимаются А. И. Голиков [3], Д. А. Данилов [5], В. П. Игнатьев [7], А. В. Мордовская [9], И. И. Портнягин [13], М. М. Фомин [18], А. Н. Яковлева [19] и др. Анализ методической действительности, сложившейся в системе высшего образования в республике, и региональные исследования в области экономики, этнолингвистики, этнопсихологии, культурологии, философии, истории, социологии [1; 2; 5; 6; 8; 10; 11; 15; 17] указывают на необходимость учета в нашем исследовании социально-экономических, культурно-исторических, этнолингвистических особенностей Якутии, рассмотрение которых позволит нам сформулировать специ-

фические принципы обучения иностранному языку студентов из числа представителей коренных народов Севера для снятия следующих трудностей, возникающих у данной категории обучающихся.

Во-первых, корреляционное соотношение населения Республики Саха (Якутия) делится по этническому составу на примерно равные части: половина жителей региона представлена северянами, т. е. якутами и представителями коренных малочисленных народов Севера (КМНС), другая же половина – это русские, украинцы, белорусы, т. е. славяне. Среди студентов технического и гуманитарного направлений в вузах республики заметно разделение по национальному признаку, т. е. ведущий язык коммуникации обучающихся может различаться, в основном это только русский или только якутский языки. Равнозначно смешанные группы встречаются достаточно редко.

Так, студенты, обучающиеся по экономическому направлению Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова, как правило, относятся к представителям якутской национальности и коренных малочисленных народов Севера. Обратная картина наблюдается на энергетическом факультете СВФУ: в указанном учебном подразделении заметен численный перевес в пользу студентов из числа представителей славянских национальностей. Аналогичная тенденция прослеживается в других высших учебных заведениях республики. Так, студенты Якутской государственной сельскохозяйственной академии – это в подавляющем числе представители улусов республики, т. е. якуты, эвены, эвенки, юкагиры и т. д. В последующем эта достаточно четкая этническая градация прослеживается на региональном рынке труда – работниками Якутскэнерго, ГРЭС и других энергетических предприятий региона являются преимущественно славяне. Служащие финансово-банковской сферы РС(Я), равно как и аграрии, как правило, якуты и представители КМНС.

Во-вторых, анализ национального состава студентов вузов Якутии свидетельствует, что в республиканские вузы поступает большое количество абитуриентов из числа северных народов, представляющих различные улусы (районы) республики. В центральные вузы России и зарубежные образовательные учреждения поступает большее количество выпускников из промышленных районов и городов Якутии по сравнению с процентом выпускников – выходцев из сельскохозяйственных улусов. Среди последних есть те, кто возвращаются, не окончив полный курс обучения, не справившись с учебной нагрузкой, не сумевшие

адаптироваться к новым реалиям жизни либо, в меньшей степени, по состоянию здоровья или по экономическим причинам. Таким образом, констатируем, что национальный состав высших учебных заведений, расположенных, в частности, в столице республики Якутске, скорее однороден и представлен коренными жителями региона.

В-третьих, образовательная практика четко указывает на трудности у студентов в их социальной адаптации при переезде из улуса, т. е. небольшого города, расположенного в сельской местности, поселка городского типа, села, деревни, в столицу республики. Так, например, количество жителей родного населенного пункта вчерашнего выпускника может оказаться в десятки раз меньше количества жителей столицы региона, где располагаются практически все высшие учебные заведения. Иной уклад, темп жизни, неоднородный национальный состав, трудности в общении на новом месте также оказывают свое влияние на студента вуза.

В-четвертых, отдельно выделим сложности обучающихся в восприятии информации и общении на неродном языке (в частности, русском). Это особенно заметно у студентов первых курсов, приехавших на учебу из моноэтнических районов (якутских) и связано с адаптационным периодом. Студенты-северяне нуждаются в отдельных или дополнительных объяснениях учебного материала на родном для них языке для четкого его усвоения. Однако обучение во всех вузах республики осуществляется на русском языке. По национальному признаку профессорско-преподавательский состав вузов региона можно охарактеризовать как полиэтнический, основной язык устной и письменной коммуникации – это русский.

В-пятых, отличающийся уклад жизни, межличностные отношения, активно поддерживаемые местным населением землячества, родственные связи настраивают на общение студентов с выходцами родного из улуса, даже если они оказываются в разных учебных заведениях или институтах внутри одного вуза. Данный период не ограничивается периодом адаптации в вузе и может продолжаться до окончания обучения и далее. В учебных группах обучаются представители разных улусов, возможно одной национальности, но разобщенность между районами среди северных народов представляет трудность для преподавателя при организации учебного процесса из-за пассивности, отсутствия интереса и нежелания студентов объединяться в группы, организуемые самим преподавателем, т. е. покинуть комфортную среду.

В-шестых, студентов-северян характеризуют общая сдержанность в проявлении

внешних эмоций, заторможенность, позиция пассивного слушателя, отсутствие желания выделиться на фоне остальных студентов или отличиться от них, т. е. заметна низкая потребность в проявлении личной индивидуальности; наблюдаются заметные проблемы с проявлением личной инициативы и активности обучающихся. Замкнутость, склонность к накоплению негативных эмоций, депрессии, апатия, общая медлительность нервных реакций также отличают данную категорию студентов. Внутренние переживания носят глубоко личный характер, вмешательство во внутренний мир личности, активное сопереживание, сочувствие не поощряется и отвергается. Внешние выражения внутреннего дискомфорта могут быть не заметны постороннему человеку.

В-седьмых, отмечается недостаточно высокий уровень владения иностранным языком ввиду обширности территории Якутии и удаленности от центра республики; отсутствия высококвалифицированных специалистов в улусах, их низкой мотивации без достойной заработной платы (из-за малокомплектности классов/школ, когда существует прямая зависимость между оплатой труда учителя и количеством учеников в классе); невозможности частых командировок на курсы повышения квалификации в региональный центр при четко прослеживаемой внутриулусной или междуулусной (в близлежащих улусах) работе учителей-энтузиастов, когда лишь обмена опытом в учебно-методической работе по иностранному языку явно недостаточно.

Далее мы подробнее остановимся на специфических принципах, которые позволят нам конкретизировать предмет нашего исследования, согласуются с общедидактическими и методическими принципами, отражают специфику обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза, расположенного на Северо-Востоке страны.

I группа принципов отображает соответствие системы подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе социальному заказу региона.

1. Принцип ориентации иноязычного образования на развитие конкурентоспособной и самостоятельно мыслящей личности. Выбор принципа продиктован динамичным уровнем развития Северо-Востока России. На территории богатого, природно-сырьевого региона расположены и активно развиваются предприятия, нацеленные на взаимодействие в плане обеспечения золотом, серебром, алмазами, углем, нефтью, газом, древесиной населения как внутри нашей страны, так и за рубежом. Анализ ситуации на рынке труда Якутии свидетельствует, что приезжие специалисты составляют

большую конкуренцию трудовым ресурсам республики, а значит, местному молодому специалисту недостаточно быть знающим, работоспособным, исполнительным и ответственным. Сегодня работодатели, выдвигая требования к выпускнику вуза, уделяют отдельное внимание его деловым и личным качествам. Современного руководителя предприятия привлекают самостоятельные, активные работники, способные к дальнейшему карьерному росту. Таким образом, осуществление обозначенного принципа подразумевает ориентацию на потребности личности, реализуемые в конкретной социально-экономической среде, а иностранный язык обладает значительным педагогическим потенциалом по развитию личности будущего специалиста, выступая средством его воспитания и формируя заявленные качества личности.

2. Принцип учета регионализации в выборе профиля обучения и дисциплин специализации. Увеличение академической свободы высших учебных заведений предусматривает включение национально-регионального компонента в содержание основных образовательных программ. Например, изучение иностранного языка в рамках магистерских программ «Строительство в условиях криолитозоны», «Возведение зданий и сооружений на Севере» предполагает изучение зарубежных строительных методик и технологий в странах со схожими климатическими условиями. Опыт своего участия в обменной студенческой программе «North2North» (в число стран-участниц вошли Канада, Норвегия, Швеция, Финляндия, Исландия) студенты позднее применяют на практике в своем регионе, обращая внимание на потребности населения, проживающего на Севере, адаптируя полученные знания и навыки к соответствующим реалиям регионального рынка труда и научной продукции.

3. Принцип отбора учебного материала с позиций потребностей региона. Заказчиком образовательных услуг является регион, и все больше предприятий Республики Саха (Якутия) заявляют в качестве требований к работнику «осуществление письменной и устной коммуникации на иностранном языке», чаще всего – на английском или китайском. Анализ различных учебных материалов для обучения по курсу «English for Specific Purposes» («Иностранный язык в специальных целях») показывает, что в учебниках и пособиях внимание обычно концентрируется на отборе и обучении специальной лексике, а также грамматическим особенностям, характерным для соответствующей профессиональной сферы. Здесь одной из особенностей учеб-

ного материала считаем аутентичность языка, текстов, обучающих приемов, тренируемых умений.

4. Принцип подбора учебных ситуаций, соответствующих объективной действительности региона. Цель учебной ситуации на занятии по иностранному языку – это построение среды, которая позволит студентам получить собственный конечный результат определенного качества. Объективная действительность региона свидетельствует, что для авиакомпании «Якутия» требуются сотрудники с высоким уровнем знания английского языка для управления парком воздушных судов. В туристические компании республики нужны специалисты по сопровождению иностранных туристов в северные улусы республики для охоты или рыбалки. В компанию «Единые энергетические системы» требуются инженеры со знаниями английского языка для чтения технической документации, в частности, актуальной периодики в области энергетики. Следовательно, при планировании, например, ролевых/деловых игр следует создавать ситуации, схожие с профессиональной деятельностью будущих специалистов, имеющие практическую значимость, что особенно важно для студентов-северян.

II группа принципов учитывает культурно-историческое наследие и черты национального характера обучающихся.

1. Принцип групповой формы организации самостоятельной учебной деятельности. Анализ культурно-исторического наследия северян убедительно доказывает, что групповая траектория организации учебного процесса рассматривается как наиболее эффективная форма организации работы со студентами данной категории, поскольку она в значительной степени снимает психологические трудности, возникающие у студентов при осуществлении коммуникации в ходе как аудиторной, так и внеаудиторной работы. Однако при организации групповой работы в ходе подготовки, например, проектов целесообразно обратить внимание на группу принадлежности студентов: выпускники городской или сельской школы; выходцы из одного/соседнего/отдаленного улуса или группы улусов («заречных», например); обучавшиеся в моноили полиэтническом районе республики. Разделение на микрогруппы/подгруппы/группы определяется уровнем сложности задания; временем, отводимым на его выполнение; местом в учебном плане.

2. Принцип детерминирования личной активности и инициативы будущих профессионалов направлен на преодоление пассивности, инертности студентов в

восприятию языкового материала как на практическом занятии по английскому языку, так и вне его. Например, участвуя в конкурсных отборах для включения в зарубежные студенческие обменные программы, каждый претендент демонстрирует свой индивидуальный уровень самостоятельности, персональной потребности в ее проявлении.

3. Принцип актуализации развития творческих способностей студентов направлен на реализацию внутренних глубинных потребностей к самовыражению и самореализации. Конкуренция на рынке труда диктует требования к будущему специалисту, когда исполнительности, дисциплинированности явно недостаточно для работодателя, а нестандартное, самостоятельное, творческое решение поставленных руководителем задач становится востребованным.

4. Принцип стимулирования самостоятельных действий по отбору содержания учебной деятельности, определению ее способов и видов. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе способствует воспитанию готовности, способности и потребности в проявлении своих самостоятельных действий. Специально отобранный учебный материал призван активизировать резервы психических возможностей обучающихся: студентов данной категории отличает образное восприятие окружающего их мира, а значит, применение аудиовизуальных средств обучения, новых информационных технологий при подаче учебного материала можно признать наиболее целесообразным для снятия нервно-эмоционального напряжения и улучшения показателей психического состояния при значительной интеллектуальной нагрузке на обучающихся.

5. Принцип практической направленности результата самостоятельной учебной деятельности обусловлен особенностями национального характера студентов. Проживание в суровых природно-климатических условиях способствовало тому, что в студентах данной категории генетически заложено определенное отношение к результатам своей деятельности: им важно наблюдать, ощущать реальные плоды своего труда (умственного или физического).

6. Принцип создания благоприятной среды для адекватной самооценки личностных возможностей, самоконтроля и саморегуляции поведения обучающихся имеет своей целью снятие уровня тревожности, замкнутости, общего угнетенного психического настроения обучающихся при столкновении с трудностями в ходе изучения иностранного языка.

III группа принципов раскрывает возможности многоязычия в поликультурном регионе.

1. Принцип ретрансляции этнокультурных и этнолингвистических традиций, сложившихся в регионе. Реализация данного принципа предполагает интеграцию историко-культурных, культурологических, географических и лингвистических данных. Различные источники этнокультурной и этнолингвистической информации демонстрируют наличие параллелей, в частности, в якутском и английском языках: схожий интонационный рисунок, наличие дифтонгов, носовых/придыхательных согласных и т. д., что облегчает процесс овладения иностранным языком.

2. Применение принципа учета активного межъязыкового взаимодействия в полиэтническом обществе объясняется удаленностью и труднодоступностью территории, что повлияло на способность жителей республики к активному межъязыковому взаимодействию внутри региона. Поликультурное образование в этих условиях становится одним из действенных средств интеграции жизни различных этносов, упрочения взаимосвязи между национальными культурами, укрепления духовно-нравственного здоровья народов, реализации регионально-национальных и общегосударственных социокультурных программ.

3. Принцип аккумулирования опыта сформировавшегося билингвизма. Билингвизм естественен для якутян, подавляющее большинство которых свободно владеет двумя языками, принадлежащими к разным языковым группам – якутским и русским, что положительно влияет и на изучение последующего иностранного языка.

4. Принцип опоры на родной язык студентов, принадлежащих к различным лингвосоциумам. В целом студентов, обучающихся на Северо-Востоке, можно поделить на две большие группы в отношении владения родным языком: те, у кого ведущим языком общения является русский язык и те, у кого ведущим языком коммуникации является якутский. Применение данного принципа подразумевает сопровождение комментариями или объяснение наиболее трудного (например, страноведческого материала, грамматических особенностей иностранного языка, адекватного перевода) на родном для студента языке.

Подводя итоги, констатируем, что вышеобозначенные принципы являются ключевыми положениями, которые лежат в основе обучения иностранному языку в неязыковом вузе при работе со студентами из числа представителей коренных народов Севера.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Васильева Р. И. Языковая ситуация в условиях многоязычного общества в Республике Саха (Якутия) (на материале взаимодействия якутского и русского языков в Приленье) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Якутск, 2007.
2. Гоголев А. И. Якуты (проблема этногенеза и формирования культуры). Якутск : Изд-во ЯГУ, 1993. 200 с.
3. Голиков А. И. Формирование педагогических умений учителя, влияющих на развитие субъектов образовательного процесса // Педагогическое образование и наука. М. : Междунар. акад. наук пед. образования, 2012. № 8. С. 104–106.
4. Данилов Д. А. Проблемы культурно-исторической эволюции системы образования Якутской республики в 20 веке // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. М., 2015. № 5. С. 20–23.
5. Егорова А. И. Этническая психология : учеб. пособие. Якутск : СВФУ, 2011. 158 с.
6. Заморщикова Л. С. «Человек» в ассоциативном поле русских, якутов и юкагиров // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2011. № 1 (8). С. 84–87.
7. Игнатьев В. П. Пути обеспечения высокого качества подготовки студентов // Педагогическое образование и наука. М., 2012. № 8. С. 73–76.
8. Игнатьева В. Б., Маклашова Е. Г., Томаска А. Г., Санникова Я. М., Егоров П. М., Федотова Н. Д. Этносоциологические исследования в Республике Саха (Якутия). Якутск : ЦНТИ ИГиИПМНС СО РАН, 2015. Вып. 1. 21 с.
9. Мордовская А. В. Приоритетные направления развития профессиональной ориентации в Республике Саха (Якутия) // Наука и образование. Якутск, 2012. № 2. С. 115–121.
10. Николаев С. И. (Сомогото). Народ саха. Якутск : Якутский край, 2009. 300 с.
11. Окладников А. П. История Сибири с древнейших времен и до наших дней. Л. : Наука, 1968. Т. 1. 454 с.
12. Официальный сайт Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова. URL: <http://www.s-vfu.ru> (дата обращения: 4.04.2015).
13. Портнягин И. И. Интеллектуальная составляющая воспитания в традициях народа // Педагогическое образование и наука. М., 2012. № 2. С. 72–75.
14. Приказ о реорганизации Якутского государственного университета. URL: <http://www.s-vfu.ru/upload/iblock/0c6/0c6f7b7f8641e83e65f8703970192917.pdf> (дата обращения: 4.04.2015).
15. Сукнева С. А. Демографический потенциал развития населения северного региона. Новосибирск : Наука, 2010. 168 с.
16. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. М. : Слово/Slovo, 2000. 624 с.
17. Уткин К. Д. Культура народа Саха: этнофилософский аспект. Якутск : Бичик, 1998. 368 с.
18. Фомин М. М. Формирование межкультурной компетенции в условиях диалога культур // Историческая и образовательная мысль // Краснодар. 2012. № 5 (15). С. 95–102.
19. Яковлева А. Н. Лингвопедагогика как проблема междисциплинарного исследования // Образование и наука. Екатеринбург, 2012. № 7. С. 125–134.

R E F E R E N C E S

1. Vasil'eva R. I. Yazykovaya situatsiya v usloviyakh mnogoyazychnogo obshchestva v Respublike Sakha (Yakutiya) (na materiale vzaimodeystviya yakutskogo i russkogo yazykov v Prilen'e) : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Yakutsk, 2007.
2. Gogolev A. I. Yakuty (problema etnogeneza i formirovaniya kul'tury). Yakutsk : Izd-vo YaGU, 1993. 200 s.
3. Golikov A. I. Formirovanie pedagogicheskikh umeniy uchitelya, vliyayushchikh na razvitie sub'ektov obrazovatel'nogo protsessa // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. M. : Mezhdunar. akad. nauk ped. obrazovaniya, 2012. № 8. S. 104–106.
4. Danilov D. A. Problemy kul'turno-istoricheskoy evolyutsii sistemy obrazovaniya Yakutskoy respubliky v 20 veke // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. M., 2015. № 5. S. 20–23.
5. Egorova A. I. Etnicheskaya psikhologiya : ucheb. posobie. Yakutsk : SVFU, 2011. 158 s.
6. Zamorshchikova L. S. «Chelovek» v assotsiativnom pole russkikh, yakutov i yukagirov // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, 2011. № 1 (8). S. 84–87.
7. Ignat'ev V. P. Puti obespecheniya vysokogo kachestva podgotovki studentov // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. M., 2012. № 8. S. 73–76.
8. Ignat'eva V. B., Maklashova E. G., Tomaska A. G., Sannikova Ya. M., Egorov P. M., Fedotova N. D. Etnosotsiologicheskie issledovaniya v Respublike Sakha (Yakutiya). Yakutsk : TsNTI IGIIPMNS SO RAN, 2015. Vyp. 1. 21 s.
9. Mordovskaya A. V. Prioritetnye napravleniya razvitiya professional'noy orientatsii v Respublike Sakha (Yakutiya) // Nauka i obrazovanie. Yakutsk, 2012. № 2. S. 115–121.
10. Nikolaev S. I. (Somogoto). Narod sakha. Yakutsk : Yakutskiy kray, 2009. 300 s.
11. Okladnikov A. P. Istoriya Sibiri s drevneyshikh vremen i do nashikh dney. L. : Nauka, 1968. T. 1. 454 s.
12. Ofitsial'nyy sayt Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M. K. Ammosova. URL: <http://www.s-vfu.ru> (data obrashcheniya: 4.04.2015).
13. Portnyagin I. I. Intellektual'naya sostavlyayushchaya vospitaniya v traditsiyakh naroda // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. M., 2012. № 2. S. 72–75.
14. Prikaz o reorganizatsii Yakutskogo gosudarstvennogo universiteta. URL: <http://www.s-vfu.ru/upload/iblock/0c6/0c6f7b7f8641e83e65f8703970192917.pdf> (data obrashcheniya: 4.04.2015).
15. Sukneva S. A. Demograficheskiy potentsial razvitiya naseleniya severnogo regiona. Novosibirsk : Nauka, 2010. 168 s.

16. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya : ucheb. posobie. M. : Slovo/Slovo, 2000. 624 s.
17. Utkin K. D. Kul'tura naroda Sakha: etnofilosofskiy aspekt. Yakutsk : Bichik, 1998. 368 s.
18. Fomin M. M. Formirovanie mezhkul'turnoy kompetentsii v usloviyakh dialoga kul'tur // Istoricheskaya i obrazovatel'naya mysl' // Krasnodar. 2012. № 5 (15). S. 95–102.
19. Yakovleva A. N. Lingvopedagogika kak problema mezhdistsiplinarnogo issledovaniya // Obrazovanie i nauka. Ekaterinburg, 2012. № 7. S. 125–134.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева.

Сергеева Наталья Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования Уральского государственного педагогического университета; 620017, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: snatalia2010@mail.ru.

Алексеева Елена Михайловна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, пр-т. Космонавтов, 26; e-mail: welizhanina@mail.ru.

МЕТОД АССОЦИОГРАММ КАК СРЕДСТВО ВЫЯВЛЕНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ И МЕНТАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РОССИИ И СТРАН ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ КУРСА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ассоциограмма; лингвокультурные и ментальные особенности; иноязычное обучение; общекультурная компетенция; общепрофессиональная компетенция; оптимизация процесса иноязычного обучения.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена вопросам использования метода ассоциограмм в качестве средства раскрытия лингвокультурных и ментальных особенностей в иноязычном вузовском обучении. Студентами в ходе обучения выделяются как типичные, так и специфические лингвокультурные и ментальные особенности восприятия России и США. Выделяются следующие формы проявления лингвокультурной и ментальной специфики языковых явлений: наименования исторических событий (Великая Отечественная война, Олимпийские игры в Сочи – Россия; День благодарения, Пёрл-Харбор – США), наименования культурологических реалий (балалайка, кокошник – Россия; американские горки – США), наименования духовно-нравственных качеств (патриотизм, храбрость, сильный дух, мир, любовь, вера – Россия; жажда власти, господство, ненависть – США). Различные виды ассоциограмм служат для визуального раскрытия значений лингвокультурных и ментальных понятий путем восстановления ассоциативных связей; ассоциограмма используется и как средство для визуализации мышления. Применение графических опор в учебном процессе может помочь соединить ранее приобретенные знания с новыми. Опыт показывает, что использование данного метода способствует интенсификации, оптимизации процесса иноязычного обучения и улучшению мотивационно-побудительной сферы личности студентов, позволяет активизировать самостоятельную работу студентов, позволяет использовать языковой и интеллектуальный опыт студентов на практике.

Sergeeva Natal'ya Nikolaevna,

Professor, Doctor of Pedagogy, Head of Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Alekseeva Elena Mikhailovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

ASSOCIOGRAM AS A METHOD OF IDENTIFICATION OF LINGUO-CULTURAL AND MENTAL SPECIFIC FEATURES OF RUSSIA AND THE COUNTRIES WHERE THE STUDIED LANGUAGE IS SPOKEN IN THE COURSE OF "FOREIGN LANGUAGE"

KEYWORDS: associogram; linguo-cultural and mental specific features; foreign language teaching; general cultural competence; general professional competence; optimization of the process of foreign language learning.

ABSTRACT. The article deals with the use of associogram as a means of demonstration of linguo-cultural and mental specific features of Russia and foreign language speaking countries in foreign language teaching. In the course of study, students should recognize both typical and specific cultural and linguistic features of mental perception of Russia and the United States. The following forms of manifestation of linguo-cultural and mental specificity of linguistic phenomena may be distinguished: names of historical events (the Great Patriotic War, the Olympic Games in Sochi – Russia, Thanksgiving Day, Pearl Harbor – the USA), names of cultural realities (balalaika, kokoshnik – Russia, roller coasters – the USA), names of spiritual and moral qualities (patriotism, courage, strong spirit, peace, love, faith – Russia, thirst for power, domination, hatred – the USA). Different types of associograms are used for visual demonstration of the meanings of linguo-cultural and mental notions by restoring associative links; associogram is used as a means of visualization of thinking. The use of graphics in the education process can help to connect previously acquired knowledge with the new one. Experience shows that the use of this method promotes intensification and optimization of the process of foreign language learning, enhances students' motivation, makes it possible to stimulate students' independent work, allows the use of linguistic and intellectual experience of students in practice.

Процессы модернизации и реформирования высшего образования направлены на подготовку бакалавров, свободно владеющих профессиональными на-

выками и компетенциями. Обучение будущих преподавателей неязыковых специальностей в рамках курса «Иностранный язык» (далее ИЯ) направлено на повыше-

ние исходного уровня владения ИЯ, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования [4, с. 3].

При освоении студентами курса ИЯ в рамках бакалавриата особое внимание уделяется изучению социально-культурной сферы общения, в частности, рассматривается география, национальные традиции и обычаи, исторические достопримечательности, лингвокультурные и ментальные особенности России и стран изучаемого языка. Процесс изучения данной проблематики направлен на комплексное формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций студента. Общекультурная компетенция выражается в готовности к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям [8; 3]. Общепрофессиональная компетенция проявляется в способности использовать систематизированные теоретические и практические знания иностранного языка при решении социальных и профессиональных задач [13; 9; 10]. В соответствии с этим необходимы такие способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые в максимальной степени содействовали бы развитию их потенциала [15]. К такому способу следует отнести метод ассоциограмм, заимствованный из зарубежной дидактики (Т. Buzan, F. Hecker, S. Kaufmann, G. Storch, R. E. Wicke). Понятие ассоциограмм и соответствующий метод были предложены в начале 70-х гг. прошлого столетия британским психологом Тони Бьюзенем. Как поясняет Х. А. Норпулатова, исходным пунктом его рассуждений было то, что студенты работают главным образом «логически мыслящим» левым полушарием головного мозга. В связи с этим Т. Бьюзен разработал такой метод графического представления, который в равной степени стимулирует как правое, так и левое полушарие головного мозга, способствуя взаимодействию образно-творческого и логико-аналитического мышления [7, с. 113].

Как отмечает А. А. Фетисова, в современной методической литературе нет сложившейся классификации видов ассоциограмм [14, с. 109]. В иноязычных изданиях встречаются такие названия, как *mind-maps*, *Mind Mapping*, *word-webs*, *word-trees*, *spidergraphs*, *spidergrams*, *Wortigel*,

Sonne. В качестве русских эквивалентов термина в литературе встречаются следующие варианты: *карты памяти*, *карты ума*, *карты разума*, *интеллект-карты*. Е. Н. Миллер указывает на то, что в основе их построения лежит единый принцип – уделять первостепенное внимание значению слова, так как «значение, непосредственно присущее слову, служит источником образования ассоциации – связи мыслительного содержания, когда возникновение восприятий, представлений или понятий ведет к репродукции связанных с ними иных восприятий или понятий» [6, с. 58]. Перейдем к рассмотрению применения метода ассоциограмм в иноязычном обучении.

По завершении освоения тематических блоков «Россия: географическое положение, климат, достопримечательности» и «Страны изучаемого языка (США): география, культурные особенности» студентам первого курса очного отделения было предложено подумать и составить свои ассоциограммы. В качестве основы ассоциограммы выступили лексические единицы *Russia (Россия)*, *the USA (США)*. Оговоримся, что данное задание вызвало личную заинтересованность, разнообразные эмоции, оживленную дискуссию и рассуждения студентов, что позволило судить о создании мотивационной основы. При составлении ассоциограмм мы потребовали от студентов проведения самостоятельного исследования лексического материала, поскольку это могло способствовать основательному проникновению в суть того или иного языкового явления. В этом случае применение ассоциограмм позволило нам перенести акцент с доминирующей роли преподавателя в организации учебного процесса на активную, творческую мыслительную деятельность студента. Каждый студент составлял свою собственную ассоциограмму. Потом они представляли результаты своей работы и комментировали их.

Применение метода ассоциограмм позволило выявить как типичные («клишированные»), так и нетипичные (специфические) лингвокультурные и ментальные особенности восприятия студентами России и США. Вслед за И. А. Стерниным, под *лингвокультурными особенностями* мы понимаем такое отражение в явлениях языка национальной культуры, которое поддается практическому выявлению и конкретному рациональному объяснению [12, с. 13]. Под *ментальными особенностями* нами подразумеваются «социально-психологические установки, автоматизмы и привычки сознания, способы видения мира, представления людей, принадлежащих к той или иной социально-культурной общности» [1, с. 75].

На основе проведенного анализа большинство студентов ассоциируют США с *действующим президентом Б. Обамой, с ненавистью к России, с жаждой власти и стремлением к мировому доминированию / господству, с НАТО, с войсками, армией и флотом, с атомным оружием, с войной, с санкциями, со «свободой», с Днем благодарения, с Перл-Харбор*. В ассоциограммах, связанных с Россией, студентами выделены следующие ментальные и лингвокультурные особенности: *президент В. В. Путин, мощь и власть, мир, безопасность, храбрость, сильный дух, вера, любовь, патриотизм, многонациональность, Олимпийские игры в Сочи, православие, храм, особая ментальность, Великая Отечественная война, перспективы, большие возможности, стабильность, олигархия, коррупция*. Среди вербальных ассоциаций выделяются «клишированные», или речевые штампы: Россия – *матрешка, кокошник, медведи, тайга, Красная площадь, Кремль, пельмени*; США – *Голливуд, небоскребы, ковбои, McDonald's, бейсбол, статуя Свободы, американские горки*.

Приведем пример своеобразной ассоциограммы:

Researches (исследования)
Unique (уникальный)

Successful (успешный)
Strength (сила, мощь)
Interesting (интересный)
Amazing (удивительный)

Таким образом, использование метода ассоциограмм позволило выявить, какие лингвокультурные и ментальные особенности восприятия отражаются в сознании носителей русского языка. Следует признать, что в результате усиливающегося влияния и распространения СМИ вербальные ассоциации на тему «Россия» и «США» становятся более неспецифичными. Отметим, что данный метод имеет большой дидактический потенциал, заключающийся в создании условий для самообучения, интенсификации учебного процесса, активизации мыслительной деятельности студента, проявления его творческой индивидуальности, дает возможность систематизации лексического материала по проблематике общения, позволяет сделать процесс обогащения словарного запаса лично значимым для студента [2; 5]. В заключение вспомним высказывание И. М. Сеченова: «...все, что человек воспринимает органами чувств, и все, что является результатом его мыслительной деятельности <...>, может соединяться в нашем сознании ассоциативно» [11, с. 190].

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуревич А. Я. Проблема ментальностей в современной историографии // Всеобщая история: дискуссии, новые подходы. М., 1989. Вып. 1. С. 75–89.
2. Зеленина Л. Е. Обучение студентов неязыкового вуза эмотивным высказываниям на иностранном языке как фактор повышения профессиональной компетенции // Педагогическое образование в России. 2015. № 10. С. 32–36.
3. Кривошекова М. С. Развитие иноязычной компетенции студентов-бакалавров неязыковых факультетов в педагогическом вузе // Научная дискуссия: инновации в современном мире. Изд-во «Международный центр науки и образования». М., 2012. Ч. 2. С. 210–215.
4. Кривошекова М. С., Кропотухина П. В. Рабочая учебная программа по дисциплине «Иностранный язык» для ОП «44.03.01 Педагогическое образование». Екатеринбург, 2015. 24 с.
5. Кропотухина П. В., Тихонов В. В. Metaphoric Presentation of Sanctions against Russia in British and US Mass-media // Personality, Society, state, Law: Problems of Correlation and Interaction: materials of the IV international scientific conference on October 15–16, 2015. Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2015. P. 50–52.
6. Миллер Е. Н. Антонимия номинативных единиц в современном немецком языке. Куйбышев, 1985. 89 с.
7. Норпулатова Х. А. Активные методы обучения, направленные на развитие самостоятельного и творческого мышления студентов // Молодой ученый. 2012. Т. 2., № 1. С. 112–116.
8. Походзей Г. В. Повышение культурной гордости и самоуважения студентов с помощью использования соответствующих аутентичных материалов местного значения // Педагогическое образование в России. 2015. № 10. С. 80–83.
9. Сергеева Н. Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 152–155.
10. Сергеева Н. Н., Митрофанова К. А. Проблема филологического образования в неязыковых вузах // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 111–115.
11. Сеченов И. М. Кому и как разрабатывать психологию : психологические этюды. СПб., 1873.
12. Стернин И. А. О понятии лингвокультурной специфики языковых явлений // Язык. Словесность. Культура : филол. журн. 2011. № 1. С. 6–19.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (с изменениями от 31 мая 2011 г.). М., 2011. 35 с.
14. Фетисова А. А. Ассоциограмма как способ расширения объема словарного запаса учащихся // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. Сер. «Филология. Теория языка. Языковое образование». М., 2008. № 2. С. 107–111.
15. Demeshkina T. A., Grichin S. V., Sergeeva N. N. The Cognitive-Discursive Model of Evidentiality (Authorization) // The XXVI Annual International Academic Conference, Language And Culture, 27–30 October // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. № 200. P. 185–191.

REFERENCES

1. Gurevich A. Ya. Problema mental'nostey v sovremennoy istoriografii // Vseobshchaya istoriya: diskussii, novye podkhody. M., 1989. Vyp. 1. S. 75–89.
2. Krivoshchekova M. S., Kropotukhina P. V. Rabochaya uchebnaya programma po distsipline «Inostranny yazyk» dlya OP «44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie». Ekaterinburg, 2015. 24 s.
3. Miller E. N. Antonimiya nominativnykh edinit v sovennom nemetskom yazyke. Kuybyshev, 1985. 89 s.
4. Norpulatova Kh. A. Aktivnye metody obucheniya, napravlennye na razvitie samostoyatel'nogo i tvorcheskogo myshleniya studentov // Molodoy uchenyy. 2012. T. 2., № 1. S. 112–116.
5. Sechenov I. M. Komu i kak razrabatyvat' psikhologiyu : psikhologicheskie etyudy. SPb., 1873.
6. Sternin I. A. O ponyatii lingvokul'turnoy spetsifiki yazykovykh yavleniy // Yazyk. Slovesnost'. Kul'tura : filol. zhurn. 2011. № 1. S. 6–19.
7. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr») (s izmeneniyami ot 31 maya 2011 g.). M., 2011. 35 s.
8. Fetisova A. A. Assotsiogramma kak sposob rasshireniya ob'ema slovarnogo zapasa uchashchikhsya // Vestn. Mosk. gor. ped. un-ta. Ser. «Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovo obrazovanie». M., 2008. № 2. S. 107–111.
9. Sergeeva N. N. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya v sfere professional'noy deyatel'nosti: model' i metodika // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 6. S. 152–155.
10. Sergeeva N. N., Mitrofanova K. A. Problema filologicheskogo obrazovaniya v neyazykovykh vuzakh // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 3. S. 111–115.
11. Krivoshchekova M. S. Razvitie inoyazychnoy kompetentsii studentov-bakalavrov neyazykovykh fakul'tetov v pedagogicheskom vuze // Nauchnaya diskussiya: innovatsii v sovremennoy mire. Izd-vo «Mezhdunar. tsentr nauki i obrazovaniya». M., 2012. Ch. 2. S. 210–215.
12. Kropotukhina P. V., Tikhonov V. V. Metaphoric Presentation of Sanctions against Russia in British and US Mass-media // Personality, Society, state, Law: Problems of Correlation and Interaction: materials of the IV international scientific conference on October 15–16, 2015. Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2015. P. 50–52.
13. Demeshkina T. A., Grichin S. V., Sergeeva N. N. The Cognitive-Discursive Model of Evidentiality (Authorization) // THE XXVI ANNUAL INTERNATIONAL ACADEMIC CONFERENCE, LANGUAGE AND CULTURE, 27–30 October // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. № 200. P. 185–191.
14. Zelenina L. E. Obuchenie studentov neyazykovogo vuza emotivnym vyskazyvaniyam na inostrannom yazyke kak faktor povysheniya professional'noy kompetentsii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 10. S. 32–36.
15. Pokhodzey G. V. Povysheenie kul'turnoy gordosti i samouvazheniya studentov s pomoshch'yu ispol'zovaniya sootvetstvuyushchikh autentichnykh materialov mestnogo znacheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 10. S. 80–83.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

Трефилова Светлана Георгиевна,

Смольный институт Российской академии образования; 195197, Санкт-Петербург, Полостровский пр., д. 59; e-mail: smun@smun.spb.ru.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ НАУЧНО-УЧЕБНОГО ТЕКСТА С ОПОРОЙ НА ТИПОВЫЕ МОДЕЛИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: теория обучения; методика обучения; принципы обучения; научно-учебный текст; моделирование; типовая модель предложения; синтагматические отношения; парадигматические отношения; валентность слов.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены лингвометодические основы обучения пониманию содержания научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения. К указанным основам относятся теоретические положения методики преподавания русского языка как неродного, лингвометодическая концепция моделирования научно-учебного текста и лингвометодические положения анализа научно-учебного текста с опорой на типовую модель предложения. Также лингвометодические основы включают в себя работу над типовыми фрагментами научно-учебного текста и типовыми моделями текста учебника истории 5 класса. Учитываются синтагматические отношения между словами, парадигматические отношения типовой модели предложения, а также обучающие возможности типовых моделей предложения, валентность слов, разработки в области моделирования текста. В качестве лингвометодических основ также используются общедидактические и частнодидактические методические принципы: принцип учета классификации денотативных ролей, принцип учета влияния коммуникативного намерения на структурно-семантическую организацию текста и принцип семантического предвосхищения текста с учетом типовых моделей предложений. Методическая концепция включает в себя грамматические умения находить в тексте типовые модели и строить с ними предложения, вставлять в предложение пропущенные модели, строить монологическое высказывание. Центральной единицей предлагаемой лингвометодической концепции является типовая модель предложения. Ведущим методом при обучении является метод моделирования.

Trefilova Svetlana Georgievna,

Smolny Institute of the Russian Academy of Education, St. Petersburg, Russia.

LINGU-METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF TEACHING UNDERSTANDING SCIENTIFIC LEARNING TEXTS ON THE BASIS OF TYPICAL SENTENCE MODELS

KEYWORDS: didactic theory; methods of teaching; principles of teaching; scientific learning text; modeling; typical sentence model; syntagmatic relations; paradigmatic relations; word valency.

ABSTRACT. The article deals with linguo-methodological foundations of teaching understanding scientific learning texts on the basis of typical sentence models. The foundations include theoretical statements of the methods of teaching Russian as a foreign language, the linguo-methodological conception of modeling the scientific learning text and linguo-methodological propositions of analysis of scientific learning texts on the basis of typical sentence models. Linguo-methodological foundations also include work with typical fragments of scientific learning texts and typical text models from the textbook of History for the 5th grade. The tasks take into consideration syntagmatic relations between words and paradigmatic relations of the typical sentence model, as well as teaching potential of typical sentence models, word valency and works in the field of text modeling. General didactic and particular didactic principles are also used as linguo-methodological foundations: the principle of classification of denotative roles, the principle of influence of communicative intention upon the structural-semantic organization of the text and the principle of semantic expectancy of the text taking into account typical sentence models. The author's methodological conception comprises grammatical skills to find in the text typical sentence models and make up sentences on their basis, insert left out models into sentences and create a monologic utterance. The typical sentence model is the central unit of the suggested linguo-methodological conception. The method of modeling is the leading teaching method.

В данной статье рассматриваются лингвометодические основы обучения пониманию научно-учебного текста учащихся 5 класса полиэтнической школы. Концепция обучения пониманию научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения обусловлена потребностью общения в учебной и внеурочной деятельности, которое школьники могут осуществлять при помощи изучаемого языка.

Если русский язык является неродным для учащихся, он становится для них не только средством межнационального общения, но и способом овладения школьными предметами (литература, география, биология, история и т. д.). Такие учащиеся, наравне с русскоязычными школьниками, должны понимать тексты учебников, репродуцировать содержание материала учебных текстов, отвечать на вопросы, а это невозможно без овладения учащимися

языком научной литературы, т. е. научным стилем речи.

Обучение таких детей русскому языку требует особой методики, поскольку уровень владения русским языком у таких учащихся, как правило, очень низкий.

Как показывают наблюдения за ходом и организацией уроков по развитию речи в национальных школах, в задачу учителя не всегда входит формирование умений воспроизводить тексты в научном стиле, на уроках не уделяется достаточного внимания особенностям языка школьных учебников. Поэтому часто овладение научным стилем речи происходит неосознанно: через чтение научно-учебного текста и последующее его воспроизведение (пересказ), тогда как языковые средства не анализируются. Таким образом, взаимосвязь формирования у учащихся лингвистической и коммуникативной компетенций нарушается, что затрудняет усвоение материала.

В методике обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному разрабатывается обучение научному стилю речи (С. А. Вишнякова, 1999, 2001; Н. В. Анисина, 2002; М. В. Маркова, 2007; Ж. И. Жеребцова, 2007; С. А. Губарева, 2008). Вместе с тем на сегодняшний день остается много нерешенных вопросов, к которым относится обучение пониманию научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения. Необходимостью разработки методики обучения пониманию научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения объясняется актуальность данной статьи. Все описанные лингвометодические основы связаны с новой концепцией, основанной на обучении пониманию содержания научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения.

Результаты обучения достигаются при условии соблюдения лингвометодических основ понимания научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения. К ним относятся теоретические положения методики преподавания русского языка как неродного, лингвометодическая концепция моделирования научно-учебного текста и лингвометодические положения анализа научно-учебного текста с опорой на типовую модель предложения.

Спецификой рассматриваемых в статье лингвометодических основ является опора на теоретические положения относительно синтагматических отношений между словами и парадигматических отношений в рамках типовой модели предложения, а также на обучающие возможности типовых моделей предложения и валентность слов, разработки в области моделирования текста.

Центральной единицей предлагаемой нами лингвометодической концепции является **типовая модель предложения**. Психологическое обоснование такого выбора обусловлено тем, что в долговременной памяти человека, представляющей собой базу в познавательных процессах, центральное место занимает структура языка, и прежде всего – структурирование компонентов предложения.

Методическое обоснование выбора типовой модели в качестве основной единицы обучения пониманию научно-учебного текста в нашей концепции обусловлено тем, что знание моделей словосочетаний, выражающих компоненты предложения, облегчает иностранному учащемуся овладение различными видами речевой деятельности: помогает в пересказе текстов, ответах на вопросы и т. п.

Одной из ведущих лингвометодических основ является работа над синтагматикой научно-учебного текста на примере учебника исторического цикла.

Эксперимент показал, что в моделях сочетаемости глаголов школьники полиэтнических классов делают много ошибок. Поэтому, проанализировав учебник истории 5 класса, мы предлагаем **работу над частотными сочетаемостями глагольных лексем**. Например, при указании на процессуальность действия давать школьникам (особенно в полиэтнических классах) модели сочетаемости глаголов: *препятствовать (кому? чему?)*, *достигать (чего?)*, *использоваться (где? как? для чего)*, *превращаться (во что?)*, *ускорять (что?)*, *получать развитие (где? когда?)*, *изменяться (как?)*, *перерастать (во что?)*.

Лексическая сочетаемость, с одной стороны, позволяет выявить различия в значении синонимичных слов, например: *образоваться – появиться – зародиться* и предупредить ошибки типа *В Древности образовались религия и искусство*. С другой стороны, помогает дифференцировать в первую очередь префиксальные глаголы, например, *поделить* и *разделить* и предупредить ошибки типа *Перед своей смертью император Феодосий поделил империю между двумя сыновьями*.

Также отметим, что при изучении лексической сочетаемости в аудитории с русским как неродным следует обращать внимание и на стилистический комментарий, чтобы предупредить ошибки типа *постепенно в финикийских городах получает развитие неравенство; Войско одержало поражение*.

При синтаксической сочетаемости учитывается синтаксическая функция ключе-

вого слова или словосочетания по отношению к семантически реализуемому слову. Например, разные значения глагола *думать* сигнализируются разными конструкциями ключевого характера: а) думать о мужестве, думать над задачей (*С тех пор Сократ стал думать о добре и зле*); б) думать, что + придаточное предложение (*Они думали, что философ сочувствует аристократам и воспитывает из своих учеников врагов демократии*).

В отечественной науке считается, что сочетаемость лексических единиц представляет собой реальное воплощение законов, которые проявляются в языке независимо от воли говорящего и пишущего на данном языке. Она некоторым образом предписывает выбор того или иного слова, заставляет изучающего язык запоминать не отдельные слова, а целые обороты, выражения, необходимые для связного высказывания. Сочетаемость свидетельствует о действующих в языке принципах соединения слов [10].

Таким образом, лексическая и словосочетательная синтагматика, заключенная в типовой модели предложения, демонстрируя правила построения слов и словосочетаний, позволяет учащемуся развертывать в линейном порядке словесные выражения.

Не менее важной основой обсуждаемой проблемы является использование вербоцентрической концепции Л. Теньера. Согласно данной концепции, ядерный глагол в позиции сказуемого потенциально несет в себе типовое предложение, реализуемое через актуализацию глагольной валентности [8]. Глагол выходит на передний план и рассматривается как структурный центр предложения, который открывает при себе другие «пустые места», нуждающиеся в своем заполнении. Набор и число таких «пустых мест» зависит от типа ситуации, обозначаемой глаголом, и можно предположить, что число «пустых мест» зависит от семантического типа предиката и его лексического значения.

Таким образом, такая лингвометодическая особенность в данной концепции, связана с использованием *теории валентности*.

Проблема валентности с практической точки зрения является важной лингвометодической основой при обучении нерусских школьников. Изучение данного аспекта позволяет не только сформулировать правила, согласно которым можно предсказать типы синтагматического распространения глаголов, входящих в типовую модель, но и скорректировать эти правила с учетом действия различных факторов, таких как прагматические смыслы, влияющие на синтагматику, фоновые знания.

Представляется перспективным в лингвистическом плане изучение связи синтаксической структуры предложения с лексическим значением слов, входящих в типовую модель предложения. Также считаем перспективным создание лексически ориентированного синтаксиса. Это позволит установить связь между формой предложения и семантикой главного глагола, организующего через свою глагольную функцию предложение синтаксически и семантически.

Актуальной для обучения пониманию научно-учебного текста в лингвометодическом плане представляется опора на идеи относительно парадигматических отношений с применением к типовой модели предложения в научно-учебном тексте. Это обусловлено тем, что речь обучаемого должна состоять из слов и предложений, которые были бы адекватно поняты собеседником. Учащиеся-инофоны должны уметь общаться с ровесниками, друзьями, родственниками, учителями в школе, представлять как устно, так и письменно «связные мысли в связных речевых формах» [12].

Значение парадигматических отношений при обучении школьников языку истории покажем на примерах. В учебнике истории 5 класса парадигматические отношения представлены, например, в виде синонимии и антонимии.

Синонимичными типовыми моделями являются, например, такие:

– *что получает развитие (развивается) где, когда; что способствует развитию чего:*

- 1) ответы на многие вопросы люди узнали тогда, когда получила развитие наука;
- 2) долгое время хозяйство Египта успешно развивалось под единой и сильной властью царей;
- 3) тираны способствовали развитию ремесел и торговли;

– *кто выступает против чего, кто борется против чего:*

- 1) Марку Аврелию пришлось выступить против мятежника;
- 2) начиная с VII в. до н. э. не только в Афинах, но и во многих других греческих полисах demos боролся против аристократии.

Антонимичными моделями являются, например, следующие:

– *что начинается (с какого времени); что закончилось чем, как; что завершилось (к какому времени):*

- 1) каменный век начался с момента выделения человека из мира животных и закончился 4–5 тысяч лет назад;
- 2) античная история закончилась в V в. н. э. с гибелью Римской державы;

3) поэма «Илиада» завершается описанием погребения Гектора;
– *кто (что) объединяется во что (с кем); что разделяется на что, кто разделяет кого (на что):*

- 1) знать Персии объединилась для защиты своих интересов;
- 2) жители полиса разделялись на свободных и рабов.

Таким образом, работа над парадигматическими отношениями в моделях предложения и текста помогает формированию коммуникативно обусловленной речи.

В качестве лингвометодических основ обучения мы также используем общедидактические и частнодидактические методические принципы.

Эффективность формирования осознанных речевых умений при обучении пониманию содержания научно-учебного текста обеспечивается с учетом таких частнометодических принципов, как принцип учета классификации денотативных ролей, принцип учета влияния коммуникативного намерения на структурно-семантическую организацию текста и принцип семантического предвосхищения текста с учетом типовых моделей предложений [15].

Принцип учета классификации денотативных ролей [13] рассматривает содержательный инвариант предложения, который может быть реализован в достаточно большом количестве высказываний. Данные высказывания будут различаться конкретными исполнителями типовых значений. В нашей концепции мы классифицируем денотативные роли, основываясь на ролевой грамматике [7]. В основу этой классификации положен смысловой признак – денотативный класс предиката: 1) бытийность; 2) акциональность (действие, процесс, событие); 3) стативность/статальность (состояние); 4) реляционность (отношение); 5) характеристика (признаковость). Бытийность представлена моделями, обозначающими квалификацию предмета, явления, лица (*кто – это кто, что – это что, кто (что) является кем (чем, каким) и т. д.*), наличие лица, предмета, явления (*где существовало что; где не существовало чего; кто (что) имеет кого (что); кто (что) не имеет кого (чего) и т. д.*). Акциональность выражается моделями, указывающими на процессуальность действия (*что препятствует чему; что достигает чего, что используется где; что превращается во что*); моделями, выражающими активные действия субъекта (*кто (что) заботится о ком, чем; кто напал на кого (что); кто (что) принимает меры по (к) чему кто (что) оказывает сопротивление (чему) и т. д.*). Характеризация представле-

на моделями, которые отражают характеристики главных отличительных качеств, свойств, внутренней сущности предмета, лица явления: *что представляет собой что; кто ценит кого (что) за что и т. д.* Статальность, обычно представленная категорией состояния, для нашего исследования не является актуальной.

Учет вышеперечисленных характеристик является важным, так как учащиеся часто не понимают категории абстрактности, используемой для выражения внутренней сущности явлений, процессуальности, не могут указать на отношения между лицами, предметами и т. п.

Принцип учета влияния коммуникативного намерения на структурно-семантическую организацию текста реализуется при определении главных элементов внутритекстовых связей: тема текста, микротема, коммуникативная задача, данная и новая информация. В микротемах текста в зависимости от коммуникативной задачи присутствуют те или иные типовые модели текста. Например, если коммуникативная задача текста по истории – описать военные действия, то соответственно будут использоваться следующие модели: *кто напал на кого, кто оказывает сопротивление кому, кто борется против кого, чего (за что), с кем (чем), кто принимает меры по (к) чему, кто (что) наносит удар (по чему), кто (что) наносит поражение (кому, чему).*

Методическая концепция включает в себя следующие грамматические умения, связанные с типовой моделью предложения: находить в тексте типовые модели и строить с ними предложения, вставлять в предложение пропущенные модели, строить монологическое высказывание, используя нужные модели предложения в зависимости от типовых фрагментов текста.

При обучении иностранных учащихся пониманию внутритекстовых связей научно-учебного текста крайне важным является принцип семантического предвосхищения текста с учетом типовых моделей предложений [10].

Данный принцип касается предугадывания ситуаций, в которых соответственно будут использоваться те или иные типовые модели предложений. После изучения главных смысловых связей текста иностранные учащиеся смогут спрогнозировать микротемы, если будут известны тема и коммуникативная задача текста.

Принцип семантического предвосхищения текста предполагает наличие психофизиологической основы особого механизма в системе регуляции деятельности – вероятностного прогнозирования [15]. Под принци-

пом семантического предвосхищения текста при его моделировании понимается свойство мышления строить вербальные гипотезы развития информации в тексте, предвосхищать в нем развитие мысли. Например, на занятиях учащимся демонстрируется, что типовые модели *кто, что представляет собой что; кто ценит кого за что* используются при характеристике главных отличительных качеств, свойств, внутренней сущности предмета, лица, явления, а потом приводятся примеры использования других типовых моделей предложений, при этом учащиеся догадываются, в каких ситуациях их следует употреблять. И наоборот: учащийся, представляя модели типового фрагмента, может предвосхитить информацию текста. Например, если нерусский школьник читает типовой фрагмент, связанный с разворачиванием военных действий, и знает, что одна из основных моделей такого фрагмента *кто побеждает кого*, то информация будет разворачиваться следующим образом: где, когда, кто участвует в этих действиях, с чем они связаны и т. д., и модель *кто побеждает кого* будет являться следствием разворачиваемых событий. Следовательно, данный принцип помогает развитию языкового чутья у иностранных учащихся.

Используемый в нашей концепции принцип активности обучения представляет собой заинтересованность учащихся полиэтнической школы в обучении русскому языку и выражается в мотивации их активности. Данный принцип обеспечивается различными средствами: интересными учебными текстами по истории 5 класса, характером упражнений (на парадигматику, синтагматику, валентность и т. д.), необычной формулировкой заданий («Представьте себе, что вам нужно рассказать о... Какие типовые модели предложений вам для этого понадобятся?» и т. п.), постановкой проблемных задач («Как вы думаете, какие типовые модели предложений можно использовать, чтобы рассказать о...»), оборудованием урока наглядными пособиями, использованием материалов занимательной грамматики, постановкой лингвистических экспериментов, путем исправления речевых ошибок, познавательными беседами о языке и т. д.

Методология обучения научно-учебному тексту в нашей концепции включает в себя такие методы, как словесные, наглядные, практические, репродуктивные, методы, мотивирующие учебную деятельность – создание проблемной ситуации, а также методы контроля усвоения материала.

Ведущим методом является *метод моделирования типовых моделей предложения научно-учебного текста* [5; 1; 2; 9]. Суть его заключается в том, что он служит

средством формирования нового образа (или системы понятийных образов). В предлагаемой нами концепции обучения пониманию научно-учебного текста наиболее важным является использование моделирования как *процесса познания изучаемого объекта*, в частности выявление или использование типовых моделей предложения как свидетельство понимания типовых фрагментов учебного, его определенного подязыка.

Данный метод является частнометодическим и опирается на характеристики общенаучного метода моделирования – *гносеологические функции и свойства* модели как таковой [11; 6; 14]. К гносеологическим функциям метода моделирования типовых моделей предложения научно-учебного текста относятся отображательная функция типовой модели предложения и модель как средство получения новых знаний о замечаемом объекте.

При моделировании текста используются как общенаучные логические приемы, имеющие специфическое наполнение в связи с рассматриваемой проблемой, так и специфические, частнонаучные приемы. Рассмотрим общенаучные логические приемы.

Распространенным приемом рассматриваемого метода является *прием сравнения* (сопоставления). Данный прием может использоваться для достижения различных целей: установления синонимического сходства типовых моделей предложения – *кто выступает против чего / кто борется против чего*; антонимического целесобразия употребления типовых моделей предложения соответственно коммуникативной ситуации (работа над парадигматическими отношениями) – *что начинается с какого времени / что заканчивается когда (к какому времени)*; выяснения сходства и различия типовых моделей предложения по признакам синтаксической и лексической сочетаемости.

Специфическим приемом является *прием выделения*, например, когда учащимся необходимо найти в типовом фрагменте текста типовые модели предложения. Они сначала выделяются на прогностическом уровне, и только потом проверяется правильность их выделения путем просмотра текста и их нахождения.

Прием воспроизведения и конструирования модели предложения научно-учебного текста используется при составлении модели предложения как мысленного образа, в котором воспроизводятся главные структурно-смысловые связи. В системе упражнений этот прием может быть использован при конструировании типовых моделей предложения собственного монологического высказывания на заданную тему

учебника; дополнении недостающих элементов моделей предложения в готовом тексте; воспроизведении моделей предложения готового текста по памяти.

Также специфическим является прием *наполнения моделей предложения лексическими единицами* соответственно заданной коммуникативной ситуации.

Типовые модели предложения научно-учебного текста могут быть использованы при моделировании готового текста в целях оптимизации его пересказа, а также при создании монологического высказывания на научную тему. Именно поэтому метод моделирования типовых моделей предложения имеет большое значение для методики обучения пониманию научно-учебного текста. Обучая нерусских учащихся 5–6 классов работе с содержанием научно-учебного текста, развивая умение выделять и использовать типовую модель предложения, мы убедились, что это способствует овладению соответствующими коммуникативными умениями.

Таким образом, лингвометодическими основами обучения пониманию научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения являются, с одной стороны, теоретические положения относительно синтагматических отношений между словами и парадигматических отношений типовой модели предложения, позволившие нам выйти на выбор и сочетаемость как парадигматические отношения типовой модели предложения, а также позволившие выявить обучающие возможности типовых моделей предложения.

С другой стороны, лингвометодическими основами рассматриваемой проблемы являются разработки в области моделирования текста: метод моделирования типовых моделей предложения научно-учебного текста; принцип учета влияния коммуникативного намерения на структурно-семантическую организацию текста; принцип семантического предвосхищения текста с учетом типовых моделей предложений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вишнякова С. А. Лингводидактические основы концепции обучения пониманию научного текста на основе его моделирования // Русское слово в мировой культуре. Методика преподавания русского языка: традиции и перспективы. 2003. Т. 2 : Образовательное пространство русского языка как иностранного. С. 78–81. (X Конгресс МАПРЯЛ).
2. Вишнякова С. А. Моделирование как способ извлечения информации из текста // Проблемы интенсивного обучения неродным языкам : материалы межвуз. конф. СПб., 1996. С. 17–21.
3. Вишнякова С. А. Обучение чтению научного текста на иностранном языке : учеб. пособие по научному стилю речи. СПб., 2013. 162 с.
4. Вишнякова С. А. Теоретические основы обучения моделированию научного текста. СПб., 2001. 260 с.
5. Вишнякова С. А., Николаева С. Г. Метод моделирования типовых моделей предложения научно-учебного текста // 43 Междунар. филол. науч. конф. (11–15 марта 2014 г.). СПб. : СПбГУ, 2014.
6. Демьянков В. З. Падежная грамматика // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. М., 1990.
7. Иргашева Т. Г. Работа над грамматическими средствами связи в тексте как междисциплинарным компонентом в школьном образовании по русскому языку // Научно-методическое обеспечение процесса обучения русскому языку в школе и вузе : тез. докл. участников междунар. науч.-практ. конф. (15–16 марта 2001 г.). М. : МПГУ, 2001. С. 60.
8. Маркова М. В. Обучение пониманию содержания русского учебно-научного текста в 5 классе с полиэтническим составом учащихся : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007.
9. Николаева С. Г., Вишнякова С. А. К вопросу о принципах и методах обучения пониманию синтаксиса научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения // Язык. Культура. Образование. СПб. : МВАА, 2014.
10. Николаева С. Г., Вишнякова С. А. Принципы и методы обучения пониманию синтаксиса научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения // Изучение и преподавание русского языка и литературы в контексте современной языковой политики России. СПб. : СПГУТД, 2014. С. 105–109.
11. Правдина Надежда. Описание классов моделей предложений и ролевая грамматика (на материале предложений, сформированных глаголами передачи информации). Донецк : Дон НУ, 2005.
12. Рахилина Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. М. : Русские словари, 2000.
13. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М., 1988.
14. Штофф В. А. Введение в методологию научного познания. Л. : ЛГУ, 1972. 178 с.
15. Яныгина О. И. Опыт применения двух приемов изучения сочетаемости синонимов // Исследования семантической структуры и сочетаемости слов в английском языке : сб. трудов / отв. ред. В. Д. Аракин. М., 1977. С. 131.

REFERENCES

1. Vishnyakova S. A. Lingvodidakticheskie osnovy kontseptsii obucheniya ponimaniyu nauchnogo teksta na osnove ego modelirovaniya // Russkoe slovo v mirovoy kul'ture. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka: traditsii i perspektivy. 2003. T. 2 : Obrazovatel'noe prostranstvo russkogo yazyka kak inostrannogo. S. 78–81. (X Kongress MAPRYaL).
2. Vishnyakova S. A. Modelirovanie kak sposob izvlecheniya informatsii iz teksta // Problemy intensivnogo obucheniya nerodnym yazykam : materialy mezhvuz. konf. SPb., 1996. S. 17–21.

3. Vishnyakova S. A. Obuchenie chteniyu nauchnogo teksta na inostrannom yazyke : ucheb. posobie po nauchnomu stilyu rechi. SPb., 2013. 162 s.
4. Vishnyakova S. A. Teoreticheskie osnovy obucheniya modelirovaniyu nauchnogo teksta. SPb., 2001. 260 s.
5. Vishnyakova S. A., Nikolaeva S. G. Metod modelirovaniya tipovykh modeley predlozheniya nauchno-uchebnogo teksta // 43 Mezhdunar. filol. nauch. konf. (11–15 marta 2014 g.). SPb. : SPbGU, 2014.
6. Dem'yankov V. Z. Padezhnaya grammatika // Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar' / pod red. V. N. Yartsevov. M., 1990.
7. Irgasheva T. G. Rabota nad grammaticheskimi sredstvami svyazi v tekste kak mezhdistsiplinarnym komponentom v shkol'nom obrazovanii po russkomu yazyku // Nauchno-metodicheskoe obespechenie protsessa obucheniya russkomu yazyku v shkole i vuze : tez. dokl. uchastnikov mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (15–16 marta 2001 g.). M. : MPGU, 2001. S. 60.
8. Markova M. V. Obuchenie ponimaniyu sodержaniya russkogo uchebno-nauchnogo teksta v 5 klasse s polietnicheskim sostavom uchashchikhsya : dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2007.
9. Nikolaeva S. G., Vishnyakova S. A. K voprosu o printsipakh i metodakh obucheniya ponimaniyu sintaksisa nauchno-uchebnogo teksta s oporoy na tipovye modeli predlozheniya // Yazyk. Kul'tura. Obrazovanie. SPb. : MVAA, 2014.
10. Nikolaeva S. G., Vishnyakova S. A. Printsipy i metody obucheniya ponimaniyu sintaksisa nauchno-uchebnogo teksta s oporoy na tipovye modeli predlozheniya // Izuchenie i prepodavanie russkogo yazyka i literatury v kontekste sovremennoy yazykovoy politiki Rossii. SPb. : SPGUTD, 2014. S. 105–109.
11. Pravdina Nadezhda. Opisanie klassov modeley predlozheniy i rolevaya grammatika (na materiale predlozheniy, sformirovannykh glagolami peredachi informatsii). Donetsk : Don NU, 2005.
12. Rakhilina E. V. Kognitivnyy analiz predmetnykh imen: semantika i sochetaemost'. M. : Russkie slovari, 2000.
13. Ten'er L. Osnovy strukturnogo sintaksisa. M., 1988.
14. Shtoff V. A. Vvedenie v metodologiyu nauchnogo poznaniya. L. : LGU, 1972. 178 s.
15. Yanygina O. I. Opyt primeneniya dvukh priemov izucheniya sochetaemosti sinonimov // Issledovanie semanticheskoy struktury i sochetaemosti slov v angliyskom yazyke : sb. trudov / otv. red. V. D. Arakin. M., 1977. S. 131.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Вишнякова.

Червенко Юлия Юрьевна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614990, г. Пермь, Комсомольский пр-т, 29, к. 380; e-mail: j.chervenko@yandex.ru.

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ МЫСЛИТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ
В ТЕМАТИЧЕСКИ НАПРАВЛЕННОМ РЕФЕРЕНТНОМ ЧТЕНИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тематически направленное чтение; ключевые слова; референты; референциальная матрица; интеллектуальная мыслительная деятельность.

АННОТАЦИЯ. Предлагаемая статья посвящена роли интеллектуальной мыслительной активности в тематически направленном иноязычном чтении. Статья имеет своей целью показать и проанализировать роль мыслительных операций в данном виде чтения. В статье рассматривается взаимосвязь языковых категорий и категорий мышления, тематически направленного чтения и информационной основы читающего. На примерах показывается, каким образом осуществляется тематически направленное чтение. Перечисляются принципы, на основе которых отбираются тексты и их фрагменты. Тематически направленное референтное чтение по ключевым словам становится необходимым в деятельности учения, для знакомства с научными исследованиями, в профессиональной и любой сфере, где требуется отбор, накопление и сохранение информационных фрагментов по конкретной проблеме, с тем чтобы в дальнейшем выявить, осмыслить, понять и использовать важную информацию в процессе решения задач в образовании, науке, производстве, повышении квалификации, реализации инноваций. Данный процесс будет эффективным при условии интеллектуальной мыслительной активности читающего.

Chervenko Yuliya Yur'evna,

Senior Lecturer of Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia.

INTELLECTUAL THINKING IN THEMATICALLY ORIENTED REFERENT READING

KEYWORDS: thematically oriented reading, keywords, referent, referential matrix, intellectual mental activity.

ABSTRACT. The article is devoted to the role of intellectual mental activity in thematically oriented foreign language reading. The aim of the article is to analyze and show the role of mental operations in the given kind of reading. The article deals with interrelation between language categories and the categories of thinking and of thematically oriented reading and readers' information support. The given examples show the way thematically oriented reading is realized. The article enumerates the main principles of selecting texts and their fragments. Thematically oriented referential reading using key words becomes a necessary part of learning to get acquainted with scientific research in the professional sphere and in any other sphere where it is necessary to choose, collect and keep information fragments on a certain problem in order to be able in the future to reveal, think over, understand and use important information in the process of solving tasks in education, science, production, advanced training and realization of innovations. This process will be effective provided the reader possesses active intellectual thinking.

Современные условия профессиональной деятельности требуют от учреждений высшего профессионального образования подготовки компетентных специалистов, способных постоянно расширять свои знания, создавать информационную основу для успешного осуществления профессиональной деятельности. Следует отметить, что с развитием наукоемких технологий возрастает роль информации и знания на всех уровнях и во всех сферах жизни общества. Знания и квалификация становятся приоритетными ценностями как для работодателя, так и для специалиста. Для специалиста уже недостаточно владеть информацией по своей профессиональной проблематике из публикаций на русском языке. Нужно быть в курсе решения того или иного вопроса профессиональной сферы в мировой практике. Отсюда возрас-

тающая значимость тематически направленного референтного чтения на иностранном языке. Проблема обучения тематически направленному чтению как процессу, основывающемуся на интеллектуальной мыслительной активности специалиста при решении профессиональных задач, приобретает, таким образом, особую актуальность в современной методике обучения иностранным языкам.

Самый эффективный способ для развития профессиональной компетентности специалиста – осуществление речевой деятельности чтения с целью создания точной и полной информационной основы в образовательной, исследовательской и профессиональной деятельности. Постоянно обращаясь к информационным источникам разных авторов, читающий может получать, накапливать, обновлять знания, сопостав-

ляя, анализируя информацию. Как и любая другая деятельность, чтение характеризуется предметностью, в качестве идеального предмета выступает мысль как отраженные в сознании и выраженные вербальными и невербальными средствами связи и отношения явлений, объектов реального мира (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя и др.), и, как отмечал Л. С. Выготский, именно мысль устанавливает «отношения между чем-то и чем-то» [3, с. 305].

Приступая к чтению, читающий обращается прежде всего к теме или совокупности тем, которые присутствуют в его фоновых знаниях, составляют его информационную основу [1].

Осуществляя тематически направленное чтение, субъект знакомится с коллективом авторов, занимающихся в рамках одного тематического направления, в одном поле номинации. Он объединяет себя с другими авторами, пока даже не зная, что есть у каждого в виде поля предикации, как информационная составляющая подходит к одному и тому же тематическому содержанию, собирает фрагменты как аутентичные текстовые материалы, которые могут быть сопоставлены, проанализированы, сгруппированы по подтемам как по вертикали, так и по горизонтали с учетом ключевых слов, выражающих ключевые понятия конкретной области знания.

Референтное чтение – это обращение к ключевым тематически отнесенным словам и словосочетаниям, употребляемым в конкретном тексте, которые соотносятся с понятиями разных уровней, представляющих область, сферу, фрагмент реальной действительности. Выраженные ключевыми словами понятия, получившие обозначение «референты» и связанные с такими производными обозначениями, как «референция», «коререференция», составляют обязательную характеристику любого текста, имеющего свою «референциальную историю», представляемую в виде референциальной матрицы. Всё это становится в процессе деятельности чтения первым важным уровнем интеллектуальной мыслительной активности.

Второй уровень интеллектуальной мыслительной активности связан с выявлением всех связей ключевых слов-референтов в любом тексте как внутренней предметно-тематической структуры, позволяющей увидеть развитие темы в тексте или его фрагменте, чтобы понять, о чем текст, монотемный он или политемный по характеру структуры.

И первый и второй уровни взаимодействия единиц мышления (логики) и единиц языка (лексики) в процессе деятельности чтения возможно выявить посредством мыс-

лительных операций выделения, сопоставления, анализа, дифференциации, синтеза, интеграции, обобщения, структурирования.

При этом виде чтения, которое направлено на данное в тексте – тему, происходит обращение не ко всему тексту по порядку изложения, а к ключевым понятиям, выраженным ключевыми словами и словосочетаниями, наиболее важными для раскрытия темы, обнаруживающими закономерность большой повторяемости и позволяющими соотносить тексты с конкретной предметной областью, т. е. выступать референтами [10]. С целью ориентации и поиска информации по определенной теме специалист, осуществляющий тематически направленное чтение, опирается на гиперссылки-референты, соотносимые с тематическим планом. Гиперссылки становятся содержанием «референциальной матрицы» [10], при помощи которой можно выделить необходимые блоки, фрагменты текста [11].

Референциальная матрица, согласно Т. С. Серовой, – это «выявленная и обозначенная группа повторяющихся ключевых слов-референтов, связанная явлениями коререферентности как тождества референтов ряда фрагментов текстов» [11, с. 5]. Референциальная матрица при тематически направленном чтении выступает в роли внешней информационной основы. Осуществляя тематически направленное чтение и опираясь на референциальные матрицы, студент или специалист приходит к умозаключению, нужно или не нужно оставлять данный текст, фрагмент текста для дальнейшей работы.

Кроме номинативной функции, названия конкретной темы, отрасли знания, референциальные матрицы также выполняют инструментальную функцию. Они являются своеобразным «инструментом» при отнесении фрагментов текстов к определенной теме или проблеме с целью дальнейшего использования полученной информации:

- для участия в проблемно-исследовательском проекте;
- подготовки доклада на конференции;
- высказывания в дискуссии на семинаре или конференции;
- подготовки реферата для выступления на реальном семинаре или конференции;
- выполнения письменного фрагментарного проблемно-обусловленного или аннотационного перевода [15; 9].

Референтное чтение возникает, как было сказано ранее, потому что референция как отнесенность к действительности является необходимым свойством любого текста [15]. Как отмечается, теория референции

тесным образом связана с процессом именования фрагментов действительности словами и словосочетаниями, опирающимся на взаимодействие мышления, языка, речи и реальной действительности [10, с. 163]. Г. В. Колшанский подчеркивал, что возникновение любой мыслительной единицы – понятия, суждения, умозаключения – «обязательно предполагает полную и адекватную выраженность языковыми средствами» [4, с. 46]. Таким образом, в референтном чтении возникает неразрывная связь языковых категорий, ключевых слов – референтов, и категорий мышления – ключевых понятий. Именно референты как ключевые слова, характеризующиеся широкой встречаемостью, позволяют соотнести любой текст с объектами и явлениями внеязыковой действительности посредством ведущих понятий той или иной области знаний.

Тексты, с одной стороны, являются объектом тематически направленного референтного чтения, и одновременно источником интеллектуальной мыслительной активности читающего. Это можно увидеть на примере работы студентов с текстами, относящимися к их будущей профессиональной сфере. Интеллектуальная мыслительная активность проявляется в мыслительных операциях. Обращаясь к гипертексту сети Интернет, читающий **выделяет** набор ключевых слов, которые соответствуют интересующей его теме, например, «Erdölin-dustrie» («Нефтяная промышленность»).

Ключевые слова соотносятся с тем, какое содержание/значение они имеют с точки зрения тематического развития, иными словами осуществляется мыслительная операция **сопоставление**. Встречающиеся в тексте ключевые слова сопоставляются с имеющимся набором ключевых слов *Erdöl*, *Rohöl*, *Kohlenwasserstoffe*, *Öl*, *fossiler Energieträger*, *Rohstoff*, *schwarzes Gold*, *Barrel*, обнаруживаются совпадения, в результате чего делается умозаключение о соответствии данных фрагментов интересующей теме.

Для анализа предметно-тематического содержания на основе ведущих ключевых слов (ВКС) были отобраны тексты «Erdöl», «Geschichte von Erdöl», «Entstehung von Erdöl», «Alternative Ansätze in der Erdölin-dustrie», «Luftfotografie», «Prospektion», «Gewinnung von Erdöl», «Radioaktiver Abfall in der Erdölin-dustrie», «Welöltreserven», «Weltölförderung», «Ölkatastrofen», «Öltransport», «Raffinerien», «Chemie und Zusammensetzung von Öl». Поиск осуществлялся в гипертекстовой информационной среде Интернет, которая в обучении иностранным языкам имеет ряд преимуществ: большой объем информации; быстрый дос-

туп к информации; возможность сохранения с целью дальнейшего использования; большое количество аутентичного материала [13]. Для работы с интернет-ресурсами тематически направленное чтение выходит на первый план, так как происходит опора на гиперссылки, ориентация в гипертексте, поиск и нахождение нужных фрагментов текстов.

Далее ключевые слова подвергаются **анализу и дифференциации**. Выделяются ведущие ключевые слова и локальные ключевые слова (ЛКС). Читающий осуществляет поиск фрагментов по референтам – ключевым словам, главным и локальным гиперссылкам (Н. К. Сюльжина), ориентируется в отобранных фрагментах и, наконец, обобщает, группируя фрагменты по основным локальным ключевым словам-гиперссылкам, выполняя мыслительные операции обобщения и структурирования.

Взяв в качестве объекта тексты, мы приступили к работе с ними в сети Интернет, имея основной текстовый референт *Erdöl*, который как ведущий возглавляет «лексико-тематическую цепочку слов» [2, с. 25], или, другими словами, «лексическую тематическую сетку» [6]. На примере фрагментов текстов в результате анализа, сопоставления можно рассмотреть связи, отношения ключевых слов-референтов.

Erdöl

Erdöl ist ein in der Erdkruste eingelagertes, hauptsächlich aus **Kohlenwasserstoffen** bestehendes Stoffgemisch, das bei Umwandlungsprozessen organischer Stoffe entsteht. Das als **Rohstoff** bei der Förderung aus Speichergesteinen gewonnene und noch nicht behandelte **Erdöl** wird auch als **Rohöl** bezeichnet.

Obwohl **Erdöl** bereits in der Antike genutzt wurde, begann die systematische Erschließung des **Rohstoffs** erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit ersten **Bohrungen** 1856 und 1858 in Norddeutschland. Bekannt wurde die **Bohrung** nach **Öl**, die Edwin L. Drake am 27. August 1859 am Oil Creek in Titusville (Pennsylvania) durchführte.

Erdöl ist ein **fossiler Energieträger** und dient zur Erzeugung von Elektrizität und als **Treibstoff** fast aller Verkehrs- und Transportmittel. Wichtig ist **Erdöl** zudem in der chemischen Industrie, es wird zur Herstellung von Kunststoffen und anderen Chemieprodukten benötigt. Daher rührt unter anderem die Bezeichnung «**Schwarzes Gold**» wie auch die Bedeutung von zumeist politisch bedingten **Ölkrise**n für die Weltwirtschaft.

Allein in den Jahren von 2000 bis 2009 wurden weltweit etwa 242 Milliarden **Barrel**- ein **Barrel** entspricht ungefähr 159 **Liter**- gefördert. Die IEA gab für 2012 einen Tagesverbrauch von 89,7 Millionen **Barrel** an. Dies sind mehr als 14.250.000.000 **Liter** täglich.

На примере первого текста и другого фрагмента видно, что ведущие ключевые слова обнаруживают широкую повторяемость во всех текстах. В текстах ключевое слово *Erdöl* встречается 9 раз, *Öl* – 4 раза, *Barrel* – 3, *Rohstoff* – 2, *Energieträger* – 2 раза. Кроме того, слово *Öl* многократно встречается в роли компонента сложных имен существительных, локальных ключевых слов (гиперссылка), которые становятся ведущими в других текстах: *Erdölfirmen*, *Ölpest*, *Erdöltransportwege*, *Erdölleitung*, *Ölpreise*, *Ölfördermaximum*, *Ölkrisen*, *Rohöl*...

Erdölindustrie

Erdölfirmen wie BP gehören zu den größten Wirtschaftsunternehmen weltweit. Unfälle wie bei der **Ölpest** im Golf von Mexiko 2010 haben bedeutende Umweltauswirkungen. **Erdöltransportwege** und deren Bewirtschaftung sind wie bei Nord Stream oder der **Erdölleitung** Freundschaft Ge-

genstand von politischen Energiestreitigkeiten wie Basis von weitreichenden Wirtschaftsentwicklungen. Die **Ölpreise** sind wichtige Indikatoren für die Wirtschaftsentwicklung. Unter dem Stichwort Globales **Ölfördermaximum** wird eine Erschöpfung der weltweiten wirtschaftlich ausbeutbaren **Vorräte** diskutiert. Marion King Hubbert sagte in den 1950er-Jahren den Höhepunkt der amerikanischen **Erdölförderung** korrekt für das Jahr 1970 voraus. 1974 schätzte er jedoch fälschlicherweise, daß man das weltweite Maximum bei gleichbleibenden Bedingungen 1995 erreichen werde. Als mögliche Alternativen zum **Energieträger Öl** werden die **Kernenergie** und regenerative **Energie** angeführt.

Приведенная ниже логико-семантическая структура темы [рис.1] отражает предметно-тематическое содержание текстов и фрагментов текстов и показывает взаимосвязь ведущих ключевых слов и локальных ключевых слов.

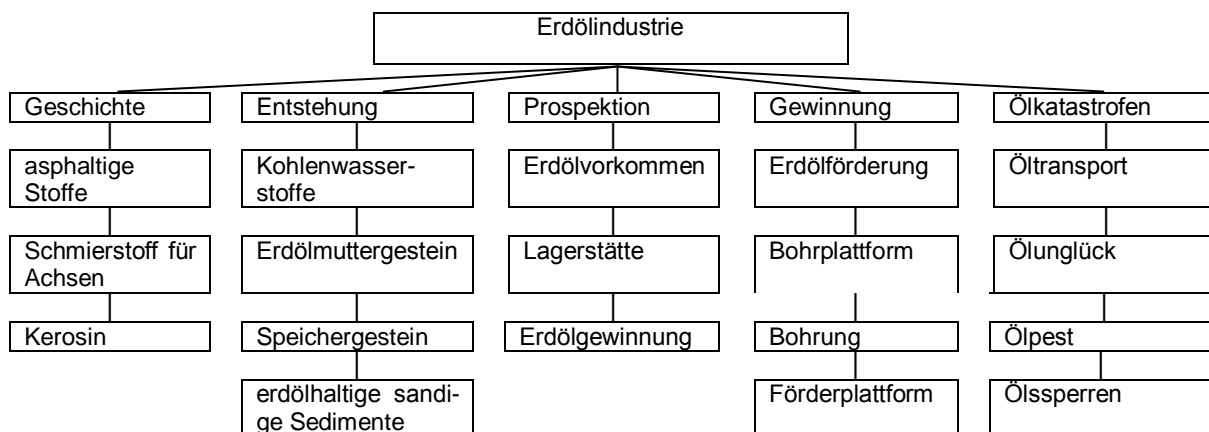


Рис. 1 Логико-семантическая структура темы «Erdölindustrie».

Следует отметить, что референтность, являясь одной из характеристик текста, тесно связана с понятием кореферентности как тождества референтов речевых отрезков, вследствие чего любой текст обладает «референциальной историей» [10], которая позволяет сопоставить, соотнести тексты с конкретным тематическим планом. В нашем случае студенты отобрали интересные их тексты по теме «Erdöl».

Референтное тождество текстовых материалов проявляется на основе различных парадигматических отношений [5]: синонимия (*Erdöl* – *Rohöl* – *Öl*), род – вид (*Kohlenwasserstoffe* – *Erdöl*), система – элемент (*Energieträger* – *Erdöl*), целое – часть (*Barrel* – *Liter*). Тематически направленное чтение требует активной интеллектуальной мыслительной деятельности, умения соотносить текстовые референты с тематическим планом. Именно она обеспечивает возможность приобретать новые знания и эффективно использовать их в образовательной, научной и профессиональной дея-

тельности. Источником же активной интеллектуальной мыслительной деятельности являются тексты. На протяжении всего процесса тематически направленного чтения читающий обращается к мысли как предмету, умозаключению как продукту и смысловому решению как единице речевой деятельности чтения [7]. Мыслительная деятельность будет эффективна в том случае, если студент будет работать со связными целыми текстами, которые отобрали на основе ряда важных принципов: информативной значимости, тематической цельности, предметной связности и смысловой синонимичности.

Принцип информативной значимости проявляется в том, что читателя в огромном информационном потоке будет интересовать не вся информация, а только та, которая будет удовлетворять его информационные потребности.

На этапе поиска читатель сопоставляет имеющийся у него набор ключевых слов-референтов со встречающимися в текстах,

в результате чего отбираются данные тексты. Соблюдение принципа информативной значимости ведет к реализации возможности вероятностного прогнозирования, и текст становится условием мыслительной активности читающего.

Принцип тематической цельности, которому также соответствуют отобранные студентами тексты, подразумевает раскрытие темы во всей ее полноте. Каждому из отобранных текстов соответствует свой набор ключевых слов-референтов (ведущих и локальных), отражающих поля номинации данных текстов, которые в системе дополняют друг друга.

Анализ исследований (Т. С. Серова, Е. В. Крылова, А. С. Балахонов) показал, что при работе с массивом текстов наряду с принципом тематической цельности важен принцип предметной связности, который позволяет студентам отобрать тексты в процессе тематически направленного референтного чтения. Тексты содержат общие референты и ключевые понятия, которые позволяют отнести каждый отдельный текст к одной и той же главной мысли с ключевым словом *Erdölindustrie*.

Для реализации данного принципа в процессе тематически направленного чтения важную роль играют ключевые слова, референты, когда единство темы достигается за счет структурных связей референтов по вертикали, как отмечает Е. В. Крылова, за счет «тождества референции соответствующих слов» [5]. Единство темы и тождество референции объясняют в структуре связей отношения части и целого, элемента и системы, вида и рода, тождества – синонимии.

При повторении в текстах темы, подтем и, соответственно, ключевых слов, которые выражают отнесенность к данной теме, подтемам, можно говорить о предметном тождестве и смысловой синонимичности текстов. Смысловая синонимичность достигается формулированием одних и тех же мыслей разными языковыми средствами: в нашем случае за набором ведущих ключевых слов стоят понятия *Erdöl* и *Erdölindustrie*.

Смысловая синонимичность делает тексты коммуникативными, а умение понять смысловое тождество говорит о готовности читателя перейти к следующему этапу деятельности читающего – этапу создания продукта как цели-результата деятельности чтения. На данном этапе ведущими становятся иные формы мыслительной активности: выявление суждений как ряда информационных единиц в процессе информативного чтения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухбиндер В. А., Бессонова И. В. Об учете структурных особенностей текстового материала при обучении чтению и аудированию // ИЯВШ. 1980. Вып. 15.
2. Вейзе А. А. Реферирование текста. Минск, 1978.

В качестве цели-результата тематически направленного чтения может выступать создание информационных электронных ресурсно-информационных сайтов. На основе референциальной матрицы отбираются тексты и их фрагменты, из которых постепенно формируется информационный сайт [12]. Таким образом, при создании продукта на первый план выходит операция **интеграции**. Особое значение этот продукт имеет в исследовательской деятельности студентов, когда необходимо осуществлять поиск, отбор, накопление текстов, фрагментов текстов, опираясь на референциальные матрицы, которые позволяют обозначить границы таких фрагментов и отнести их к определенной теме или проблеме для использования информации с целью подготовки доклада для конференции или семинара; участия в каком-либо исследовательском проекте.

Продуктом тематически направленного чтения, заслуживающим особого внимания, является также аннотационный перевод. Данное умение необходимо в современной образовательной, научной и профессиональной деятельности. При подаче заявок на гранты и стипендии зарубежных организаций, на участие в проектах, программах студентам необходимо представить краткое описание научно-исследовательского или социально ориентированного проекта. Неумение правильно сделать аннотационный перевод свидетельствует о том, что у кандидата нет четкой стратегии реализации данного проекта [14].

При создании данных продуктов студент в мыслительной деятельности выходит на уровень обобщения, уровень ведущих ключевых слов. Таким образом, тематически направленное чтение будет эффективным только при активной интеллектуальной мыслительной деятельности.

Тематически направленное референтное чтение по ключевым словам становится необходимым в деятельности учения, научных исследований, профессиональной, в любой сфере при отборе, накоплении и сохранении информационных фрагментов по конкретной проблеме, с тем чтобы в дальнейшем выявить, осмыслить, понять и использовать важную информацию в процессе решения задач в образовании, науке, производстве, повышении квалификации, реализации инноваций. Данный процесс будет эффективным при условии интеллектуальной мыслительной активности читающего.

3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. М., 1956.
4. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. М. : Наука, 1984.
5. Крылова Е. В. Особенности организации системы текстов на основе структуры предметного содержания темы // Профессионально-ориентированное взаимосвязанное обучение всем видам иноязычной речевой деятельности в неязыковом вузе : сб. метод. материалов НМС по иностранным языкам. Пермь, 1986. С. 141–149.
6. Малевич В. Г. Исследование приемов опоры на супрасинтаксис при рационализации обучения чтению на иностранном языке : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1971.
7. Серова Т. С. Методика реализации мыслительных задач в процессе обучения чтению на иностранном языке. Информация, информированность, инновации в образовании и науке. Избранное о теории профессионально-ориентированного чтения и методике обучения ему в высшей школе. Пермь : Изд-во ПНИПУ, 2015.
8. Серова Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. Свердловск : Урал. ун-т, 1988.
9. Серова Т. С. Референтное чтение и аннотационный перевод в профессиональной деятельности переводчика // Индустрия перевода в инновационной образовательной деятельности : материалы 4 Междунар. науч.-практ. конф. (Пермь, 8–10 февраля 2012 г.). Пермь : Изд-во ПНИПУ, 2012. Т. 1. С. 8–19.
10. Серова Т. С. Тематически направленное референтное чтение в образовательной, научной и профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2013. № 6. С. 161–166.
11. Серова Т. С., Червенко Ю. Ю. Обучение поисково-референтному чтению иноязычных источников в сети Интернет // Вестн. Перм. нац. исследовательского политехн. ун-та. Сер. «Проблемы языкознания и педагогики». 2014. № 9. С. 3–12.
12. Серова Т. С., Червенко Ю. Ю. Электронные ресурсно-информационные сайты как цель-результат поисково-референтного чтения // Педагогическое образование в России. 2015. №1. С. 178–185.
13. Червенко Ю. Ю. Интернет-ресурсы на русском языке как объект поисково-референтного чтения в процессе создания билингвального учебного гипертекста // Индустрия перевода : материалы 6 Междунар. науч.-практ. конф. (Пермь, 2–4 июня 2014 г.). Пермь : Изд-во ПНИПУ, 2014. С. 101–104.
14. Червенко Ю. Ю. Профессионально-ориентированное иноязычное референтное чтение и его цель-результат при обучении иностранному языку в техническом вузе // Индустрия перевода в инновационной образовательной исследовательской и профессиональной деятельности : материалы 4 Междунар. науч.-практ. конф. (Пермь, 8–10 февр. 2012). Пермь : Изд-во ПНИПУ, 2012. Т. 2. С. 230–233.
15. Червенко Ю. Ю. Психологические механизмы профессионально-ориентированного референтного чтения // Вестн. Перм. нац. политехн. ун-та. Сер. «Проблемы языкознания и педагогики». 2014. № 5. С. 118–126.

REFERENCES

1. Bukhbinder V. A., Bessonova I. V. Ob uchete strukturnykh osobennostey tekstovogo materiala pri obuchenii chteniyu i audirovaniyu // IYaVSh. 1980. Vyp. 15.
2. Veyze A. A. Referirovanie teksta. Minsk, 1978.
3. Vygotskiy L. S. Izbrannyye psikhologicheskiye issledovaniya. Myshlenie i rech'. M., 1956.
4. Kolshanskiy G. V. Kommunikativnaya funktsiya i struktura yazyka. M. : Nauka, 1984.
5. Krylova E. V. Osobennosti organizatsii sistemy tekstov na osnove struktury predmetnogo soderzhaniya temy // Professional'no-orientirovannoe vzaimosvyazannoe obuchenie vsem vidam inoyazychnoy rechevoy deyatel'nosti v neyazykovom vuze : sb. metod. materialov NMS po inostrannym yazykam. Perm', 1986. S. 141–149.
6. Malevich V. G. Issledovanie priemov opory na suprasintaksis pri ratsionalizatsii obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kiev, 1971.
7. Serova T. S. Metodika realizatsii myslitel'nykh zadach v protsesse obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke. Informatsiya, informirovannost', innovatsii v obrazovanii i nauke. Izbrannoe o teorii professional'no-orientirovannogo chteniya i metodike obucheniya emu v vysshey shkole. Perm' : Izd-vo PNIPU, 2015.
8. Serova T. S. Psikhologicheskiye i lingvodidakticheskiye aspekty obucheniya professional'no-orientirovannomu inoyazychnomu chteniyu v vuze. Sverdlovsk : Ural. un-t, 1988.
9. Serova T. S. Referentnoe chtenie i annotatsionnyy perevod v professional'noy deyatel'nosti perevodchika // Industriya perevoda v innovatsionnoy obrazovatel'noy deyatel'nosti : materialy 4 Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Perm', 8–10 fevralya 2012 g.). Perm' : Izd-vo PNIPU, 2012. T. 1. S. 8–19.
10. Serova T. S. Tematicheski napravlennoe referentnoe chtenie v obrazovatel'noy, nauchnoy i professional'noy deyatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 6. S. 161–166.
11. Serova T. S., Chervenکو Yu. Yu. Obuchenie poiskovo-referentnomu chteniyu inoyazychnykh istochnikov v seti Internet // Vestn. Perm. nats. issledovatel'skogo politekhn. un-ta. Ser. «Problemy yazykoznaneya i pedagogiki». 2014. № 9. S. 3–12.
12. Serova T. S., Chervenکو Yu. Yu. Elektronnyye resursno-informatsionnyye sayty kak tsel'-rezul'tat poiskovo-referentnogo chteniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. №1. S. 178–185.
13. Chervenکو Yu. Yu. Internet-resursy na russkom yazyke kak ob'ekt poiskovo-referentnogo chteniya v protsesse sozdaniya bilingval'nogo uchebnogo giperteksta // Industriya perevoda : materialy 6 Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Perm', 2–4 iyunya 2014 g.). Perm' : Izd-vo PNIPU, 2014. S. 101–104.
14. Chervenکو Yu. Yu. Professional'no-orientirovannoe inoyazychnoe referentnoe chtenie i ego tsel'-rezul'tat pri obuchenii inostrannomu yazyku v tekhnicheskome vuze // Industriya perevoda v innovatsionnoy obrazovatel'noy issledovatel'skoy i professional'noy deyatel'nosti : materialy 4 Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Perm', 8–10 fevr. 2012). Perm' : Izd-vo PNIPU, 2012. T. 2. S. 230–233.
15. Chervenکو Yu. Yu. Psikhologicheskiye mekhanizmy professional'no-orientirovannogo referentnogo chteniya // Vestn. Perm. nats. politekhn. un-ta. Ser. «Problemy yazykoznaneya i pedagogiki». 2014. № 5. S. 118–126.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. С. Серова.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ И ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 786.2
ББК Щ31р

ГСНТИ 14.27.09

Код ВАК 13.00.02

Дылькова Светлана Викторовна,

директор МБУДО «Детская школа искусств № 6» города Магнитогорска; 455044, г. Магнитогорск, пр-т Ленина, д. 72;
e-mail: dylkova@gmail.com.

ФОРМИРОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДШИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: исполнительское мастерство и его профессионализация; образовательная среда; учащийся детской школы искусств.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается сложный комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных понятий и явлений из области исполнительского мастерства музыканта, связанных с уровнями исполнительского профессионализма, который формируется в условиях взаимодействия образовательного процесса с окружающей средой в различных аспектах: в музыкальной, образовательной, культурной, социальной, материальной обусловленности.

В методической и научной литературе в настоящее время нет однозначных определений и характеристик вышеуказанных понятий. В связи с этим, опираясь на известные методические и научные разработки, мы дали авторские трактовки понятий музыкальной образовательной среды и процесса ее профессионализации. В частности, определяются шесть средовых компонентов и четыре условия роста исполнительского профессионализма. Исполнительское мастерство рассматривается как полноценная убедительная реализация исполнительских намерений, имеющая тем не менее уровневый характер и каждый раз по-новому проявляющаяся как в учебном процессе, так и в исполнительской деятельности.

Особый акцент сделан на оценке стоящей в настоящее время задачи профессионализации учебного процесса в детской школе искусств – детской музыкальной школе. Определяется значение объективного научного подхода к трактовке этого процесса не как единовременного административного мероприятия, а как естественного и постоянного хода саморазвития образовательной системы, реализующей требования среды и высокие цели искусства, воплощаемые в полноценной художественной форме.

Цель статьи обусловлена практической задачей найти объективный, научно мотивированный ответ на вызов времени, связанный с необходимостью придать процессу профессионализации начального детского музыкального образования новый импульс. Реализация этой цели идет как в аспекте научного анализа затрагиваемых понятий, так и в аспекте рассмотрения практической работы ДШИ, решающей задачу роста профессионализма исполнительской деятельности детей.

Dyl'kova Svetlana Viktorovna,

Director of Children's Art School № 6, Magnitogorsk, Russia.

TEACHING PERFORMING ART IN CONDITIONS OF PROFESSIONALIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN CHILDREN'S ART SCHOOL

KEYWORDS: performing art and its professionalization; learning environment; pupils of the Children's Art School.

ABSTRACT. The article deals with a complex set of interrelated and interdependent notions and phenomena from the field of performing art of a musician related to the levels of professionalism, formed under conditions of interaction between the environment and the education process in various aspects: in the musical, educational, cultural, social and material interdependence.

Methods and scientific literature do not give unambiguous definitions and characteristics of the notions mentioned above. Therefore, the author of the article gives her own interpretation of the notion of musical educational environment and the process of its professionalization with reference to well-known methods and scientific researches. In particular, she identifies six environmental components and four conditions for the growth of professionalism of performance. Performing art is seen as an adequate realization of performing intentions, which, nevertheless, has a dynamic character and is manifested each time at a new level of manifestation both in the education process and in performing activities.

Particular emphasis is placed on the assessment of the current challenge of professionalization of the education process in the Children's Art School – in the musical school. The article defines the value of objective scientific approach to the interpretation of this process not as a separate administrative measure, but as a natural course of self-development and continuing education system realizing the requirements of the medium and high aims of art, embodied in a truly artistic form.

The purpose of the article is determined by the practical task to find an objective scientifically reasoned response to the challenge of the time, which is connected with the need to give the process of professionalization of initial children's musical education a new impetus. Realization of this goal is effected both in terms of scientific analysis of the notions under study and in terms of practical work of the Children's Art School solving the problem of raising the level of professionalism of performing activities of children.

Музыкальное образование на всех его уровнях и во всех видах направлено на формирование у обучающихся разностороннего музыкального мышления и на приобретение навыков исполнительского мастерства. Музыкальное мышление и исполнительское мастерство есть диалектическое единство двух основ индивидуального художественного высказывания (самовыражения) музыканта-исполнителя. Учитывая индивидуальную неповторимость каждой из этих двух базовых составляющих (музыкального мышления и исполнительского мастерства), следует иметь в виду и то, что они могут иметь практическую ценность только тогда, когда в их основе лежит подлинный профессионализм. Профессионализм как важнейшее качество работы имеет уровневую структуру, соответствующую объему и сложности осуществляемой деятельности. Это подчеркивают многие авторы научных статей. Так, в статье Р. Х. Гильмеевой «Профессионализм учителя в социологическом измерении» раскрываются уровни профессиональной компетенции учителя на разных этапах его профессионального пути как по горизонтальной оси (тенденциям) в виде развивающихся, совершенствующихся уровней профессионализма, так и по вертикальной, обусловленной данной типологией профессиональной мобильности [2, с. 73]. Поскольку основы профессионализма музыканта закладываются в юном возрасте, решающее значение в становлении и развитии как будущего профессионала, так и музыканта-любителя имеет начальная ступень музыкального образования, о чем говорили Р. Шуман, И. Гофман, Е. Тимакин и многие другие выдающиеся музыканты.

Формирование исполнительского мастерства юного музыканта во многом зависит от наличия комфортной, развивающей образовательной среды, которая характеризуется доступностью, привлекательностью и высоким уровнем музыкального образования, удовлетворяющим запросы обучающихся и их родителей.

Образовательная среда школы искусств – это объективная реальность существования образовательного коллектива школы. И в то же время это ее окружение, «средостение», как говорил В. И. Слободчиков [14, с. 176]. В ней происходит саморазвитие и самораскрытие внутренних, соподчиненных образовательных сред учебного коллектива. Профессиональное саморазвитие среды осуществляется педагогами через их профессиональную творческую реализацию, через образовательный процесс. Нужно заметить, что музыкальные школы –

школы искусств – это открытая саморазвивающаяся система, и отдельно взятая школа, как часть этой системы социально-культурного пространства, выполняет социальный заказ, при этом творчески его претворяя в звучащий музыкальный «продукт» и, через него, в будущего человека, человека нового времени, т. е. в своих учеников.

«Образовательная среда» – многокомпонентное понятие. Исследователь В. А. Ясвин говорил, что «это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития» [6, с. 14].

Образовательная среда стала предметом исследования многих современных ученых (упомянем работы А. А. Леонтьева, В. В. Рубцова, С. Мануйлова [5; 13; 7]). Исследователи по-разному подходят к пониманию образовательной среды. Такие авторы, как С. Д. Дерябо [3], Г. А. Ковалев [4] рассматривают образовательную среду с точки зрения ее компонентов. Изучаются такие аспекты образовательной среды, как выполнение программы школы, взаимодействие между педагогами, учащимися и содержанием образования. В. И. Панов, разрабатывая модель образовательной среды, определил ее структурные компоненты, к которым отнес пространственно-предметный, социальный (социально-коммуникативный) и психодидактический (деятельностно-когнитивный) [10, с. 5].

Формирование исполнительского мастерства юного пианиста зависит от профессионализации образовательной среды, от ее нормативной составляющей, которая должна стимулировать к высоким результатам обучения в школе искусств.

Вслед за В. И. Пановым рассмотрим структурные компоненты образовательной среды детской школы искусств. Специфику среды, детерминирующей творческий процесс в детской школе искусств, определяют шесть компонентов, а именно: социально-государственный, индивидуально-творческий, коммуникативно-творческий, личностно-идентифицирующий и научно-педагогический (методический). Охарактеризуем их.

1. Региональный компонент определяется культурным климатом города или поселения. Уровень образовательной среды рассматривается в этом аспекте как отражение культурного климата вне школы и, в частности, музыкального наполнения жизни социума.

2. Социально-государственный компонент среды определяется как материальная, культурная, национальная социально-политическая общность людей. В социуме планомерно и стихийно формируется как госза-

каз, так и спрос общества на все виды обязательного и дополнительного образования, а также его профессиональные ориентиры. В то же время государство определяет программу содержания образования и финансирует ее выполнение.

3. Индивидуально-творческий компонент раскрывает личностную специфику музыкально-исполнительской деятельности. Обучение в школе искусств имеет форму индивидуально-творческих занятий, дополненных групповым творчеством. Каждый ученик имеет личностно-индивидуальный путь обучения и индивидуальный результат. Тем не менее индивидуальное обучение в ДШИ имеет четко регламентированные параметры уровня профессионального мастерства как на каждой ступени обучения, так и при его окончании. Эти уровни задаются как программами, утвержденными учредителем-государством, так и научно-методическим сопровождением учебного процесса.

4. Коммуникативно-творческий компонент раскрывается через многие формы профессионального ученического и педагогического взаимодействия в коллективе в процессе вхождения в мир музыки, освоения музыкального мышления, овладения мастерством самореализации в исполнительском высказывании.

5. Личностно-идентифицирующий компонент связан с формированием личности через заданную программу обучения, через исполнительскую работу. С этой точки зрения создаются условия для самораскрытия и творческого самопознания, самовыражения личности ученика. Чем полнее ученик раскрывает себя, тем выше его исполнительское мастерство (и наоборот). При этом очень важной стороной воспитания личности является способность к анализу собственных мыслей в процессе работы. Дж. Локк говорил, что человек – это существо, обладающее уникальной врожденной способностью к рефлексии [6]. В 1930–1960-х гг., когда заявил о себе трансформировавшийся в новой исторической реальности романтический индивидуализм, возникло восприятие рефлексии как отрицательного явления, способа «засушить» творческое начало художника или ученика, познающего азы искусства. Художественная, в частности исполнительская, практика сохранила тем не менее традиции выражения единства мыслей и чувств в искусстве.

6. Научно-педагогический (методический) компонент среды определяется структурой функционирования музыкальной культуры, формирующей духовный климат общества и в то же время существующей и развивающейся по своим внутренним законам как самостоятельный, целостный организм на-

ционального и общечеловеческого масштаба. Непрерывная образовательная цепь школа – училище – вуз определяет научно-методическое наполнение этой структуры.

Оценивая данные структурные компоненты образовательной среды, можно видеть, что под влиянием ряда условий постоянно происходит процесс ее профессионализации, меняющий ее качественное наполнение и способствующий формированию исполнительского мастерства учащихся. Каковы эти условия? И как можно определить процесс профессионализации как новое явление в системе детского музыкального образования?

1. Первым условием является способность самой образовательной педагогической системы развиваться в рамках образовательной среды. Павел Леонидович Волк в своей диссертации «Феномен государственной системы музыкального образования в контексте культурной политики России советского периода» писал о саморазвитии музыкальной образовательной системы [1]. В этом пункте мы говорим о природном качестве образовательной среды, о ее сущности. Чем активнее и разнообразнее взаимодействие педагогов-музыкантов, тем выше результаты их творчества.

Наблюдается постоянный рост уровня профессиональных требований, которые исходят как от внешних средовых компонентов, так и из профессионального сообщества. Сама профессиональная среда предъявляет к себе новые и новые требования. Одновременно они диктуются и извне, государством, и семьями самих учащихся, и общекультурными установками. Это тройной – официальный, общекультурный и семейный заказ. Саморазвитие среды зависит и от консолидированных усилий сообщества профессионалов всех уровней, что может иметь предсказуемый плановый характер. В то же время развитие социума, и в частности культуры, хотя и поступательно, но, как правило, непредсказуемо.

2. Вторым условием профессионализации образовательной среды является профессиональное самосовершенствование педагога-специалиста. Процесс непрерывного профессионального взаимодействия в музыкально-педагогической деятельности происходит при лидерском участии педагога, при его стремлении стать мастером своего дела. Его духовный и профессиональный рост определяет целый ряд педагогических умений. Можно назвать следующие из них:

- 1) объективность суждений;
- 2) чувство художественной правды;
- 3) профессиональное самосознание;
- 4) художественную интуицию;

- 5) педагогическую ответственность;
- 6) человеческую порядочность;
- 7) эмоциональное душевное умение создавать вокруг себя коллектив единомышленников, контактность в творчестве и общении;
- 8) способность интерпретировать музыку, находя в ней созвучность своим художественным идеалам;
- 9) умение размышлять и постоянно осуществлять коррекцию музыкально-исполнительской и педагогической деятельности.

3. Третье условие профессионализации среды определяется положительными результатами использования в учебном коллективе установок педагогики сотрудничества и эвристических методов занятий.

Рассуждая о профессии педагога-музыканта, часто говорят, что процесс обучения в музыкальной школе подобен отношениям «мастер – подмастерье». Мастер дает знания, а ученик берет их. Образовательная среда стимулирует это взаимодействие. Возникает такое плодотворное сотрудничество, при котором кажется, что ученик в значительной степени учит себя сам, познавая новое в меру своих мировоззренческих возможностей и способности осмыслить явления искусства. Такую диалогическую форму сотрудничества в условиях профессионализации образовательной среды можно назвать ситуацией педагогики сотрудничества, в которой важными компонентами являются активный творческий поиск, интеллектуальная любознательность, открытый обмен суждениями, непредвзятость мнений.

4. Четвертым условием профессионализации среды является рост коллективного уровня профессионального мастерства. Существуют программные требования. Они определяют содержание образовательного процесса. В то же время в процессе коллективного творчества вырастает уровень профессиональных требований внутри учебного коллектива. У каждого коллектива есть свой творческий потенциал.

Каждая школа искусств – единая педагогическая система, в которой все педагоги и учащиеся в рамках данного образовательного пространства должны «говорить на одном языке», руководствоваться определенными принципами при выборе форм и методов обучения, придерживаться единых принципов при общении с учениками, при осуществлении профессионального педагогического взаимодействия и контактов с родителями. Все виды учебной деятельности направляются на формирование единой интеграционной образовательной среды. Ученик в этом случае получает знания о му-

зыкальном искусстве не фрагментарно, что привело бы к невозможности объединить их в комплекс исполнительского творчества. Именно на это объединение всех элементов-составляющих музыкального искусства и должны быть направлены усилия всего педагогического коллектива. Создание единой интеграционной образовательной позволяет сформировать атмосферу сплочения, единения всех педагогов в совместной учебной деятельности. Это происходит и при участии в мастер-классах, и при осуществлении различных творческих проектов, требующих нового учебного режима. В частности, в Магнитогорске, в ДШИ № 6, уже 11 лет, с 2004 г., работает Ассоциация музыкантов-педагогов. В результате ее деятельности школа стала одним из центров методической учебы педагогов ДМШ–ДШИ Челябинской области [8].

Для музыкантов всегда очень важно коллективное профессиональное творческое взаимодействие, поэтому основными творческими формами учебной работы, в частности педагогической учебы, должны быть открытые творческие мероприятия, опирающиеся на непосредственную работу за инструментом. Необходимо создавать такую практическую образовательную среду, которая побуждает достигать вершин исполнительского искусства. При такой направленности учебного процесса широко используются различные формы работы, например: уже называвшиеся мастер-классы, летние академии, разные формы привлечения юных подвижников музыкального исполнительства к сотрудничеству с ведущими мастерами отечественного музыкального исполнительства и педагогики. В результате возникает новая учебная ситуация, когда сам коллектив нашей школы устанавливает подобные контакты, показывает своих учеников высококлассным специалистам. Свободное посещение таких занятий всеми желающими рождает в каждом педагоге стремление учиться, веру в своих учеников и позволяет воспринять новые нюансы музыки.

Необходимо подчеркнуть, что профессионализация образовательной среды представляет собой процесс внедрения профессиональных норм и правил, характеризующийся обязательной нормативностью и свободой творческого поиска через коллективные формы взаимодействия. Одним из результатов профессионализации является постоянное стремление к новому постижению смысла искусства.

Процесс профессионализации – это рост уровней мастерства и ученика, и педагога. Мы можем говорить о начальном, среднем и высшем уровне исполнительского мастерства.

Термин «профессионализация музыкального образования» возник в связи с появлением в системе детского музыкального образования «предпрофессиональных программ». Им предшествовала установка на «профессионально ориентированное обучение» части учащихся в ДМШ и ДШИ. Правда, ни тогда, ни теперь такие установки не имели и не имеют методического обеспечения не только в виде программ, определяющих специфику наполнения и содержания какого-то нового учебного процесса, заявленного только декларативно, – нет даже каких-то общих рекомендаций по установлению критериев и пропорций формирования нового контингента «предпрофессионально» обучающихся детей. Парадокс заключается еще и в том, что в музыкальную профессию идет примерно 3% учащихся ДМШ и ДШИ. И большего система профессионального музыкального образования не требует. Этой системе желательно не увеличение числа профессионалов. По многим данным, отмечается скорее их перепроизводство. Остро стоит вопрос о качестве и профилях приема в музыкальные техникумы и вузы. И повышение этого качества многие связывают с наличием конкурса при приеме. Конкурс видится соревнованием большого числа ярких, талантливых, т. е. «профессионально одаренных» детей. Кажется, что если педагог будет на это ориентировать ученика, то последний станет профессионально одаренным или хотя бы ориентированным на профессию. На деле одаренные ученики школ слишком часто не идут в музыкальную профессию именно потому, что профессиональная конкурсная гонка обесценивает творческое и духовное начало их учебы (общение с искусством). А если смотреть шире, то создание конкурса при приеме с отсевом хотя бы половины тех, кто уже многие годы жил надеждой стать музыкантом, должно стать трагедией жизни чуть ли не для половины наиболее успешных учащихся музыкальных школ. В 1960-х гг. конкурсы и планы приема, превосходящие сегодняшние в десятки раз, обеспечили процесс роста и создания широкой сети музыкальных школ, а также увеличения в десятки раз их контингента, что явилось несомненным благом. Но это отнюдь не способствовало росту качественного уровня профессионального музыкаль-

ного образования. Именно тогда стала обсуждаться проблема тягот, которые вынуждены испытывать ученики музыкальных школ в связи с профессиональной «защоренностью» учебных программ, делающих музыкальную учебу делом, лишаящим детей детства. До того периода подобных проблем не поднималось. Профессионализм обучения снизился, упал и интерес учеников к некачественным занятиям. С учетом этого сегодняшняя «профессионализация» должна вернуть тот уровень школьного обучения для всех желающих учиться, который обеспечивался под руководством Б. Яворского, М. Гнесиных, Г. Нейгауза и многих других педагогов еще в довоенные годы. Так понимаемую профессионализацию ДМШ можно только приветствовать как выход на единственно возможный верный путь развития. К сожалению, существуют и иные точки зрения на профессионализацию, мешающие достижению положительных результатов.

Административно-научным сообществом профессионализация понимается не как естественный и неизбежный процесс роста профессионального уровня и отдельных педагогов, и педагогических коллективов, и всей образовательной системы в целом, а как обособление небольшой группы учащихся, которая как раз и должна создать конкурсную ситуацию на приемных экзаменах в профессиональных учебных заведениях. Между тем очевидно, что детское обучение искусству должно быть свободным и как можно более широким, «универсальным». Здесь нет места принуждению.

Пробуждение у ребенка бескорыстного интереса к музыке есть лучший и единственный путь к укреплению этого интереса и сохранению его на всю жизнь. Здесь уместно вспомнить слова Пушкина о бескорыстности творчества: «Не продается вдохновенье...» Не является открытием и то, что учебные успехи переменчивы так же, как и интересы увлечения детских лет. Ставка на профессиональную музыкальную карьеру (и чаще всего такую исполнительскую) в 7–8-летнем возрасте есть не более чем принуждение ученика с ориентиром на какие-то выгоды для окружающих его взрослых. В идеале выбор профессии – это долгий путь личного поиска под влиянием среды, с помощью взрослых, но без принуждения с их стороны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волк П. Л. Феномен государственной системы музыкального образования в контексте культурной политики России советского периода. Кемерово. 189 с.
2. Гильмеева Р. Х. Профессионализм учителя в социологическом измерении // Социологические исследования. 1988. № 11. С. 72–80.
3. Дерябо С. Д. Диагностика эффективности образовательной среды. М., 1997. 212 с.
4. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 13–23.

5. Леонтьев А. Н. Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского // Психологическая наука и образование. 1998. № 1. С. 5–21.
6. Локк Дж. Избранные философские произведения. В 2 т. Т. 1. М. : Соцэкгиз.
7. Мануйлов Ю. С. Персонализация среды коллективом как фактор восприятия ее личностью // Психология и архитектура. Таллин, 1983. Ч. 2. С. 182–186.
8. Материалы образовательного проекта // К новым берегам. Магнитогорск : Дом печати, 2008.
9. Нормативные и творческие основы педагогической деятельности коллектива в условиях реализации проекта «От школы искусств к центру детского художественного образования» : метод. пособие. Магнитогорск : Ars-эспресс, 2006. 40 с.
10. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М. : Наука, 2004. 197 с.
11. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб. : Питер, 2007. 352 с.
12. Писаренко Ю. Г. Фортепианная педагогика. Ч. 1. Магнитогорск : Дом печати, 2006. 240 с.
13. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М. : Изд-во МГППУ, 2002. 272 с.
14. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // Вторая рос. конф. по экологической психологии (Москва, 12–14 апр. 2000 г.) : материалы. М. ; Самара, 2001. С. 172–176.
15. Центральная музыкальная школа в воспоминаниях : сб. статей, эссе и интервью / сост. и отв. ред. М. М. Берлянич; предисл. А. Н. Якупова. М. : Изд-во ЦМШ при МГК им. П. И. Чайковского, 2010. 370 с., ил.
16. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

REFERENCES

1. Volk P. L. Fenomen gosudarstvennoy sistemy muzykal'nogo obrazovaniya v kontekste kul'turnoy politiki Rossii sovetskogo perioda. Kemerovo. 189 s.
2. Gil'meeva R. Kh. Professionalizm uchitelya v sotsiologicheskom izmerenii // Sotsiologicheskie issledovaniya. 1988. № 11. S. 72–80.
3. Deryabo S. D. Diagnostika effektivnosti obrazovatel'noy sredy. M., 1997. 212 s.
4. Kovalev G. A. Psikhicheskoe razvitiye rebenka i zhiznennaya sreda // Voprosy psikhologii. 1993. № 1. S. 13–23.
5. Leont'ev A. N. Uchenie o srede v pedologicheskikh rabotakh L. S. Vygotskogo // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 1998. № 1. S. 5–21.
6. Lokk Dzh. Izbrannyye filosofskie proizvedeniya. V 2 t. T. 1. M. : Sotsekgiz.
7. Manuylov Yu. S. Personalizatsiya sredy kollektivom kak faktor vospriyatiya ee lichnost'yu // Psikhologiya i arkhitektura. Tallin, 1983. Ch. 2. S. 182–186.
8. Materialy obrazovatel'nogo proekta // K novym beregam. Magnitogorsk : Dom pechati, 2008.
9. Normativnye i tvorcheskie osnovy pedagogicheskoy deyatel'nosti kollektiva v usloviyakh realizatsii proekta «Ot shkoly iskusstv k tsentru detskogo khudozhestvennogo obrazovaniya» : metod. posobie. Magnitogorsk : Ars-эспресс, 2006. 40 s.
10. Panov V. I. Ekologicheskaya psikhologiya: opyt postroeniya metodologii. M. : Nauka, 2004. 197 s.
11. Panov V. I. Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika. SPb. : Piter, 2007. 352 s.
12. Pisarenko Yu. G. Fortepiannaya pedagogika. Ch. 1. Magnitogorsk : Dom pechati, 2006. 240 s.
13. Rubtsov V. V., Ivoshina T. G. Proektirovaniye razvivayushchey obrazovatel'noy sredy shkoly. M. : Izd-vo MGPPU, 2002. 272 s.
14. Slobodchikov V. I. O ponyatii obrazovatel'noy sredy v kontseptsii razvivayushchego obrazovaniya // Vtoraya ros. konf. po ekologicheskoy psikhologii (Moskva, 12–14 apr. 2000 g.) : materialy. M. ; Samara, 2001. S. 172–176.
15. Tsentral'naya muzykal'naya shkola v vospominaniyakh : sb. statey, esse i interv'yu / sost. i отв. red. M. M. Berlyanchik; predisl. A. N. Yakupova. M. : Izd-vo TsMSh pri MGK im. P. I. Chaykovskogo, 2010. 370 s., il.
16. Yasvin V. A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M. : Smysl, 2001. 365 s.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доц. М. Б. Ворошилова.

Сухоносова Светлана Валерьевна,

аспирант кафедры культурологии, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет, 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ferg-971@e1.ru.

ВОЗМОЖНОСТИ ФРЕЙМ-АНАЛИЗА В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА ГОРОДА У СТУДЕНТОВ-КУЛЬТУРОЛОГОВ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: фрейм; теория фреймов; фрейм-анализ; образ города; региональная идентичность; педагогическая деятельность.

АННОТАЦИЯ. В статье делается попытка выявить возможности применения теории фреймов в профессиональной подготовке студентов-культурологов на примере задачи формирования образа города. Обобщение опыта работы со студентами в рамках учебных курсов и образовательных проектов, посвященных культуре города, позволило выявить, что образ города, существующий в представлении студентов, отличается фрагментарностью и мозаичностью. Для формирования целостного, позитивного образа города необходим новый инструментарий, позволяющий реализовать образовательные задачи, стоящие перед педагогом-культурологом. Автор высказывает предположение, что применение инструментов теории фреймов студентами может расширить возможности уже освоенные в педагогической практике методов. Особенности фрейм-анализа образа города состоят в выявлении определенной исследовательской «рамки», которая позволяет вычленил фрагмент образа города как проекцию субъективной позиции «наблюдателя» – носителя определенной ценностно окрашенной картины мира, в которой проявляются все измерения городского пространства (физическое, символическое, ментальное, социальное, виртуальное). Включение в курсы, посвященные культуре города, изучения теории фреймов на современном этапе модернизации образования может стать основой инновационных методик и активно применяться в проектной деятельности.

Sukhonosova Svetlana Valer'evna,

Post-graduate Student of Department of Cultural Studies, Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication, Ural State Pedagogic University, Ekaterinburg, Russia.

FRAME-ANALYSIS POTENTIAL IN FORMATION OF THE IMAGE OF A CITY IN STUDENTS-CULTUROLOGISTS: PROBLEM FORMULATION

KEY WORDS: frame; theory of frames; frame-analysis; image of a city; regional identity; educational activity.

ABSTRACT. The article attempts at revealing the possibility of application of the theory of frames to professional training of students-culturologists on the example of formation of the image of a city. Generalization of experience of work with students in the academic courses devoted to the study of city culture allows the author to reveal the fact that the image of a city in the minds of students is fragmentary and mosaic. In order to form a wholesome and positive image of a city it is necessary to devise new instruments allowing the teacher-culturologist to realize educational tasks. The author suggests that application of the tools of the theory of frames may widen the possibilities of already existing methods of pedagogical practice. The peculiarities of the frame-analysis consist in revealing a certain research “frame” which would enable to single out a fragment of the image of a city as a projection of the subject position of an “observer” – bearer of a certain value-oriented worldview which would display all changes in the city environment (physical, symbolic, mental, social and virtual). Inclusion of the theory of frames into the courses devoted to the study of city culture may become a basis of innovative methods and be actively used in project activity at the present stage of modernization of education.

Теория фреймов, разрабатываемая с 1970-х гг. проблемы контекстуализации событий действия или коммуникации, представляет собой совокупность концепций, развивающихся в рамках социологии (И. Гофман), психологии (Г. Бейтсон), когнитивной лингвистики (Ч. Филлмор), кибернетики (М. Минский). Термин «фрейм» (англ. *frame* – рамка, каркас) представлен в этих концепциях как собирательное обозначение контекста [3, с. 40–41].

Различия во взглядах на терминологический аппарат, необходимый для описания категории фрейма, и его смысловое на-

полнение привели к появлению разных интерпретаций этого понятия, а также различных вариантов фрейм-анализа. В настоящее время теория фреймов активно разрабатывается в разных научных областях: лингвистике, социологии, психологии, педагогике и методике преподавания, в естественных науках. Исследователи, представляющие разные научные дисциплины, обогащают понятие фрейма своим содержанием и адаптируют его применительно к своему научному материалу [7, с. 137–138].

В основе нашего исследования – концепция, изложенная И. Гофманом в работе «Ана-

Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 15-53-00008/15.

© Сухоносова С. В., 2016

лиз фреймов» (1974) [6]. Этот вариант фрейм-анализа получил развитие в трудах зарубежных (Э. Зерубавель, Л. Тевено, Э. Шеллофф, Б. Латур) и отечественных (В. С. Вахштайн [3], В. А. Ядов, О. Н. Яницкий) социологов, а также в культурологических исследованиях О. И. Горяиновой [5] и О. Н. Судаковой [13].

В соответствии с концепцией И. Гофмана, фрейм является элементом культуры. Первичную систему фреймов И. Гофмана определяют культурные инварианты, устойчивые во времени базовые образцы опыта социальной группы, который предполагает существование определенных кодов, позволяющих достичь всеобщего понимания. Эти элементы в культурологических теориях играли роль универсальных основ, которые претерпевали изменения в разных культурных пространствах и временных срезах. Первичный фрейм соотносим с культурологическим понятием «культурная картина мира», поскольку он упорядочивает опыт группы в течение длительных временных промежутков. Вторичная система фреймов связана с индивидуальной трансформацией базовых образов опыта.

Метакоммуникативные сообщения, содержащиеся во фреймах, – это символические структуры, приниципирующие повседневный мир. Через «коды» (зашифрованные в метакоммуникативных сообщениях) его можно «читать», можно формализовать в наборе «кодов». Фрейм-анализ ставит задачи выявления механизмов, действующих в повседневной реальности, «разоблачения» не только явной, но и латентной части происходящего взаимодействия [6, с. 682–683]. Главную роль в этом «разоблачении» И. Гофман отводит рассмотрению ситуаций «наслоения», трансформации, разрушения фреймов, переключения между ними (процессов рефрейминга, транспонирования, фабрикации, мисфрейминга).

По замечанию О. Н. Яницкого, культура «говорит» нам, что наш мир уже «фреймирован». В то же время «конструируемые» (например, для целей массовой политической кампании) фреймы в случае успешности (т. е. работы продолжительное время) могут закрепляться как политические предпочтения и социальные нормы, а затем – и как культурные коды [15].

О. И. Горяинова считает, что И. Гофман предпринял попытку решить фундаментальную задачу культурологического знания – найти и описать принципы индивидуальной трансформации базовых образцов опыта (вторичной системы фреймов). Одним из механизмов такой трансформации является «ключ» – набор конвенций, посредством которых один вид деятельности преобразуется в другой [5, с. 5].

Варианты применения фрейм-анализа для решения культурологических задач были предложены в работах М. М. Писаревой [10] и В. В. Резаева [12], но в полной мере теоретический потенциал наследия И. Гофмана в культурологии до сих пор не востребован. Между тем разработка метода фрейм-анализа как культурологического инструментария может иметь существенное значение не только для культурологической науки, но и для подготовки студентов-культурологов.

Нами была предпринята попытка рассмотрения возможности применения теории фреймов на примере задачи формирования образа города в представлении студентов Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета.

В течение нескольких последних лет на кафедре культурологии УрГПУ велась разработка учебных курсов и методических материалов по вопросам городской культуры для студентов-культурологов, что обусловлено необходимостью формирования у студентов представлений об истории и культуре города, понимания роли Екатеринбурга в жизни России и всего мира. Региональная идентичность создает возможность для человека осознать собственную значимость, в том числе и как части определенного сообщества, ощутить свою принадлежность малой и большой родине [8, с. 104].

Для студентов – будущих педагогов эта задача трансформируется в профессиональную задачу: изучать и осваивать культуру города с учениками для того, чтобы обучающиеся могли идентифицировать себя как жителей определенного города, региона, страны. Региональная идентичность является фактором готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности в области формирования любви подрастающего поколения к малой родине [2, с. 61].

Многие студенты приезжают учиться из других городов, им сложно ориентироваться в незнакомом месте, им неизвестны культурные учреждения, памятники. Задача педагога – создать условия, позволяющие активизировать самостоятельность студентов в освоении культурного пространства в ходе непосредственного общения с миром культуры, и дать им инструмент, который поможет сформировать профессиональные компетенции.

Город – пространство, где происходит социализация и инкультурация человека, развитие его интеллектуальных, творческих и духовных способностей, реализуется его потенциал. С точки зрения культуролога, городское пространство рассматривается как совокупность нескольких измерений: физического, символического, ментально-

го, социального [9]. Образ города можно рассматривать как проекцию культурной картины мира, сложившуюся в сознании жителей города.

Образ – способ взаимодействия человека и мира, посредник между сознанием человека и внешней реальностью. Образы, с одной стороны, создаются самим человеком, с другой – формируют его восприятие окружающей реальности. Воспринимая предмет или явление, человек всегда соотносит результаты своего непосредственного восприятия со всей совокупностью собственного социокультурного опыта (установками определенной культуры, социума, стереотипами сознания и т. д.). Исходя из собственного опыта и определенной ситуации, человек отбирает, организует и наделяет значением то, что видит. Будучи сформированным, образ начинает ограничивать круг воспринимаемого, что-то подчеркивать, что-то регулировать. В результате образы одних и тех же предметов и явлений могут существенно различаться в разных социокультурных средах и в разных ситуациях.

Образ города для жителя представлен во фрагментах городского пространства: образ города в сознании существует как целостность, но проецируется в какой-то определенной локус в каждом конкретном случае (фрагмент физического пространства – *место*). Выбор того или иного места зависит от личностных особенностей горожанина (его потребностей, ценностей, культурных смыслов).

Ю. Р. Горелова рассматривает образ города как совокупность двух подсистем: объективно данной и субъективно воспринимаемой. С одной стороны, город проявляет себя в объективной реальности как конкретная предметно-пространственная среда, включающая в себя прежде всего архитектурно-планировочную компоненту, посредством которой образуется городской предметный континуум, и природно-ландшафтную составляющую. С другой стороны, образ города выступает как рефлексия личностей и сообществ, населяющих данное пространство. В данном смысле образ города задается совокупностью образов-символов, мифов, отражающих визуально воспринимаемый облик города, в свою очередь отраженный в сознании его жителей [4, с. 94–95].

Для решения задачи освоения городского культурного пространства были предложены учебные курсы и разработаны практикумы. Студенты первого курса знакомятся с особенностями функционирования сферы культуры города Екатеринбурга в процессе прохождения учебной практики и выполнения заданий из рабочей тетради [14,

с. 3]. В рамках учебной программы по дисциплине «Культура современного города» [11], разработанной Р. Ю. Порозовым, рассматриваются вопросы теории городской культуры, семиотики городского пространства, процессов урбанизации, истории появления и заселения городов на Урале, пространства культуры города Екатеринбурга и понятие городского образа жизни.

Применение теоретических знаний на практике проходило в ходе создания студентами-культурологами собственных образовательных проектов, посвященных реальному и виртуальному образу города, его архитектурным особенностям в прошлом и настоящем, пониманию роли культурного наследия для формирования личности обучающихся. Эти образовательные проекты были представлены в виде учебных курсов, частично реализуемых студентами в процессе педагогической практики: разработка методики проведения виртуальных экскурсий по городам Свердловской области (Д. Ю. Будяк, 2011), спецкурс «Город Екатеринбург как социокультурное явление» (А. А. Бунькова, 2012), спецкурс «Архитектура Екатеринбурга рубежа XX–XXI веков» (Е. С. Коновалова, 2012) и культурно-образовательный проект «Город как пространство социальной памяти» (Д. С. Ульянова, 2015).

Д. Ю. Будяк разработала методику, в соответствии с которой учащимся предлагалось организовать виртуальную экскурсию по городам Свердловской области. На основании анализа контента сайтов, посвященных истории и культуре городов, студентам нужно было сопоставить свои представления о виртуальном и реальном образах города, а затем подготовить и провести виртуальную экскурсию с рассказом о наиболее интересных исторических и культурных местах города [1, с. 88–89].

Анализ результатов подготовленных студентами проектов виртуальных экскурсий показал, что виртуальные города – это символические образы города, репрезентации городской среды, которые не имеют прямой связи с материальным референтом и нередко могут его подменять и симулировать. Нередко потери в архитектурной облике реальных городов Урала восполняются создателями виртуальных образов (сайтов города) в коллажах или фотогалереях.

Спецкурс Е. С. Коноваловой «Архитектура Екатеринбурга рубежа XX–XXI веков» предполагал использование методики анализа современного архитектурного сооружения Екатеринбурга. Студенту предлагалось выбрать любое архитектурное сооружение, построенное в Екатеринбурге за последние пятнадцать лет, и, опираясь на перечень критериев оценки (включающих

образ архитектурного здания, «вписанность в среду», обусловленность стилем, конструктивные особенности, особенности внутреннего устройства и интерьера), самостоятельно проанализировать выбранное сооружение и отразить это в письменной работе.

Культурно-образовательный проект студентки Д. С. Ульяновой «Город как пространство социальной памяти» разработан в форме квеста и предполагает групповую экскурсию-игру в пространстве города. Изначально квестом назывался жанр компьютерной игры, состоящей из нескольких уровней, в которых игрок должен выполнить ряд заданий, проявляя свою смекалку и преодолевая разного рода трудности. Но сегодня всё большей популярностью пользуются так называемые «живые» квесты (в частности, такая форма, как сити-квест, являющийся командной развлекательной игрой, во время которой игроки выполняют определенные задания, решают загадки и перемещаются в пространстве города). Студентам было предложено десять маршрутов, привязанных к Красной линии Екатеринбурга, с единой отправной точкой, конверт с пронумерованными заданиями и иллюстрациями по ним. Каждое задание выполнялось в определенной точке маршрута и могло служить подсказкой для нахождения следующего объекта на данном маршруте. Обучающимся было разрешено пользоваться интернет-ресурсами и помощью прохожих.

Анализ результатов проведенных квестов позволяет сделать вывод, что во время прохождения такой «игры» человек изучает пространство, начинает по-новому узнавать его, лучше ориентироваться в нем и присваивать к нему новые, определенные смыслы, вследствие чего происходит формирование городской идентичности.

Спецкурс А. А. Буньковой «Город Екатеринбурга как социокультурное явление» позволил студентам-культурологам узнать об истории города, посетить различные культурные центры, узнать о значимых людях города и научиться ориентироваться в городском пространстве. В качестве одного из заданий (тема «Образ города глазами художников») студентам 1 курса было предложено посетить Музей истории Екатеринбурга и мастерские художников А. Бартова, В. Воловича, А. Ефремова, А. Рыжкова и В. Денисова. По итогам занятий предполагалось написание мини-эссе, посвященного творчеству выбранного художника, а затем проведение сравнительного анализа картин и материалов интервью.

Результаты анализа мини-эссе, выполненных студентами на заданные темы, по-

зволили сделать вывод, что творчество художников, посвященное теме города, обладает существенными различиями: студенты смогли увидеть и яркие, насыщенные, будоражащие чувства пейзажи, и мягкие, спокойные по цвету работы. Нередко художники создавали картины, прославляющие одно-единственное место – храм, дом, дворец, родной уголок природы. Для них «объект» был неповторимым, гармоничным, одухотворенным, нес в себе какой-то особый заряд энергетики, которая притягивала взгляд.

Образ, представленный каждым из художников, своеобразен и оригинален: на него накладывает свой отпечаток творческая индивидуальность художника. Так, В. Волович в большей степени уделял внимание зданиям, храмам старой части города, его работы посвящены воспоминаниям о старом Екатеринбурге. А. Бартов же больше рисовал природу и окраину, что дальше от глаза горожанина. Именно через картины художников зритель по-разному может воспринимать город, через разный эмоциональный настрой и стиль. Есть художники, которые изображают современный Екатеринбург: А. Ефремов, А. Рыжков, В. Денисов и другие. У каждого художника свой индивидуальный взгляд на город.

Мы считаем, что деятельность будущего учителя была бы более эффективной, если бы изначально применялся метод, разработанный в рамках теории фреймов.

Особенности фрейм-анализа образа города состоят в выявлении определенной исследовательской «рамки», которая позволяет вычленить фрагмент образа города как проекцию субъективной позиции «наблюдателя» – носителя определенной ценностно окрашенной картины мира, в которой проявляются все измерения городского пространства (физическое, символическое, ментальное, социальное, виртуальное).

Обобщение опыта работы со студентами в рамках вышеперечисленных учебных курсов позволило выявить, что образ города, представленный в сознании студентов, отличается фрагментарностью и мозаичностью, свойственным сознанию современного человека, которые не позволяют увидеть мир в целом, осознать его ценностные основы как определяющие частное существование.

Для формирования целостного позитивного образа города в представлении его жителей необходимо использовать инструментарий, обеспечивающий «двойную оптику»: фрейм-анализ позволяет осуществить фокусировку на отдельных фрагментах реальности (в частности, рассмотреть визуальный, виртуальный, физический аспекты), но при этом увидеть эти фрагменты как единство многообразия.

Применение инструментов теории фреймов студентами может расширить возможности уже освоенных в педагогической практике методов. Уже имеется опыт изучения города для реализации образовательных задач, которые стоят перед педаго-

гом-культурологом, но включение в курсы, посвященные культуре города, изучения теории фреймов на современном этапе модернизации образования может стать основой инновационных методик и активно применяться в проектной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будяк Д. Ю. Феномен виртуализации городского пространства // Актуальные проблемы развития гуманитарных наук : сб. тез. науч. работ призеров 14 областного конкурса научных работ студентов учреждений среднего и высшего профессионального образования Свердловской области «Научный Олимп» по направлению «Гуманитарные науки» / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2011. С. 88–90.
2. Валиев Р. А., Максимова Л. А. Региональная идентичность педагога как фактор психологической готовности к профессиональной деятельности в сфере воспитания ценностного отношения к малой родине // Педагогическое образование в России. 2015. № 8. С. 58–62.
3. Вахштайн В. С. Социология повседневности и теория фреймов. СПб, 2011. 334 с.
4. Горелова Ю. Р. Образ города в художественных практиках городской интеллигенции // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 3. С. 94–97.
5. Горяинова О. И. Культура повседневности в контексте методологии культурологического познания // Культурологический журнал. 2010. № 1. URL: http://www.cr-journal.ru/files/file/02_2011_11_37_11_1297931831.pdf (дата обращения: 01.10.2015).
6. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. М. : Институт социологии РАН, 2004.
7. Гусельникова О. В. Терминологический аппарат структуры фрейма // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2010. № 9. С. 137–149.
8. Мурзина И. Я. Региональная идентичность и региональное самосознание // Дискурс-Пи. 2003. Т. 3, № 1. С. 101–104.
9. Мурзина И. Я. Региональное культурно-образовательное пространство: структура, функции, социокультурный потенциал. М. : Перо, 2014.
10. Писарева М. М. Анализ фреймов как методология офисного пространства // Материалы девятнадцатых «Майских чтений» «Культурные миры большого города». 2007. URL: <http://maiskoechtivo.pstu.ru/2007/4/1/1.html> (дата обращения: 01.10.2015).
11. Порозов Р. Ю. Рабочая учебная программа по дисциплине «Культурология» / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2011.
12. Резаев В. В. Житейская история в структуре повседневности: опыт фрейм-анализа // Челяб. гуманитарий. 2011. Т. 2, № 15. С. 92–95.
13. Судакова О. Н. Инструментарий фрейм-анализа повседневности И. Гофмана: социологический и культурологический подходы // Zbiór raportów naukowych. Nauka dziś: teoria, metodologia, praktyka, problematyka (30.07.2014 – 31.07.2014). Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. S. 62–64. URL: http://конференция.com.ua/files/file/scientific_conference_31/zbornik_nauchnih_dokladov_Sopot_31_1.pdf#page=61 (дата обращения: 05.10.2015).
14. Учебная практика: рабочая тетрадь студента(специальность «050403 – Культурология») / сост. И. Я. Мурзина ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007.
15. Яницкий О. Н. Социальные движения и теория фрейминга. URL: http://www.ssa-rss.ru/index.php?page_id=19&id=464 (дата обращения: 04.10.2015).

REFERENCES

1. Budyak D. Yu. Fenomen virtualizatsii gorodskogo prostranstva // Aktual'nye problemy razvitiya gumanitarnykh nauk : sb. tez. nauch. rabot prizеров 14 oblastnogo konkursa nauchnykh rabot studentov uchrezhdeniy srednego i vysshogo professional'nogo obrazovaniya Sverdlovskoy oblasti «Nauchnyy Olimp» po napravleniyu «Gumanitarnye nauki» / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2011. S. 88–90.
2. Valiev R. A., Maksimova L. A. Regional'naya identichnost' pedagoga kak faktor psikhologicheskoy gotovnosti k professional'noy deyatel'nosti v sfere vospitaniya tsennostnogo otnosheniya k maloy rodine // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 8. S. 58–62.
3. Vakhshhtayn V. S. Sotsiologiya povsednevnosti i teoriya freymov. SPb, 2011. 334 s.
4. Gorelova Yu. R. Obraz goroda v khudozhestvennykh praktikakh gorodskoy intelligentsii // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2009. № 3. S. 94–97.
5. Goryainova O. I. Kul'tura povsednevnosti v kontekste metodologii kul'turologicheskogo poznaniya // Kul'turologicheskyy zhurnal. 2010. № 1. URL: http://www.cr-journal.ru/files/file/02_2011_11_37_11_1297931831.pdf (data obrashcheniya: 01.10.2015).
6. Gofman I. Analiz freymov: esse ob organizatsii povsednevnogo opyta. M. : Institut sotsiologii RAN, 2004.
7. Gusel'nikova O. V. Terminologicheskyy apparat struktury freyma // Vestn. Chelyab. gos. ped. un-ta. 2010. № 9. S. 137–149.
8. Murzina I. Ya. Regional'naya identichnost' i regional'noe samosoznanie // Diskurs-Pi. 2003. T. 3, № 1. S. 101–104.
9. Murzina I. Ya. Regional'noe kul'turno-obrazovatel'noe prostranstvo: struktura, funktsii, sotsiokul'turnyy potentsial. M. : Pero, 2014.

10. Pisareva M. M. Analiz freymov kak metodologiya ofisnogo prostranstva // Materialy devyatnadsyatk «Mayskikh chteniy» «Kul'turnye miry bol'shogo goroda». 2007. URL: <http://maiskoechtivo.pstu.ru/2007/4/1/1.html> (data obrashcheniya: 01.10.2015).
11. Porozov R. Yu. Rabochaya uchebnaya programma po distsipline «Kul'turologiya» / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2011.
12. Rezaev V. V. Zhiteyskaya istoriya v strukture povsednevnosti: opyt freym-analiza // Chelyab. gumanitariy. 2011. T. 2, № 15. S. 92–95.
13. Sudakova O. N. Instrumentariy freym-analiza povsednevnosti I. Gofmana: sotsiologicheskii i kul'turologicheskii podkhody // Zbiór raportów naukowych. Nauka dziś: teoria, metodologia, praktyka, problematyka (30.07.2014 – 31.07.2014). Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. S. 62–64. URL: http://konferentsiya.com.ua/files/file/scientific_conference_31/zbornik_nauchnih_dokladov_Sopot_31_1.pdf#page=61 (data obrashcheniya: 05.10.2015).
14. Uchebnaya praktika: rabochaya tetrad' studenta(spetsial'nost' «050403 – Kul'turologiya») / sost. I. Ya. Murzina ; Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2007.
15. Yanitskiy O. N. Sotsial'nye dvizheniya i teoriya freyminga. URL: http://www.ssa-rss.ru/index.php?page_id=19&id=464 (data obrashcheniya: 04.10.2015).

Статью рекомендует д-р культурологии, проф. И. Я. Мурзина.

УДК 37.013.73
ББК 44в

ГСНТИ 02.15.61; 14.07.03

Код ВАК 09.00.13; 13.00.01

Франц Светлана Викторовна,

кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и политологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: lanakazakova2009@yandex.ru.

ДЕТСКАЯ ВЕРА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: вера; уверенность; доверие; мировоззрение; мышление; сознание; моральные нормы; духовный поиск.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается феномен детской веры. Утверждается, что мировосприятие детей основано на их до-верии миру, поэтому сознание ребенка изначально религиозно. Детская вера – базовое чувство, она определяет дальнейшее духовное развитие ребенка. В ходе интериоризации вера трансформируется в моральные нормы, правила и принципы, в соответствии с которыми будет жить уже взрослый человек. Показано, как осуществляется возрастной «переход» веры из сферы образно-чувственной в область идейно-нравственную.

Характеризуется концепция О. Конта, который в свое время отождествил формирование человеческого мировоззрения с этапами развития научного познания и периодами гражданской истории и выделил три стадии (теологическую, метафизическую и позитивную) развития мировоззрения. Сначала, как и первобытный человек, ребенок не выделяет себя из окружающего мира, а отождествляет его с собой, одухотворяет и наделяет человеческими свойствами, устанавливая прочные связи. В следующий период формируется религиозное (объединенное О. Контом с философским и названное метафизическим) мировоззрение. Наступает период рационализации, с религией ребенка связывает то, что он начинает осваивать формы социальной организации, ритуальные в своей основе и поддерживающиеся с помощью традиций. Подчеркивается необходимость родительской поддержки и уделения особого внимания вопросам веры в период, когда вера у детей переключается на иной «объект» – знания («знаниевая вера») и волю (самотивация).

Frants Svetlana Viktorovna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor of Department of Sociology and Political Science, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

CHILDREN'S FAITH

KEY WORDS: faith; confidence; trust, worldview; thinking; consciousness; moral standards; spiritual search. The article deals with the phenomenon of children's faith. It argues that children's world perception is based on their trust in the world; that is why the child's mentality is inherently religious. Children's faith is a basic feeling; it defines the further spiritual development of the child. In the course of interiorization faith is transformed into moral norms, rules and principles in accordance with which the adult person will live. The article demonstrates the way of temporal transition of faith from the sense imagery sphere to the sphere of moral ideas.

The article characterizes the conception of Auguste Comte who once compared the formation of the person's world outlook with the stages of development of scientific cognition and periods of civil history and singled out three stages (theological, metaphysical and positive) of development of the world outlook. First, the same as the primitive man, the child does not distinguish himself from the surrounding world but identifies it with himself, personifies it and establishes strong connections with it. The next stage is the period of formation of religious (united by Comte with philosophical and called metaphysical) world outlook. Then comes the period of rationalization; the child is connected with religion by the fact that he begins learn the forms of social organization, which are ritual in their essence and are supported by tradition. The article specifies the necessity of parental support and special attention to the questions of faith at the period when children's faith turns to a different "object" – knowledge ("knowledge faith") and will (self-motivation).

О том, что такое вера, вероятно, представление имеется у всех. А вот о детской вере, наверное, мы знаем меньше... потому что знать – это прерогатива взрослых, для которых ребенок – «terra incognita» и «tabula rasa» одновременно. И думающий взрослый сначала эту «terra incognita» исследует, а уж потом решит, что на этой «tabula rasa» написать. Правда, один мудрец, которого звали Платон, утверждал, что и это не в наших силах, ибо знания у человека врожденные, и задача Учителя – помочь их припомнить. Давайте и мы... сначала припомним некоторые «прописные истины».

Во-первых, что вера – составная часть мировоззрения, более того – его основание (можете оспорить это утверждение), поскольку свое место в мире можно представлять, о мире в целом необходимо знать, а во всё вместе неплохо было бы верить. Верить в смысле быть убежденным в том, что это именно так, как кажется по отношению к себе, другим людям и миру. Однако и это не всё, поскольку существуют еще ценностные установки. Они – «промысел сверх-человеческий» (над-индивидуальный), точнее, социальный (и даже конвенциональный), ибо... ценится обществом и самим человеком то, что прошло проверку

временем (следовательно, это что-то вне-временное). Итак, представления, знания, убеждения, ценностные установки «обитают» в мире людей и ими самими формируются. А что же вера? Ведь именно она – «объект» изучения. Проведем небольшой мысленный эксперимент: вера = представление; вера = знание (почитайте Фому Аквинского); вера = ценностная установка, вера = то... что кажется, вера = основа мировоззрения. И не только взрослых, но и детей, поскольку без мировоззрения им в нашем взрослом мире никак не обойтись. Следовательно, задача *заботливых* взрослых:

- научить ребенка *представлять* (видеть внутренним зрением, «во-ображать»);
- дать *знания*, а лучше показать, как можно их добывать самостоятельно (вспомните про сократовскую майевтику – стимулирование исследовательского интереса);
- сформировать *ценностные установки* или найти способ объяснить, зачем они нужны и как «работают» (т. е. осознать их иррациональную составляющую), помочь стать ответственным;
- наконец, объяснить, чем человек верящий (не «верующий»!), т. е. убежденный в чем-то, отличается от не верящего – и самим попутно в этом разобраться (т. е. выявить «инструментальную» природу веры).

Итак, развивать воображение, побуждать исследовательский интерес, формировать ответственность, подключая веру... и много чему еще необходимо научить ребенка. Сделать это может только *мудрый, заботливый* взрослый, а именно *любящий родитель*.

Начинать формировать мировоззрение надо в раннем возрасте, как и сознание и самосознание, не упускать эту возможность («этап социализации»), чтобы не сработал эффект «неизвестного зверушки» (отчуждения), превращения ребенка в чужого человека.

Мне кажется, разговор о детской вере правильной было бы начать с «припоминаний» форм мировоззрений (мифологическое, религиозное, философское, научное; наряду с ними называют обыденные представления людей). Поможет мне в этом известный французский философ-позитивист XVIII в. Огюст Конт, который в свое время отождествил формирование человеческого мировоззрения с этапами развития научного познания и периодами гражданской истории. Всего он выделил три стадии (теологическую, метафизическую и позитивную) развития мировоззрения. На первой, теологической стадии, человек объясняет все происходящее как следствие воздействия сверхъестественных сил, Бога (т. е. феноменологически), поскольку не знает иных причин «чудесных» природных явлений, в

том числе аномальных. Так воспринимал мир человек с «примитивным» (теологическим и мифологическим), «дознаниевым» мировоззрением (об этом пишут во всех учебниках философии). Естественным способом выстраивания отношений с миром для него стала вера в ее исходной форме (некритическое мышление), точнее, доВЕРчивое, интуитивное мировосприятие. Этот этап можно назвать «детством» человечества (первобытное общество) и «колыбелью» современного мировоззрения. Тогда мир был одухотворен человеком, и он мог с ним «общаться», наделяя свойственными всему живому качествами (гилозоизм и анимизм)¹, т. е. существовала *взаимосвязь* между Космосом (миропорядком) и людьми.

А сейчас вернемся к детям и проведем некоторые аналогии. Помните, в какой форме ребенок начинает познавать окружающий мир (а одновременно – и как мы, взрослые, начинаем его объяснять), и тогда метафора «детство» превратится в определение. Ребенок кусает, лижет, обоняет, осязает, слышит – т. е. познает мир с помощью чувств, *непосредственного* контакта, поэтому малыш очень восприимчив и интуитивно ориентирован. Подключать «ratio» (разум) к «intuition» (первый этап социализации) *думающий* взрослый начинает поэтапно, от простого – к сложному. Форма детского (как и первобытного) мировосприятия и мироотношения достаточно проста, поэтому взрослые должны говорить с ребенком на понятном ему, «примитивном» языке, выражая при этом однозначные чувства (желательно, конечно, в этот период самим не впасть в детство). Чувства обязательно нужно *выразить* (!), ведь через них осуществляется первичная «оценка» происходящего и «прикрепление» к взрослому миру («прививка» социализации). Родитель «как путе-водитель» берет себе в помощники книгу (фольклорные произведения): стишки, потешки, прибаутки, сказки, колыбельные песенки, частушки, пословицы, поговорки и т. п. В них выражена народная мудрость, представлены многие «детские» жанры и виды искусств (в которых совмещены слово, музыкальный ритм, мелодия и движение), потому что мировосприятие ребенка (как и первобытного человека) син-

¹ Гилозоизм (от греч. ὕλη – материя и ζωή – жизнь) отличается как от более ранних форм анимизма (о-душе-вления), персонифицирующего природу, так и от панпсихизма (обожествление психических процессов), приписывающего определенную форму сознания или ощущения всей материи. Это полная тождественность человека с миром, человеко-мир.

кретично¹, чувственно-образно. Как и первобытный человек, ребенок не выделяет себя из окружающего мира, а отождествляет его с собой, одухотворяет и наделяет человеческими свойствами (гилозоизм), устанавливая прочные связи. Ребенок думает, что если люди разговаривают, то могут говорить и животные; если малыш чувствует боль, значит, ее должны испытывать и все окружающие его вымышленные и игрушечные существа; если в сказках существует чудо, следовательно, оно должно присутствовать и в жизни... Малыш доверчив, впечатлителен, открыт миру (но и беззащитен), у него более тонкие с ним – иррациональные (т. е. пред-сознательные) – связи. Каким чудесным в это время бывает малыш! У него до-ВЕРительные отношения с окружающим миром (включая взрослых) – это в районе 3 лет.

Конечно, у ребенка при отсутствии абстрактного мышления и невозможности трансцендентного² понимания Бога есть вполне соответствующее его жизненному опыту представление о нем, которое отличается от представления искушенных взрослых. В связи с этим К. Чуковский убеждает родителей не ругать ребенка за то, что взрослым может показаться кощунством, «ведь малыш сводит все к тому, что ему позволяет понять его небольшой и очень конкретный опыт; к тому, что он может вообразить в знакомых образах и красках... Отсюда – откровенное материалистическое направление детской теологии» [11].

Теперь перейдем к более сложной форме мировоззрения – религиозной (у Конта она объединена с философской и названа метафизической). Это следующий этап мироотношений, который в течение тысячелетий прошло человечество и ускоренными темпами предстоит преодолеть ребенку. О религии стоит сказать то, что в ее основе – чувство веры, интуиция и восстановление утраченных связей (от лат. *religare* – связывать, соединять) с миром. Если мы «примеряем» ее на ребенка, то о каком разрыве может идти речь, какие связи настала пора восстанавливать? Возможен

но (в мире взрослых людей), это логические связи, т. е. пришло время учить ребенка осознавать происходящее, поступать сознательно (рацио-нально). Это для него еще один шаг по социальной лестнице. Что касается веры и интуиции... хорошо бы было в этот период их сохранить, «разбавив» ими рационализм. С религией в этот период (от 3 до 5 лет) ребенка связывает то, что он начинает осваивать формы социальной организации (через «можно»/«нельзя», «хорошо»/«плохо», «я»/«они» и т. п.), ритуальные в своей основе и поддерживающиеся с помощью традиций. Наступает пора приучать ребенка к общему порядку (в широком смысле) – в быту (отношение к себе), в человеческом обществе (правила общежития, отношения с людьми) и природном мире (отношение к природе). Разумный взрослый помогает ребенку выстраивать эти само-отношения – взаимоотношения – миро-отношения. Конечно же, подавая личный – хорошо бы *положительный* – пример, прививая уважением к нормам, объясняя *необходимость* их соблюдения, значение и *значимость* традиций для людей. Родители в этот период формируют социальные коды своего ребенка, а что в их основе – решают сами (атеизм или религия, эгоизм или альтруизм, критицизм или скептицизм и т. п.). И еще... Религия, несомненно, насыщена моралью... Это то, чего сейчас не хватает нашему обществу. Возможно, это именно та форма (временная, пока не стабилизировался мир, религиозно-культурная), в которой ребенок способен постигать азы морали (библейские притчи) и воспринимать образцы нравственного поведения? Не воспринимайте это как призыв *прямо сейчас* вести детей в церковь!

Детское сознание априорно (изначально) религиозно, в нем «правда» не отделена от «лжи». Мышление ребенка конкретно (предметно): если что-либо изображено (представлено) или озвучено, значит, оно есть, явлено. Ребенок и сам много фантазирует, легко переходит из мира реального в мир вымышленный; играет, легко меняя условия игры. Он словно трикстер, связывающий «ту» и «эту» реальности. Одна моя знакомая-аниматор рассказала, что маленькая участница игры *всерьез* попросила ее заколдовать другого участника. А однажды накануне новогоднего вечера в детском саду мой сын мечтательно произнес: «Завтра я буду гномиком» (пришлось ночью шить ребенку костюм, чтобы не лишить его таинства сказочного перевоплощения, без которого невозможен любой Праздник). Опираясь на эту доверчивость, можно прививать ребенку любые образцы культурного поведения. «Для ребенка первобытное

¹ Синкретизм – особенность мышления и восприятия детей раннего и дошкольного возрастов, характеризующаяся стремлением связать между собой разнородные явления, так как ребенок принимает последовательность впечатлений за связь вещей; в философии – разновидность эклектизма, соединение разнородных, противоречащих друг другу взглядов.

² Трансцендентность (от лат. *transcendens* – переступающий, выходящий за пределы) – то, что принципиально недоступно опытному познанию (как и любому другому виду). В широком смысле трансцендентное – выходящее за пределы всякого возможного опыта.

мышление – не кощунственно, а естественно. Ребенок будет строить свои мифы и сказки из любого подручного материала, и если давать ему только христианство, то сделает игру и сказку из него. Ребенок восприимчив к чуду, и это чистое, доверчивое состояние детской души протоиерей Василий Зеньковский называл “религиозной одаренностью”. И сказочный период детства замечательно подходит для того, чтобы не упустить этой одаренности – чтобы позволить ребенку взять все самое лучшее из этого таинственного, яркого, насыщенного чудесами времени, воспользоваться им, чтобы заронить в детскую душу не догмат, а теплоту, восхищение и любовь» [11].

Итак, сознание ребенка изначально религиозно, а вера – базовое чувство, сложное по своей структуре. Как утверждает современный христианский детский писатель Виктор Кротов, «когда мы говорим о детской вере, мы должны различать... три разных вещи. Одно дело – детская вера, та чистая интуиция ребенка, как пришельца из вечности <...выражение Мэри Романушка, писателя...>. Вот его интуиция, его доверие миру и Богу, его знание, что тайна неисчерпаема, вот это те свойства детской веры, помоему, из-за которых Христос говорил, будьте как дети... Но нас заботит, взрослых, таких умных людей еще две разных веры детских. Мы озабочены тем, чтобы передать детям эстафету свою. Передача происходит на уровне семьи, этноса, общества, но это органическая такая передача не всегда через литературу, но через литературу в том числе. И, наконец, есть настойчивое формирование детской веры, идеологическое, нажимное, насильное, мы все знаем, что 84 года такие коммунистические компрачики тоже участвовали в этом формировании в негативном плане... И вот различать три эти вещи – детскую чистую веру, передачу эстафеты веры и идеологическую веру, которую мы навязываем ребенку – очень важно... Я думаю, что вопрос детской веры нельзя сводить к вопросу идеи Бога в ребенке. Мне даже страшно стало. Даже сейчас я бы не хотел, чтобы во мне жила идея Бога. Мне от веры нужно совсем другое. Это живой Бог, вот что такое вера, а не идеи Бога» [12].

На мой взгляд, истинная вера и есть «живой Бог». Это моральные нормы, правила и принципы, в соответствии с которыми живет человек, тот «интериоризированный Бог» (без Божества), о котором писал Иммануил Кант (т. е. Бог как мотивация нравственного поведения). В такой вере скрыт огромный потенциал, который можно и нужно использовать. Например, сопереживание, сочувствие, надежда, сердечность, доброта (помню, как оплакивал мой

сын судьбу Сибмы из «Короля Льва», несмотря на счастливый конец сказки). (Ученые утверждают, что вера возникает там, где невозможно познание. В случае с детьми – пока невозможно, поскольку критическое мышление у них еще не оформилось и не предъявило требование выгоды или пользы). А какие заклинания-заговоры вдруг «припоминает» ребенок (да и взрослый) и дает обещания, обращаясь к высшим силам (заступнику или ангелу-хранителю), когда попадает в критическую ситуацию... И, что интересно, после испытанного страха следует своим обещаниям, значит, *верит* в эту самую помощь. Этот сюжет замечательно описан в рассказе Бориса Ганаго «В горный мир». (Кстати, Вы знакомы с Борисом Ганаго, а с миром «горным»? Я тоже не в юности про него узнала.) В нем мальчик Даня, нарушив родительский запрет, тайно отправился в Великий пост кататься на горке и... «штаны порвал, и новые валенки пропорол, и ногу поранил... <Чтобы не огорчать маму> забрался мальчик на сеновал и стал молиться святому Симеону, Чудотворцу Верхотурскому... Молился Ганя с сокрушением сердечным, плакал, обещал исправиться. Еще дал обет сходить пешком на поклонение к праведному Симеону в Верхотурье... Молился горячо. Устал и незаметно уснул. Во сне подошел к нему старец... Прикоснулся к больной ноге..., провел рукой по ране и исчез. Проснулся Ганя от сильного зуда в ноге. Посмотрел и ахнул: рана зажила. Встал мальчик и стал трепетно и радостно благодарить Чудотворца...» [5].

На что ориентирует этот рассказ – на веру ли в чудо или дает надежду на прощение и предупреждает о том, что нельзя нарушать запреты? Решайте сами... Одно ясно: эта книга этически (нравственно) ориентирована. В период социальной аномии через религию общество пытается восполнить отсутствие социальных норм, выполнить функцию «морального воспитателя» детей и подростков, регулятора человеческих отношений, направив их в русло гуманизма. В упомянутой книге Б. Ганаго в доступной для детей форме говорится о таких моральных качествах и свойствах, как сочувствие, взаимопомощь, добродетель («Прозрение»); сердечность и доброта, любовь и истинная дружба («Разве это друг?»); душевность («Мой гриб! Мой!»), «Заблудилась душа» и др.), а также о пагубной силе преступных помыслов и поступков («Над оврагом») и др. А для ребенка вера – это и надежда на осуществление невозможного (страстно желаемого), и защита, и помощник в преодолении страхов (неуверенности). Скажите, родители, вы способны сделать то же самое для ребенка? Подбодрить,

вдохновить, поддержать, научить защищаться и верить в себя?.. Тогда вперед – и не забывайте: делать это нужно не *за*, а *вместе с* ребенком (и *с верой в удачу*), потому что до-верчивость – это главная черта его личности!

Утверждают, что «уста́ми ребенка глаголет истина» и дети – маленькие мудрецы. Мудрецы (философы) способны абстрактно-теоретически мыслить и рефлексировать (рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад) – способность человеческого мышления к критическому самоанализу, т. е. рассмотрению и анализу собственных знаний и поступков. Со времен Сократа – важнейшее средство самопознания и основа духовного совершенствования человека. В науке – критическое исследование процесса познания, его методов, приемов и т. д.). Вряд ли детям это свойственно в полной мере, но между 5 и 7 годами (период бурной подготовки к школе) их мышление кардинально меняется и значительно обогащаются представления о мире. В них все большее место занимают прото-научные знания, которые нужно объединить с имеющимися представлениями, т. е. о-смыслить (а это уже прото-рефлексия). Также начинают формироваться различные знаковые системы (математическая – на основе умения считать; языковая – читать и писать; природная – знаний о живой и неживой природе, мире растений и животных и проч.) и систематики (включая новый уровень требований взрослых к детям «как взрослым») – а это и есть «первый уровень» теоретического осмысления в его абстрактном выражении. Так что «маленькие философы» предпринимают огромные интеллектуальные усилия по формированию новой (целостной) картины мира. «Сциенция потенцию ест», как шутили гуманитари (*scientia est potentia*, т. е. «знание – сила»). Мир взрослых знаний вытесняет детские чувства и непосредственные представления. Вера «взрослеет» вместе с ребенком и переключается на иной «объект» – знания («знание-вера»; «верю, чтобы знать!») и волю (само-мотивацию). В этот период *ответственные* родители помогают детям справиться с интеллектуальными перегрузками и поддержать равновесие в развитии (не только «подгружая» собственных чад занятиями спортом и искусством), поэтому вера как психологическая и моральная поддержка очень нужна детям (как стимул к саморазвитию, и не только в этот период).

Французский писатель Ромен Гари в романе «Обещание на рассвете» описал веру своей матери в его одаренность и самоотверженную поддержку сына во всех его детских начинаниях. Эта книга стала для меня

своего рода библией воспитания собственных детей. Как часто, нагружая интеллект ребенка, мы забываем о его душе, гуманизме и вере. Еще раз хочется сослаться на стороннее мнение: «...Вера, как известно, от слышания... А вот что же касается детей, то поскольку мы не можем отрицать, что ребенок создан по образу и подобию Божию, некоторые потребности в отношениях с тем же трансцендентным... может быть, в весьма далеком от религиозной фразеологии вопросе, у ребенка, несомненно, присутствуют. И вот все, что случится дальше, все, что произойдет потом, это уже вопрос к взрослому... (Светлана Панич литературовед)» [16].

Как может повлиять детская вера на последующую жизнь человека, можно показать, обратившись к реальным случаям из жизни великих людей. Например, известный философ Владимир Соловьев был страстно верующим и впечатлительным ребенком, воспитанным в религиозной семье дедом-священником. Он описывал то чувство, с которым отдавался молитве, прося милости у Бога. Его вера обладала такой чудодейственной силой, что персонифицировалась в образ Софии Премудрой, сначала являвшейся ему в сновидениях, а впоследствии воплощенной в учение о Софии – Душе человечества. (В этом примере проявляется образно-когнитивный – познавательный – потенциал веры.) В этом смысле вера как «потребность в трансцендентном» (в том случае, если она поддержана *дальновидными* взрослыми) становится фактором самомотивации ребенка.

Наконец, к школе дети уже прекрасно знают о существовании религий, Бога и иных духовных составляющих мира. Правда, у них формируется достаточно специфическое отношение к ним и соответствующие образы. Какие они, можно понять, прочитав книгу Михаила Дымова «Дети пишут Богу» (1997 г.; книга «Дети пишут Богу» адресована всем – взрослым и детям, потому что она обращена к душе человека [6]): «Здравствуй, Господи. Как у Тебя дела? Как живешь? Как здорове? (Женя, 2 кл.); Люди так страдают на Земле, неужели в Твоем аду еще хуже? (Радик, 4 кл.); Почему люди женятся и выходят замуж, если мы все братья и сестры? (Сандра, 4 кл.); Я понял, что Ты самый главный на Земле, хоть и живешь на небе. А Тебя не переизберут? (Сеня, 1 кл.); Почему мир без нежности? (Лена, 1 кл.); У Тебя есть ум или Ты весь состоишь из души? (Женя, 3 кл.); А ведь первыми начали рожать мужчины – вспомни ребро Адама и Еву. Чем Тебе не понравилось это, и ты взвалил такой труд на женщин? (Зоя, 4 кл.); Ты пишешь в Библии, что вначале было слово. Какое? (Руслан, 1 кл.).»

Хотя эти письма адресованы Богу, в них описаны наши, земные дела и проблемы, их содержание является прямым переносом детских знаний о «мире Дольнем» на «мир Горний» (дольный (устар. – относящийся к долу, долине), перен. – земной, человеческий; низменный. Горний (устар. – относящийся к горе, возвышенный), перен. – небесный мир, относящийся к трансцендентному, божественному; мир совершенный, место обиталища чистой души, куда она отправляется после смерти человека, рай). Интересно, что дети ничего не просят у Бога, а обращаются к нему как реально существующему Сверхчеловеку и задают актуальные для них вопросы – по большей части о несовершенстве дольнего мира, несправедливости и человеческих страданиях. Бог для младшеклассников – не Высший Судья, а символ справедливости и нравственности.

В возрасте от 14 до 18 лет, утверждает Владимир Соловьев, он, прежде свято верящий, «прошел путь через различные фазы практического и теоретического отрицания, чтобы потом обратиться к вере в ином качестве». Школьный период в жизни детей (отрочество) характеризуется определенным атеистическим прагматизмом. Я в этом убедилась, задав детям своих друзей вопрос: «Во что ты веришь?». Их ответы были на редкость «прозаичными» и свидетельствовали о здравомыслии и «материализме» подростков: что они получают хорошие оценки, что мама/папа им что-то купит, что они выучатся и в будущем станут успешными людьми и т. п. Как я уже говорила, вера не отождествляется сознанием детей с религией, но почему-то... моральные свойства подростки приписывают людям верующим, а «обыденную» веру *не связывают с вопросами духовно-нравственными* – и это тоже факт.

Я старалась «вспомнить» свои детские, самые сильные, нерелигиозные чувства: было любопытство, полет и свобода, жгучая обида и ощущение несправедливости... а вот вера – или то, что ею «обозначается» – в моих представлениях отсутствовала. Я была «неудобным» для окружающих ребенком – шумным, доставляющим неприятности, «ветер в юбке», «пацанка». Для меня значимым было движение, действие, а не размышление или «рефлексия», да и не говорил никто со мной на эти темы... А вера, на мой взгляд, относится к области *тонких чувств*, это внутреннее состояние и его осмысленность, поэтому требует неспешности и обдумывания. Каким вы хотите видеть собственного ребенка в будущем: осознающим движения собственной души или духовно слепым? Если первое, тогда обсуждайте с ним такие «лишние» и неудобные

для взрослых вопросы, как душа, дух, вера, чувство и т. п.

В моих детских ощущениях то, что взрослые называют верой, именовалось и выражалось иначе. Лет в 6–7 я хотела... стать учителем и озвучивала это желание. Мне нравилось «возиться с малышами», показывать и объяснять им то, что знала сама, «воспитывать» (= учить) их. Казалось, что в своих сложных отношениях со взрослыми я усвоила то, как не надо относиться к детям. Я хотела стать идеальным взрослым-воспитателем, другом-наставником... и избавить детей от несправедливости. Наверное, это была своеобразная форма моей детской веры – *мечта* и *убежденность* в возможности ее осуществления. (Пожалуйста, не считайте *фантазии* ребенка, *мечты* и *уверенность* самоуверенностью, глупостью и обременительным излишеством. Притормозите, поддержите и помогите осуществить задуманное: мы так и не собрали с сыном модель подводной лодки... ну, конструктором он и не стал.)

Чем еще было наполнено детство? Страхами и неизвестностью. Жутко было в темноте: в углах комнаты таились чудовища, они лишали движения и сковывали волю, хотелось свернуться в точку и стать незаметной (*не быть*). Непереносимым также было одиночество (когда все уходило) – оно останавливало время и опустошало пространство. Это был страх *покинутости* и *ненужности*. Через эти страхи заявляло о себе не-бытие. Не позволяйте своим детям ощутить «*оставленность*»!

Так же остро переживалась несправедливость: вдруг тебя недооценили («вечно на тебя жалуются»); невинный проступок сочли злым умыслом («ты что, всё нам назло делаешь?»); обвинили в том, чего не делала («это опять ты насорила?»). Разьедающим душу стало осознание того, что послушного брата любят больше. Конечно, это было проявлением *недо-понимания*, *недо-любленности*, т. е. *недо-верия* (*неверия в тебя*). Отрицание (негация).

В этой дихотомии (*субъективной вере в себя и объективном недоверии со стороны взрослого мира*) прошли детство и отрочество. Неосознаваемая в этот период вера пребывала в латентном состоянии, но конституировала себя в противостоянии несправедливому отношению, борьбе с собственными страхами и в утверждении права на любовь, признание и осуществление мечты (самостоятельный профессиональный выбор).

Позднее, в старших классах, я увлеклась русским языком и литературой, с помощью которых «достроили» чувственно-образный мир, в котором не нашлось места «деловым» родителям, и решила поступать

на филфак университета. Получилось (хоть и не с первого раза) – через настойчивость и упорство. Думаю, это и было проявлением юношеской «веры вопреки» – протестной веры в себя и свои силы («я вам всем докажу»; «вы поймете, кто я такая»), превращенная форма мотивации и целеполагания. Вам и вашим детям это подходит?

Если вспомнить исторический период моего взросления, то станет понятно, что в эпоху тотального атеизма вера имела негативную коннотацию («опиум для народа», «мировоззренческий костыль», «идеологическая манипуляция» и т. п.). Поэтому использовать ее как «инструмент» воспитания или расценивать как имманентное человеку (тем более ребенку) чувство было «стратегически» ошибочно. Вера была «приватизирована», «поглощена» и «скомпрометирована» религией. Между ними сформировалось некоторое симбиотическое единство. Но мы-то, поколение 1980-х, считали себя неверующими (и, думаю, не верящими)!

Когда же в обществе (и в моем сознании) произошел мировоззренческий «доверительный» поворот к вере и отделение ее от религии? Осознание феноменов веры и религии, их «прикладного» аспекта и выполняемых социальных функций произошло одновременно с трагическими событиями в стране в конце 90-х, повлиявшими на жизнь каждого человека. «Скованные одной цепью» идеологии люди вдруг перестали быть «товарищами», «друзьями», «братьями» и «сестрами». На смену идеологии пришли два культа: денег и религиозной веры. У кого была вера в себя – приобщился к первому из них. У кого этой веры не доставало – обратился за помощью к Церкви. В этот период стало очевидно, что вера во всех формах «активируется» в переломные для человека (особенно взрослого) моменты жизни. Повлияли ли эти социальные и мировоззренческие перевороты в жизни социума на детскую веру? Или чувства и убеждения детей остались автономными?

Моим детям посчастливилось родиться, несмотря на все сложности перестройки, именно в этот период. Вера к концу 90-х уже входила в «повседневный обиход». Мои дети – дети «перехода»: от полного «отделения церкви от государства» до свободы вероисповедования (ст. 28 Конституции). Сыграла ли вера какую-то роль в их воспитании и самовоспитании? Это первый вопрос. А второй – как она была представлена в их жизни?

В постперестроечный период приобщение народа к религиозной культуре (первичный этап, «воцерковление») осуществлялось через реставрацию обрядов – крещения, венчания, отпевания... Я тоже крестила своих детей, но в сознательном воз-

расте, поэтому про церковь, религию и христианскую веру они знают. Однако эта вера для них так и осталась атрибутивной, формальной, не интериоризовалась (не стала внутренней потребностью), не перешла в «осознанную необходимость». А вот их веру в себя и волевые качества я в них воспитывала целенаправленно, учитывая историческую ситуацию и необходимость рассчитывать на собственные силы («индивидуализм»). И нравственные качества – внутреннюю основу личности – формировала, приобщая и к духовной, и к народной, и к интеллектуальной культуре. Дети получились вполне самостоятельными: я верила в себя и в них, а возрождение духовных традиций только помогало процессу воспитания. Сейчас мне кажется, что вопросам веры все-таки можно было уделять больше внимания (но тогда еще не было столько возможностей!), определяя потребности детей и принимая совместные с ними решения. Потому что выросшие дети стали вносить коррективы в определенные мной траектории, разрушая мои представления и создавая собственные смыслы. С другой стороны, жизнь меняется, и взрослый может «созидать» собственное чудо. Нужно поверить и отпустить – «в самостоятельное плавание», а помогать – только когда попросят (возможно, и не меня, и не другого авторитетного взрослого, а обратятся к какой-то Высшей инстанции). Надеюсь, что рассказанные мной истории будут учтены как реальный опыт и практический совет.

Наконец, тот вопрос, на который мне не удалось ответить. Если вера не с детства, возникает в переломные моменты, онтологична (утверждает бытие человека, в том числе ребенка), то когда человек начинает о ней задумываться? В беседах с подростками (выпускниками школ) я выяснила, что к 17 годам у них не возникла потребность в вере (это экзистенциальное чувство не оценивалось как базовое), тогда когда же происходит критический поворот к ней? В этой связи хочется сослаться на статью и исследование Елизаветы Петровны Савруцкой, Сергея Васильевича Устинкина и Марины Владимировны Федоровой «Отношение молодежи к религии» (журнал «Власть», 2014, № 12). Проведенное в Нижегородской области исследование религиозной ориентации молодежи (в возрасте от 17 до 30 лет) показало, что 39% опрошенных считают себя людьми верующими, но таковыми не являются. Вследствие этого авторы делают вывод, что молодые люди сегодня находятся в напряженном духовном поиске, их мировоззрение эклектично и парадоксально. Факт остается фактом: наверное, родители тоже не «успели» поговорить с ними о вере.

А теперь риторические вопросы, адресованные вам, *мудрые, заботливые, любящие, думающие, разумные, ответственные и дальновидные* родители: что для вас самих вера и какого отношения к ней (и какой именно вере) вы ждете от ваших детей? Вы же знаете, что религий много, а вера одна!

В заключение хотелось бы указать на книги и исследования, в которых содержатся ответы на вопросы о современном мире, Боге, Церкви, вере; они будут полезны современным родителям, ищущим ответы на непростые вопросы своих детей. В них также есть откровения великих людей о духовной жизни детства и непростом постижении ими Бога [2; 1; 3; 10; 13; 14; 4; 7; 8; 9; 15; 17].

ЛИТЕРАТУРА

1. Августин Блаженный. Исповедь. URL: http://prihod.rugraz.net/assets/pdf/Avgustin_Avrelj-Ispoved.pdf.
2. Белкин А. С., Сутырина Т. А. Проблемы формирования ментально-миссионерской личности // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 25–29.
3. В доме отца моего : сборник / сост. А. Рогозянский. М. : Изд. храма Трех Святителей на Кулишках, 2001. 304 с.
4. Вениамин (Федченков; митр.). О вере и неверии. Детская вера души. URL: <http://www.spasnews.ru/biblioteka/doroga-very/veniamin-fedchenkov-mitropolit-o-vere-i-neverii-detskaya-vera-dushi.html>.
5. Ганаго Б. Детям о вере. Изд-во Белорусского Экзархата, 2000 (2002, 2005 и др.). URL: http://www.golden-ship.ru/load/g/ganago_boris/279.
6. Дети пишут Богу. URL: <http://www.ark.ru/ins/zapoved/zapoved/deti-bogu.html>.
7. Зеньковский Василий (прот.). О религиозном воспитании в семье. URL: <http://azbyka.ru/deti/o-religioznom-vospitanii-v-seme-prot-vasilij-zenkovskij>.
8. Каледя Глеб (прот.). Домашняя церковь. М. : Зачатьевский монастырь, 1997. 51 с. URL: <http://zachatevmon.ru/?p=13168>.
9. Козлов Максим (прот.). Детский катехизис – 200 детских вопросов и недетских ответов. М. : Храм святой мученицы Татианы при МГУ, 2001. 432 с.
10. Кураев Андрей (диак.). Детская вера. URL: <http://www.benjamin.ru/logos/kuraev/0005.html>.
11. Лукьянова И. Не отрывайте хвосты головастикам. Корней Чуковский о религиозном воспитании детей. URL: <http://alchevskpravoslavniy.ru/knigi/ne-otryvajte-xvosty-golovastikam-kornej-chukovskij-o-religioznom-vospitanii-detej.html>.
12. Программа «С христианской точки зрения» на «Радио Свобода» от 24.08.06. URL: <http://www.narniacenter.ru/go/radio>.
13. Сурожский Антоний (митр.). Брак и семья. Киев : Пролог, 2004. 304 с.
14. Сурожский Антоний (митр.). О встрече. Клин : Фонд «Христианская жизнь», 1999. 254 с. URL: http://www.mitras.ru/sretenie/a_main.htm.
15. Толстой Л. Н. Исповедь. В чем моя вера? Л. : Художественная литература, Ленинградское отд-ие, 1991. 410 с.
16. Центр «Нарния». Издат. и просветительская деятельность. URL: <http://www.narniacenter.ru/go/radio>.
17. Что из детства помогло мне стать верующим? : сборник / сост. А. Рогозянский. СПб. : Новый город, 1998. 320 с.

REFERENCES

1. Avgustin Blazhennyj. Ispoved'. URL: http://prihod.rugraz.net/assets/pdf/Avgustin_Avrelj-Ispoved.pdf.
2. Belkin A. S., Sutyryna T. A. Problemy formirovaniya mental'no-missionnoy lichnosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 6. S. 25–29.
3. V dome ottsa moego : sbornik / sost. A. Rogozyanskiy. M. : Izd. khrama Trekh Svyatiteley na Kulishkakh, 2001. 304 s.
4. Veniamin (Fedchenkov; mitr.). O vere i neverii. Detskaya vera dushi. URL: <http://www.spasnews.ru/biblioteka/doroga-very/veniamin-fedchenkov-mitropolit-o-vere-i-neverii-detskaya-vera-dushi.html>.
5. Ganago B. Detyam o vere. Izd-vo Belorusskogo Ekzarkhata, 2000 (2002, 2005 i dr.). URL: http://www.golden-ship.ru/load/g/ganago_boris/279.
6. Deti pishut Bogu. URL: <http://www.ark.ru/ins/zapoved/zapoved/deti-bogu.html>.
7. Zen'kovskiy Vasilij (prot.). O religioznom vospitanii v sem'e. URL: <http://azbyka.ru/deti/o-religioznom-vospitanii-v-seme-prot-vasilij-zenkovskij>.
8. Kaleda Gleb (prot.). Domashnyaya tserkov'. M. : Zachat'evskiy monastyr', 1997. 51 s. URL: <http://zachatevmon.ru/?p=13168>.
9. Kozlov Maksim (prot.). Detskiy katekhizis – 200 detskiikh voprosov i nedetskiikh otvetov. M. : Khram svyatoy muchenitsy Tatiany pri MGU, 2001. 432 s.
10. Kuraev Andrey (diak.). Detskaya vera. URL: <http://www.benjamin.ru/logos/kuraev/0005.html>.
11. Luk'yanova I. Ne otryvayte khvosty golovastikam. Korney Chukovskiy o religioznom vospitanii detey. URL: <http://alchevskpravoslavniy.ru/knigi/ne-otryvajte-xvosty-golovastikam-kornej-chukovskij-o-religioznom-vospitanii-detej.html>.
12. Programma «S khristianskoy tochki zreniya» na «Radio Svoboda» ot 24.08.06. URL: <http://www.narniacenter.ru/go/radio>.
13. Surozhskiy Antoniy (mitr.). Brak i sem'ya. Kiev : Prolog, 2004. 304 s.
14. Surozhskiy Antoniy (mitr.). O vstreche. Klin : Fond «Khristianskaya zhizn'», 1999. 254 s. URL: http://www.mitras.ru/sretenie/a_main.htm.
15. Tolstoy L. N. Ispoved'. V chem moya vera? L. : Khudozhestvennaya literatura, Leningradskoe otd-ie, 1991. 410 s.
16. Tsentr «Narniya». Izdat. i prosvetitel'skaya deyatel'nost'. URL: <http://www.narniacenter.ru/go/radio>.
17. Chto iz detstva pomoglo mne stat' veruyushchim? : sbornik / sost. A. Rogozyanskiy. SPb. : Novyy gorod, 1998. 320 s.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

УДК 378.147(510)
ББК 4448.4(5Кит)

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.01

Чжан Вэй,

старший преподаватель, факультет русского языка, Цзилиньский (Гиринский) институт иностранных языков «Хуацяо», Чанчунь, Китай; Китай, провинция Цзилинь (Гирин), г. Чанчунь, ул. Цзин Юэ, д. 3658; 130117, China, Jilin, Changchun, Jingyue Street, 3658; e-mail: 18222319@qq.com.

ПОДГОТОВКА ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИКЛАДНОГО ПРОФИЛЯ В НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ВУЗАХ КИТАЯ: ОПЫТ ЦЗИЛИНЬСКОГО ИНСТИТУТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ «ХУАЦЯО»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: негосударственное образование; высшее профессиональное образование; прикладная специальность; менеджмент образования; международное сотрудничество.

АННОТАЦИЯ. В современном Китае, как и в других развитых странах, в вузах готовятся как научные работники, так и практические специалисты. Востребованность последних постоянно растет, и значительную роль в их подготовке играют негосударственные вузы. Формулируются основные требования к подготовке специалистов в негосударственных вузах: 1) студентам необходимо давать и обширные теоретические познания, и практический опыт работы в крупной компании; 2) особое внимание в подготовке необходимо уделять формированию умений решать актуальные проблемы; 3) при подготовке студентов вузы должны сотрудничать с предприятиями и учреждениями социальной сферы; 4) в учебном процессе нужно решать существующие проблемы: разрыв между теорией и практикой, монологический стиль подачи материала, недостаточный учет способностей и наклонностей студента, повышенное внимание при оценивании к баллам, а не к личным качествам и способностям. Описывается реализация этих принципов Цзилиньским институтом иностранных языков «Хуацяо». Благодаря описанным в статье мероприятиям институт «Хуацяо» добился значительных результатов. У студентов формируются не только фундаментальные знания, но и общая эрудиция. Лучший показатель эффективности деятельности вуза – востребованность выпускников: пять лет подряд 95% из них находят работу. Цзилиньский институт иностранных языков вносит существенный вклад в развитие системы негосударственного высшего образования в Китае.

Zhang Wei,

Senior Lecturer, Faculty of Russian, Jilin Huaqiao Foreign Languages Institute, Changchun, China.

TRAINING HIGHLY QUALIFIED SPECIALISTS IN APPLIED FIELDS OF KNOWLEDGE IN NON-GOVERNMENTAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF CHINA: EXPERIENCE OF JILIN HUAQIAO FOREIGN LANGUAGES INSTITUTE

KEYWORDS: non-governmental education; higher professional education; applied specialty; management of education; international cooperation.

ABSTRACT. Higher educational institutions of China, as well as other developed countries, train both scientific workers and practical specialists. The need for the latter has been constantly growing in recent years, and important role in their training belongs to non-governmental higher educational establishments. The article formulates the main requirements to the training of specialists in non-governmental higher educational institutions: 1) students should be given both deep theoretical knowledge and practical experience of work in a big company; 2) special attention in training should be paid to the formation of skills of urgent problems solution; 3) in training students higher educational institutions should cooperate with enterprises and agencies of the social sphere; 4) it is necessary to solve serious problems in the education process: gap between theory and practice, monologic style of material presentation, inadequate taking into account of abilities and aptitudes of students, overestimation of evaluation by scores and not by personal properties and abilities. The article describes the realization of these principles by the Jilin Huaqiao Foreign Languages Institute. As a result of measures described in the article the institute achieved rather significant favorable outcomes. The students do not only get fundamental knowledge but also develop their general erudition. The best indicator of the university's success is constant demand of its graduates: for 5 years running 95% of them find employment. Jilin Huaqiao Foreign Languages Institute makes a considerable contribution to the development of the system of non-governmental higher education in China.

Высшее образование Китая стремительно развивается, становится все более доступным и менее элитарным. В этот процесс значительный вклад внесли негосударственные вузы. На сегодняшний день в Китае создана достаточно внуши-

тельная система негосударственных вузов. Всего их насчитывается 718 (в том числе 292 автономных института в подчинении у государственных вузов), в них обучается 5 575 200 человек, что составляет 22,5% от общего числа студентов Китая [1].

В 2010 г. Минобразованием КНР была опубликована «Государственная программа реформы и развития народного образования на средне- и долгосрочную перспективу». В этом документе подчеркивается, что негосударственные вузы должны значительно развиваться и стать важным элементом реформы народного образования, ставится цель в предстоящее десятилетие создать целый ряд негосударственных вузов высочайшего уровня, утверждается, что негосударственные вузы должны действовать параллельно с государственными [2]. Таким образом, заложены основы для развития системы негосударственного высшего образования, а перед негосударственными вузами поставлена важная задача достичь соответствия определенным принципам образования и стать учреждениями с собственной спецификой.

Совершенствование государства и социальное развитие диктуют необходимость в специалистах двух типов: ученых, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, и практических специалистов. Научные кадры занимаются изучением объективных закономерностей и законов, фундаментальной наукой, а практические специалисты непосредственно создают общественные блага.

С развитием экономики и распространением высшего образования растет как спрос на практических специалистов, так и требования к ним. В Китае осуществляется подготовка практических специалистов трех типов: простых технических работников готовят в высших профессионально-технических училищах; средних практических специалистов – в институтах и университетах прикладного типа; высших созидательных специалистов – в ведущих государственных университетах.

Классификация типов специалистов не обозначает уровень способностей. В любой сфере существуют простые и отличные специалисты. Подготовка специалистов практического типа мешает множеством предрассудков. Считая уровень подготовки практических специалистов низким, некоторые институты копируют научно-исследовательскую часть учебной программы ведущих государственных университетов, вместо того чтобы разрабатывать собственные курсы подготовки и искать подходящую модель обучения [3].

Определенно можно сказать, что негосударственные вузы готовят практических специалистов второго типа, ориентируясь на рыночный спрос. При этом необходимо руководствоваться нижеследующими принципами.

1. Необходимо готовить преподавателей типа «шуан ши» (преподаватели

«двойного типа»), т.е. таких, у которых имеются не только обширные теоретические познания, но и практический опыт работы в какой-либо компании [4]. Подготовка высококлассных студентов прикладных специальностей должна опираться не только на знания, почерпнутые из книг, но и на практический опыт и умения преподавателей.

2. В нормативах подготовки необходимо обращать особое внимание на практические способности и навыки, а именно на умение решать актуальные проблемы путем планирования, организации, проектирования, производства, эксплуатации, управления и других методов.

3. Что касается способов подготовки студентов практического типа, то институты должны обучать студентов в тесно сотрудничестве с предприятиями и учреждениями социальной сферы, чтобы создать студентам благоприятные условия для прохождения практики, отработки формируемых навыков.

4. С точки зрения модели обучения надо углублять реформы, стремиться решить следующие проблемы:

- в содержании обучения необходимо преодолевать разрыв между теорией и практикой, приводить устаревшие учебные программы в соответствие с современным уровнем развития промышленности, смещать акцент с изучения теории узкой научной области на применение знаний практического типа;
- в методике обучения необходимо изменить традиционный однообразный монологический метод, чтобы добиться общения на изучаемом языке;
- в системе «студент – преподаватель» студенты должны стать полноправными субъектами учебной деятельности, оказаться в центре обучения. Центр тяжести в обучении перемещается с преподавателя (обучения) на студентов (учение, усвоение);
- при оценивании студентов необходимо акцентировать внимание на их способностях и личных качествах, а не только на количестве полученных на экзаменах баллов.

В последние годы китайские негосударственные вузы обновили свою педагогическую теорию, разработали новую модель подготовки специалистов, чтобы удовлетворить многоплановый спрос общества. В качестве примера рассмотрим опыт работы Цзилиньского института иностранных языков «Хуацяо».

Цзилиньский институт иностранных языков «Хуацяо» расположен в городе

Чанчунь на северо-востоке Китая. Институт был основан ректором Цинь Хэ в 1995 г. Институт занимает площадь 760 тыс. кв. м. В Институте учатся приблизительно 8 тыс. студентов-очников, работают 460 преподавателей, в том числе 50 иностранных специалистов. В состав Института входят 18 факультетов, современный образовательно-технический центр, исследовательский центр китайской и европейской культуры, научно-исследовательский институт, занимающийся изучением развития негосударственных высших учебных заведений. Институт ведет подготовку бакалавров по 25 специальностям, соответствующим 4 основным направлениям: гуманитарные науки, экономика, менеджмент, педагогика. В Институте обучают 11 языкам, в том числе китайскому языку как иностранному, русскому, английскому, японскому. В 2010 г. по решению Госсовета Институт стал единственным небюджетным экспериментальным учреждением среди негосударственных вузов Китая. В том же году была завершена проверка Института Минобразованием КНР, специалисты высоко оценили Институт, что вызвало всплеск внимания к нему. В 2011 г. по решению Департамента образования провинции Цзилинь в Институте открыли единственный в провинции исследовательский центр для подготовки высококвалифицированных специалистов практического типа. Институт уже вошел в число 20 отличных негосударственных вузов страны и 10 негосударственных вузов с хорошей репутацией.

В аспекте подготовки инновационных специалистов прикладного профиля Институт принял следующие меры.

1. Научная, целесообразная ориентация, отчетливое целостное планирование работы института

Базой высшего образования являются классификация специалистов и выбор соответствующих профессиональной ориентации типов подготовки. Руководствуясь законом о развитии негосударственного высшего образования, Институт не слепо перенимает опыт и практику государственных и зарубежных вузов, а твердо идет по пути развития негосударственного вуза со своей спецификой. Мы выбираем свою ориентацию в соответствии с общегосударственными тенденциями развития высшего образования. Исходя из наличных условий и своих преимуществ, Институт планирует свою работу с учетом ситуации в социуме как на локальном, так и на государственном уровне.

Тип подготовки – специалисты практического профиля.

Среди специальностей первостепенное значение придается иностранным языкам,

гуманитарным наукам, экономике, менеджменту, педагогике.

В вузе сформирована система подготовки бакалавров, своевременно начата подготовка магистров.

С точки зрения критериев, предъявляемых к специалистам, вуз стремится подготовить социально ответственных специалистов, с широким кругозором, востребованных на глобальном рынке труда, с солидными знаниями и выдающимися способностями, с хорошим знанием иностранных языков и культуры поведения, т. е. специалистов широкого спектра прикладных профилей с прочными знаниями, позитивными личностными качествами и развитыми комплексными способностями.

Мы предполагаем, что наши выпускники будут работать в основном в нашей провинции, на северо-востоке Китая и по всей стране.

Институт также поставил перед собой цель за 30 лет стать негосударственным вузом первого разряда с мировым признанием, обеспечить демократизацию, законность и доступность образования, в конечном счете стать престижным негосударственным вузом на долгие столетия.

2. Углубление педагогической реформы, обновление модели подготовки специалистов

Подготовка кадров – это первоочередная задача вузов. Создать первоклассный вуз – значит выработать узнаваемый имидж и развить свои преимущества. Появление негосударственных вузов в Китае – явление недавнего времени, поэтому еще не накоплен соответствующий опыт, нет эталонов для подражания. С самого основания нашего института ректор ориентировался на подготовку специалистов, востребованных рынком труда. В рамках данной стратегии Институт разработал комплексный подход к подготовке бакалавров, научно спланировал деятельность студентов на протяжении 4 лет бакалавриата с целью всестороннего развития обучающихся. Тем самым была изменена традиционная модель подготовки, в которой важнейшее место отводилось дисциплинам и предметам. Основной принцип Института – это «знания, способности и личность».

С точки зрения основополагающих подходов к обучению Институт переместил акцент с занятий на способности, с обучения на воспитание. Предлагаются такие модели подготовки специалистов, как «иностраный язык плюс специальность», «специальность плюс иностранный язык», «два иностранных языка». Предметы организованы по принципу «семи продолжений»: 1) на протяжении всего бакалавриата продолжаются идеологическое воспитание

и привитие норм этикета; 2) улучшение комплексных способностей; 3) практическое обучение; 4) воспитание качеств культурной личности; 5) сохранение и улучшение психологического здоровья; 6) практика по использованию компьютерных технологий и 7) руководство планированием профессиональной деятельности.

Модель обучения предполагает поэтапное обучение: обучение в бакалавриате разделено на 2 этапа – основной и продвинутой. На основном этапе акцент делается на передачу элементарных знаний по специальности, выработку необходимых для будущей профессии навыков и умений. Задачи продвинутого этапа обучения – расширение кругозора учащихся, совершенствование их комплексных способностей, развитие умений и навыков в соответствии с текущими потребностями общества.

Методика и средства обучения характеризуются использованием учебников нового поколения; применением лингвокультурологического подхода к обучению иностранным языкам; включением в учебные планы новых дисциплин практического типа; внедрением современных мультимедийных средств в обучение для оптимизации учебного процесса; эффективным сочетанием теории и практики.

3. Особое внимание к нравственному воспитанию, повышению качества подготовки специалистов

Нравственное воспитание является актуальной стратегической задачей образования нового времени. Актуальность этой задачи связана с поиском ответа на вопрос «Кого и как должны готовить вузы?». Цель нравственного воспитания – совершенствование граждан, главный пункт этого направления деятельности – воспитать в студентах чувство ответственности и дух новаторства. В целях всестороннего развития нравственного воспитания Институт разработал практическую систему воспитания комплексных качеств, включающую воспитание физических качеств, нравственно-этических норм поведения, психологических качеств, повышение квалификации и руководство планированием профессиональной деятельности и трудоустройством.

Институт привержен концепции «нравственное воспитание во главе, выращивание человека в корне», создает систему воспитания «семь единств», которая базируется на следующих принципах: 1) высоко поднять «один флаг» – небюджетное образование; 2) определить «одну цель» – всестороннее развитие знаний, способностей и личности; 3) установить «одну концепцию» – «нравственное воспитание во главе, выращивание человека в корне»; 4) оптими-

зировать «один проект» – проект формирования триединства знаний, способностей и личности; 5) создать «один режим» – сочетать идеологическое воспитание, психологическую консультацию и руководство студентами; 6) внедрить «одну модель» – контролировать все стороны жизни студентов в процессе институтского обучения; 7) выработать «один критерий» – комплексный критерий проверки самоуправления и самоконтроля студентов. В своей работе воспитатели серьезно следят за личностным ростом каждого студента, заботятся об учащемся, чтобы никто из них не отставал от групп, а также всячески стимулируют инициативу учащихся в учебе, превращают пассивную учебу в активную. Осуществление нашим институтом нравственного воспитания способствует повышению качества обучения и улучшению комплексных качеств студентов.

4. Организация внеаудиторной деятельности студентов и осуществление сотрудничества с предприятиями

В целях формирования у студентов практических навыков мы организуем разнообразные внеаудиторные занятия, создаем клубы различной тематики, например: клуб драмы, клуб ораторского искусства, клуб песни, экономико-торговый клуб и др.

На базе нашего института открылся единственный в Китае учебный центр международной языковой культуры «Глобальная деревня», одобренный ЮНЕСКО. В этом центре есть 12 национальных комнат: США, Германии, Японии, России, Южной Кореи и т. д. «Глобальная деревня» использует Институт как базу для практической деятельности: здесь проводятся занятия по аудированию и страноведению, курсы по специальности, проходят заседания клубов русского языка, других клубов.

В июне каждого года институт «Хуацяо» проводит Международный фестиваль, в рамках которого студенческие клубы организуют разнообразные увлекательные мероприятия по своим направлениям: конкурс знаний о стране изучаемого языка, конкурс на лучшее исполнение песен, конкурс декламации и выступления и т. д. Победители награждаются почетным званием и дипломом.

Осуществляется сотрудничество с предприятиями, на них созданы практические базы. Институт отобрал дисциплины по специальности и разработал учебные программы в соответствии с требованиями предприятий, куда направляются студенты для прохождения практики и стажировки на каникулах и в седьмом семестре. Лучших предпринимателей мы приглашаем к себе читать студентам лекции.

5. Развитие сотрудничества с зарубежными вузами

Сотрудничество с зарубежными вузами – ключевой фактор повышения квалификации специалистов прикладного типа. Годами Институт активно использует зарубежные образовательные ресурсы, поощряет международный обмен и сотрудничество. В Институте придерживаются международных стандартов в области образования для подготовки экспортно ориентированных талантов международного класса, активно ведется деятельность по обмену специалистами и студентами с вузами других стран и международному сотрудничеству. С 2003 г. Институт провел официальные встречи более чем с 60 зарубежными институтами и подписал соглашения по обмену преподавателями и студентами. За это время Институт отправил учиться за границу более 600 студентов по обмену и принял более 400 студентов-иностранцев, было приглашено более 500 иностранных преподавателей. В 2011 г. наш институт от имени международного отдела Минобразования КНР успешно провел Международный форум ректоров Северо-Восточной Азии.

6. Повышение квалификации преподавателей, подготовка преподавателей типа «шуан ши»

Успешность учебного процесса во многом зависит от преподавателя. Наш институт прикладывает большие усилия для подготовки высококвалифицированных преподавателей типа «шуан ши» (преподаватели «двойного типа»). С одной стороны, каждый год в Институте проводится конкурс по участию в повышении квалификации для молодых преподавателей, и руководство Института стимулирует всех преподавате-

лей к участию в этом конкурсе. В Институте также стимулируется научно-исследовательская деятельность преподавателей, эффективное сочетание научных исследований и обучающей деятельности. Каждый месяц мы проводим симпозиум по методике преподавания, на котором преподаватели обмениваются новой информацией, делятся своими результатами и опытом; преподавателям предоставляется возможность обучения в аспирантуре и докторантуре с сохранением заработной платы. С другой стороны, у Института есть соглашение с зарубежными вузами, в рамках которого Институт ежегодно отправляет за рубеж преподавателей на стажировку. Для увеличения практического опыта и улучшения навыков Институт отправляет молодых преподавателей на предприятия для прохождения практики.

Таким образом, благодаря принятым мерам в последние годы институт «Хуацяо» добился значительных результатов. Студенты не только приобретают крепкие фундаментальные знания, но и отличаются развитыми комплексными способностями и широким кругозором. Работодатели также высоко оценивают наших выпускников. Пять лет подряд первично трудоустраиваются 95% выпускников. Этот самый красноречивый показатель, ведь можно сказать, что в современном обществе трудоустройство выпускников стало главным критерием оценки деятельности вузов. Подготовка высококачественных специалистов практического типа отвечает требованиям времени, и наш институт будет придерживаться этого принципа и вносить серьезный вклад в развитие системы негосударственных вузов по всей стране.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чжоу Хайтао, Чжон Бинлинь. Годовой доклад о развитии негосударственных вузов на 2013 г. Пекин, 2013.
2. Государственная программа реформы и развития народного образования на средне- и долгосрочную перспективу. Пекин, 2010.
3. Редакция исследования негосударственного образования. Исследования негосударственного образования. Изд-во Центра изучения негосударственного образования. 2015. 1.
4. Сяо Фэнсян, Чжан Чи. Преподаватель типа «шуан ши» // Профессиональное образование Китая. 2012.
5. Чжэн Сюинь, Чжоу Чжиган. Преподаватель типа «шуан ши»: цель развития специализации преподавателей // Профессиональное образование Китая. 2010.
6. Ли Вэйминь. Исследования стратегии и переходного этапа развития негосударственных вузов. Шань Си. 2014. 12.
7. Ван Кан, У Чжихон. Негосударственное образование Китая (2004– 2005). Шанхай, 2005.
8. Ассоциация развития негосударственных вузов Китая. Новое исследование сферы негосударственного образования. Шанхай, 2013.
9. Программы и планы развития Цзилиньского института иностранных языков «Хуацяо» на период 2010– 2015 гг. Чанчунь, 2010.
10. Jilin Huaqiao University of Foreign Languages : official site. URL: <http://www.hqwy.com/>.

REFERENCES

1. Chzhou Khaytao, Chzhon Binlin'. Godovoy doklad o razvitii negosudarstvennykh vuzov na 2013 g. Pekin, 2013.

2. Gosudarstvennaya programma reformy i razvitiya narodnogo obrazovaniya na sredne- i dolgosrochnuyu perspektivu. Pekin, 2010.
3. Redaktsiya issledovaniya negosudarstvennogo obrazovaniya. Issledovaniya negosudarstvennogo obrazovaniya. Izd-vo Tsentra izucheniya negosudarstvennogo obrazovaniya. 2015. 1.
4. Cyao Fensyan, Chzhan Chi. Prepodavatel' tipa «shuan shi» // Professional'noe obrazovanie Kitaya. 2012.
5. Chzhen Syuin', Chzhou Chzhigan. Prepodavatel' tipa «shuan shi»: tsel' razvitiya spetsializatsii prepodavateley // Professional'noe obrazovanie Kitaya. 2010.
6. Li Veymin'. Issledovaniya strategii i perekhodnogo etapa razvitiya negosudarstvennykh vuzov. Shan' Si. 2014. 12.
7. Van Kan, U Chzhikhon. Negosudarstvennoe obrazovanie Kitaya (2004– 2005). Shankhay, 2005.
8. Assotsiatsiya razvitiya negosudarstvennykh vuzov Kitaya. Novoe issledovanie sfery negosudarstvennogo obrazovaniya. Shankhay, 2013.
9. Programmy i plany razvitiya Tszilin'skogo instituta inostrannykh yazykov «Khuatsyao» na period 2010– 2015 gg. Chanchun', 2010.
10. Jilin Huaqiao University of Foreign Languages : official site. URL: <http://www.hqwy.com/>.

Статью рекомендует канд. пед. наук Ли Минь.

РЕЦЕНЗИИ. ХРОНИКА

УДК 378 (091)(Батышев С. Я.)
ББК 4448.3(2Рос)6

ГСНТИ 14.01.79

Код ВАК 13.00.01

Батаршев Анатолий Васильевич,

доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, капитан 2 ранга в отставке, главный научный сотрудник филиала федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования» в Санкт-Петербурге, профессор Международной академии психологических наук; 192148, Санкт-Петербург, ул. Ольминского, д. 31; e-mail: batarchev@mail.ru.

ШТРИХИ К ПОРТРЕТУ ГЕРОЯ СОВЕТСКОГО СОЮЗА, АКАДЕМИКА РАО СЕРГЕЯ ЯКОВЛЕВИЧА БАТЫШЕВА (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Батышев Сергей Яковлевич; Российская академия образования; Нью-Йоркская академия наук; непрерывное профессиональное образование.

АННОТАЦИЯ. Освещается научная педагогическая деятельность С. Я. Батышева, его вклад в развитие непрерывного профессионального образования. С. Я. Батышев был Героем Советского Союза, выдающимся деятелем науки Российской Федерации, академиком Российской академии образования, действительным членом Нью-Йоркской академии наук и пяти других международных академий, автором более четырехсот научных работ (учебников и монографий, учебных пособий и научных статей) по профессиональной педагогике. Стоял у истоков создания в Казани в 1975 г. Научно-исследовательского института профессионально-технической педагогики Академии педагогических наук СССР, а также Свердловского инженерно-педагогического института в 1979 г. (сейчас это Российский государственный профессионально-педагогический университет). Выступил инициатором исследований по педагогике профессионально-технического образования. Принимал активное участие в создании и развитии Всесоюзного научно-исследовательского института профессионально-технического образования РСФСР – первого в стране научного учреждения в области профессионального образования. С. Я. Батышев явился инициатором создания научной школы «Профессиональная педагогика – теория непрерывного образования», осуществляющей целенаправленную разработку методологических подходов к изучению профессиональной педагогики и теории непрерывного образования.

Batarshev Anatoliy Vasil'evich,

Doctor of Pedagogy, Candidate of Psychology, Associate Professor, Chief Researcher of the Laboratory of Psychology and Didactics in Pedagogical Education of the Branch of MBSI «IME RAE» in St. Petersburg, Russia.

TOUCHES TO THE PORTRAIT OF THE HERO OF THE SOVIET UNION ACADEMICIAN OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION SERGEY YAKOVLEVICH BATYSHEV (IN CELEBRATION OF HIS 100TH ANNIVERSARY)

KEYWORDS: Batyshev Sergey Yakovlevich; Russian Academy of Education; New York Academy of Sciences; continuing professional education.

ABSTRACT. The article is devoted to the scientific pedagogical activity of S.Y. Batyshev and his contribution to the development of continuing professional education. S.Y. Batyshev was a Hero of the Soviet Union, an outstanding worker of science of the Russian Federation, academician of the Russian Academy of Education, full member of the New York Academy of Sciences and five other international academies, author of more than four hundred publications (textbooks, monographs, teaching aids and scientific articles) in professional pedagogy. He was in at the beginning of the Scientific Research Institute of Professional Technical Education of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR in Kazan in 1975 and took part in the foundation of Sverdlovsk Engineering Pedagogical Institute in 1979 (now it is the Russian State Professional Pedagogical University). S.Y. Batyshev initiated research in pedagogy of professional technical education. He took an active part in the foundation and development of the All-Union Scientific Research Institute of Professional-Technical Education – the first scientific institution in the field of professional technical education in the country. S.Y. Batyshev created the scientific school “Professional Pedagogy as a Theory of Continuing Education” which carried out purposeful development of methodological approaches to the study of professional pedagogy and theory of continuing education.

19 октября 2015 г. исполнилось бы 100 лет Сергею Яковлевичу Батышеву, Герою Советского Союза, выдающемуся деятелю науки Российской Федерации, академику Российской академии образования, действительному члену Нью-Йоркской академии наук и пяти других ме-

ждународных академий, автору более четырехсот научных работ (учебников и монографий, учебных пособий и научных статей) по профессиональной педагогике.

Родился Сергей Яковлевич 19 октября (по новому стилю) 1915 г. в деревне Кадом на Рязанщине в семье рабочего. В 1936–

1939 г. после окончания школы и трех курсов Московского машиностроительного института вначале работал учителем в Кадомской школе, затем преподавал математику на сельскохозяйственном рабфаке Северной Осетии. В 1939 г. был призван в Красную армию, окончил курсы младших лейтенантов. С июня 1941 г. – участник Великой Отечественной войны.

КРАТКАЯ БИОГРАФИЯ С. Я. БАТЫШЕВА

Боевое крещение Сергей Яковлевич принял в самом начале войны в районе Бреста. В первых же боях лейтенант Сергей Батышев показал себя храбрым и грамотным командиром. На шестой день войны был ранен. После выздоровления вернулся на фронт, воевал на Брянском и Закавказском фронтах. Участвовал в освобождении Киева. В конце 1943 г. майор Сергей Батышев был назначен командиром батальона 545 стрелкового полка 389 Бердичевской стрелковой дивизии (3 гвардейская армия, Украинский фронт). Вот как отзывались о нем его друзья и товарищи: «Если Сергей Батышев зацепился за высоту, то его ничем оттуда не выкуришь. Это кремень, не комбат!»

13–16 июля 1944 г. в боях при прорыве вражеской обороны в районе сёл Звиняче и Ощев Гороховского района Волынской области батальон майора Батышева, овладев передним укрепленным пунктом противника, развил стремительное наступление, в ходе которого нанес фашистам большие потери в живой силе и технике. В бою комбат был тяжело ранен, но остался в строю, продолжая командовать батальоном. Перемещался с помощью бойцов, которые несли его на плащ-палатке [11].



Герой Советского Союза, майор Батышев Сергей Яковлевич (Висла, Сандомирский плацдарм, 1944 г.)

Когда Батышева привезли в госпиталь, из его тела извлекли 52 осколка. Указом Президиума Верховного Совета СССР № 2333 от 23 сентября 1944 г. за образцовое выполнение заданий командования и проявленное мужество и героизм в боях с немецко-фашистскими захватчиками майору Сергею Батышеву присвоено звание Героя Советского Союза с вручением ордена Ленина и медали «Золотая Звезда».

После госпиталя комбат вернулся на фронт, участвовал в боях на Сандомирском плацдарме. За годы войны был пять раз ранен (дважды – тяжело). С 1945 г. майор Батышев в запасе. Вернулся к педагогической деятельности, в Саратове работал директором Саратовского индустриально-педагогического техникума. В 1946 г. окончил Саратовский институт механизации. В 1947 г. переведен в Главное управление трудовых резервов, был на руководящей работе в системе профессионально-технического образования (начальник Тверского управления ПТО, начальник Главного управления учебных заведений ПТО, в 1967–1973 гг. – заместитель председателя Государственного комитета Совета Министров СССР по профессионально-техническому образованию). Благодаря настойчивости и упорству Сергея Яковлевича в 1973 г. в Академии педагогических наук СССР было создано Отделение педагогики и психологии профессионально-технического образования (впоследствии – Отделение базового профессионального образования РАО).

Сергей Яковлевич Батышев стоял у истоков создания в Казани в 1975 г. Научно-исследовательского института профессионально-технической педагогики Академии педагогических наук СССР (НИИ ПТП АПН СССР) (впоследствии – Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО)⁴, а также Свердловского инженерно-педагогического института в 1979 г. (впоследствии – Российский государственный профессионально-педагогический университет, РГППУ)⁵.

⁴ Научно-исследовательский институт профессионально-технической педагогики АПН СССР (НИИ ПТП АПН СССР) создан в 1976 г. Первым директором института стал академик Мирза Исмаилович Махмутов. В 1992 г. директором института стала академик Гузел Валеевна Мухаметзянова. В 2003 г. НИИ преобразован в ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО.

⁵ Свердловский инженерно-педагогический институт (СИПИ) образован в 1979 г. В 1993 г. СИПИ был преобразован в Уральский государственный профессионально-педагогический университет (УГППУ). С 2001 г. получил название Российский государственный профессионально-педагогический университет и стал единствен-

Сергей Яковлевич профессиональную деятельность совмещал с научной работой. Выступил инициатором исследований по педагогике профессионально-технического образования. Принимал активное участие в создании и развитии Всесоюзного научно-исследовательского института профессионально-технического образования РСФСР (ВНИИ ПТО РСФСР) – первого в стране научного учреждения в области профессионального образования, открывшегося в 1963 г. и преобразованного вначале в ВНИИ ПТО Госпрофобра СССР (1968 г.), а затем, в 1990 г., – в Институт профессионально-технического образования РАО в Ленинграде. Сергей Яковлевич регулярно навещался в этот институт, подолгу беседовал с научными сотрудниками, оказывал помощь в проведении исследований по многим направлениям: дидактике теоретического и производственного обучения, методике воспитательной работы в профтехучилищах, профессиональной ориентации, экономике, социологии и др. Именно на это время пришелся период тесного сотрудничества по вопросам просвещения и профессионального образования молодежи между двумя академиками РАО – Сергеем Яковлевичем Батышевым и директором Института профессионально-технического образования РАО Антониной Павловной Беляевой.

В 1973–1991 гг. С. Я. Батышев исполняет должность академика-секретаря Отделения педагогики и психологии профтехобразования Академии педагогических наук СССР (затем РАО)⁶. С 1991 г. Сергей Батышев – президент ассоциации «Профессиональное образование».

С. Я. Батышев явился инициатором создания научной школы «Профессиональная педагогика – теория непрерывного образования», осуществляющей целенаправленную разработку методологических подходов к изучению профессиональной педагогики и теории непрерывного образования [12]. В настоящее время эту школу возглавляет заслуженный деятель науки РФ, академик РАО Александр Михайлович Новиков. Официальное название школы – «На-

учная школа С. Я. Батышева – А. М. Новикова: профессиональная педагогика – теория непрерывного образования».

В октябре 1995 г. состоялись торжества по случаю 80-летнего юбилея академика Сергея Яковлевича Батышева, где собрались ученые, соратники, товарищи и друзья юбиляра. Прозвучало много выступлений в честь Героя, Ученого и Гражданина Сергея Батышева.



Заслуженный деятель науки РФ, действительный член РАО и Нью-Йоркской академии наук, доктор педагогических наук, профессор Сергей Яковлевич Батышев (Москва, 1995 г.).

Награжден орденами Ленина, Красного Знамени, Трудового Красного Знамени, Октябрьской Революции, Александра Невского, Отечественной войны 1-й и 2-й степеней, Красной Звезды, Дружбы народов, «Знак Почета», медалью «За отвагу» и многими другими правительственными и воинскими наградами

Поздравила юбиляра с восьмидесятилетием со дня его рождения и шестидесятилетием научно-педагогической и общественной деятельности и директор Института профессионально-технического образования РАО, академик Антонина Павловна Беляева, вручив ему следующий приветственный адрес:

С глубоким уважением, признательностью, гордостью и любовью к Вам, глубокоуважаемый Сергей Яковлевич, обращаюсь в Ваш юбилей! Всегда ценю, боготворю и восхищаюсь жизнестойкости, оптимизму, безграничной учености, любви к Отечеству! Выражаю вечную благодарность за конструктивное участие в

ном в стране вузом, расположенным за пределами Москвы и Санкт-Петербурга и имеющим статус российского университета. Первым ректором института (1978–1985 гг.) был Василий Васильевич Блюхер (сын легендарного советского полководца Василия Константиновича Блюхера).

⁶ Академия педагогических наук РСФСР (АПН РСФСР) создана в 1943 г. В 1966 г. стала называться АПН СССР. В 1992 г. преобразована в Российскую академию образования. Первым президентом академии (с 1992 по 1997 г.) был Артур Владимирович Петровский. С 1997 г. по настоящее время академией руководит Николай Дмитриевич Никандров.

моей судьбе ученого, прошедшего с Вами 25 лет творческого пути!

Всегда Ваша и вместе с Вами

А. Беляева, С.-Петербург

Я сам был свидетелем крепкой дружбы между двумя корифеями отечественного профессионального образования (Сергеем Яковлевичем Батышевым и Антониной Павловной Беляевой), продолжавшейся на протяжении долгих лет. Общение между Сергеем Яковлевичем и Антониной Павловной становилось особенно тесным в периоды интенсивного развития средних профессионально-технических училищ и становления профессионального образования в связи с организацией средних профессионально-технических учебных заведений нового типа – профессиональных лицеев и колледжей. В 1984 г. мне посчастливилось присутствовать на заседании бюро Отделения педагогики и психологии профессионального образования АПН СССР (Москва, ул. Погодинская, д. 8), руководимом академиком – секретарем бюро С. Я. Батышевым. Обсуждались итоги выполнения научно-исследовательских работ сотрудниками институтов АПН СССР за 1984 г. В то время я, кандидат психологических наук, работал старшим научным сотрудником в Таллинской лаборатории технических средств обучения (с 1985 г. – лаборатория преемственности обучения) Института профессионально-технической педагогики АПН СССР и был откомандирован в Москву вместе с другим сотрудником этой лаборатории, Антсом Таррасте, чтобы выступить с докладами и отчитаться о проделанной лабораторией за 1984 г. работе вместо заболевшего заведующего таллинской лабораторией профессора А. А. Кыверялга. На заседании бюро присутствовали руководители и сотрудники институтов РАО, в частности, заместитель директора ВНИИ ПТО Госпрофобра СССР Антонина Павловна Беляева и заведующая лабораторией педагогической психологии этого института Нина Васильевна Кузьмина. Поражало умение Батышева «владеть» аудиторией. Своими аргументами и логикой он обезоруживал оппонентов. Его напористость, прямота, честность и стремление к завершению начатого дела просто обескураживали. Недаром за глаза коллеги и друзья Сергея Яковлевича называли его «танком».

А вот признания его сподвижника и последователя, академика РАО Александра Михайловича Новикова:

С. Я. Батышев мог прямо на заседании неожиданно повернуть тот или иной вопрос в совершенно новую плоскость и озадачить всех участников на многие годы. С подчиненными он был очень требователь-

лен, но исключительно честен и прям. Прямота его обескураживала. Если кто-то провинился, то получал тут же разнос, что называется, «на полную катушку». Но впоследствии «грехи» больше никогда не вспоминались. В то же время Сергей Яковлевич проявлял редкостную заботу к нуждам и проблемам сотрудников, помогал, чем мог, многих выручал из беды. Авторитет его был таков, что просьбы его исполнялись как приказы, хотя он никому никогда не приказывал [10, с. 10].

О том, какую работу по подготовке и воспитанию научных кадров в системе профессионального педагогического образования проводил Сергей Яковлевич Батышев, сужу по себе. В 1980–1990-х гг. я, имея в то время ученую степень кандидата психологических наук, работал старшим научным сотрудником таллинской лаборатории (Эстонская ССР) преемственности обучения Научно-исследовательского института профессионально-технической педагогики (НИИ ПТП) АПН СССР. Сам институт находился в Казани. Десятилетний опыт научной и опытно-экспериментальной деятельности позволил мне подготовить диссертационное исследование на тему «Педагогические основы преемственности обучения в школе и профтехучилище». После незначительной доработки диссертация была одобрена, получены положительные отзывы от заместителя директора по научной работе НИИ ПТП АПН СССР, доктора педагогических наук Анатолия Александровича Кирсанова и заведующего одной из лабораторий этого НИИ, доктора педагогических наук Юрия Станиславовича Тюнникова. В ноябре 1991 г. я был в командировке в АПН СССР (Москва, ул. Погодинская, д. 8). Не преминул воспользоваться случаем представить свое диссертационное исследование Сергею Яковлевичу Батышеву. Через три дня Маргарита Борисовна Яковлева, секретарь Отделения педагогики и психологии профтехобразования АПН СССР, сообщила мне день и время встречи с С. Я. Батышевым.

При очередной встрече с Сергеем Яковлевичем он сказал:

– Первое впечатление о вашей работе неплохое. Итоги опытно-экспериментального исследования проблем преемственности в содержании, методах и формах обучения заслуживают одобрения. Знаю, что опытно-экспериментальная работа, проводимая у вас в таллинской лаборатории под руководством профессора Антса Кыверялга, достаточно эффективна. Да и результаты теоретического исследования в диссертации, на мой взгляд, вполне приемлемы. Хотя лучше оценить итоги и результаты вашей работы по исследованию проблем преемст-

венности обучения могут в Ленинграде, в Институте профессионально-технического образования РАО. Директор института Антонина Павловна Беляева вопросами методологии преемственности обучения там занимается давно.

Я слушал Сергея Яковлевича, затаив дыхание. Порывался несколько раз в процессе нашего диалога попросить его связаться с Антониной Павловной и предложить ей рассмотреть мою диссертацию. И когда Сергей Яковлевич назвал имя Антонины Павловны, преодолевая смущение, я выпалил:

– Сергей Яковлевич! Не могли бы вы попросить Антонину Павловну рассмотреть мою диссертацию? Лично я сам ей звонить для этого не решаюсь.

– Резонно. Может быть, она сейчас в своем институте.

Сергей Яковлевич поднял трубку телефона, набрал номер. Ответа не последовало. Сергей Яковлевич сказал, что на днях он свяжется с Антониной Павловной, о результатах разговора с ней сообщит мне. Я поблагодарил Сергея Яковлевича и откланялся.

Через неделю, уже находясь в Таллине, я позвонил в Москву секретарю С. Я. Батышеву Маргарите Борисовне Яковлевой и спросил ее, был ли телефонный разговор между Сергеем Яковлевичем и Антониной Павловной по поводу моей диссертационной работы. Маргарита Борисовна ответила, что точно она об этом не знает, но может спросить у Сергея Яковлевича, который в настоящее время находится у себя в кабинете.

– Подождите у телефона, – сказала она.

Горсть 15-копеечных монет у меня была уже на исходе (телефон-автомат каждые 10 секунд «проглатывал» очередную монету), когда через минуты полторы Маргарита Борисовна сообщила:

– Анатолий Васильевич, к сожалению, Сергей Яковлевич еще не связывался с Антониной Павловной по вашему вопросу, но об этом он помнит и на днях попытается переговорить с нею.

– Как же так?! – пробормотал я в глубокой задумчивости и повесил трубку. «Что делать? Что же делать?! – не давали покоя мысли. – Обратиться снова к Сергею Яковлевичу? Но что же я ему скажу? Не считает ли он такое обращение назойливым, если не навязчивым? Да и потом, ведь ясно Маргарита Борисовна сказала, что Сергей Яковлевич помнит о моей просьбе... Но время-то идет, на дворе конец ноября, отчеты, приближаются новогодние праздники... Может, набраться храбрости и лично позвонить Антонине Павловне? И этот вариант не самый лучший. Да и что ей я могу сказать, кроме: «Здравствуйте, я ваш зна-

комый, вот диссертация...»? Нет, этот вариант отпадает. Все-таки немного я знаю Антонину Павловну, она – человек кристальной честности и высоких нравственных качеств. Такой звонок навсегда закроет мне дорогу в узилище научной мысли руководимого ею института. Остается одно – ждать».

Обуреваемый такими мыслями, инстинктивно потянулся набирать номер телефона Сергея Яковлевича, намереваясь...

И вдруг после набора номера отчетливо слышу диалог между Сергеем Яковлевичем и Антониной Павловной. Я был шокирован. Первое побуждение – положить трубку и не подслушивать чужой разговор – угасло под влиянием нездорового любопытства (как-никак, разговор-то шел о моей диссертационной работе). Затаив дыхание, в течение 5–6 минут я слушал этот разговор, а аппарат (странное дело!) не принимал от меня ни одной монеты. Очереди к аппарату не было, и была прекрасная слышимость, будто собеседники располагались рядом, слева и справа от меня. Этот диалог запомнился мне настолько отчетливо, что передаю его почти дословно.

– Антонина Павловна, неделю тому назад ко мне приезжал Анатолий Васильевич Батаршев из Казани. Он работает в таллинской лаборатории у профессора Кыверялга. Вы знаете Батаршева?

– Хорошо знаю. Мы встречались с ним. Несколько раз Анатолий Васильевич приезжал в наш институт, выступал с докладами на конференциях.

– Так вот, он привез подготовленную рукопись докторской диссертации «Педагогические основы преемственности обучения в школе и профтехучилище». Я просмотрел его работу и пришел к убеждению, что она достаточно информативна, базируется на результатах 10-летних опытно-экспериментальных исследований. Знаю, что и вы когда-то занимались исследованием проблем преемственности обучения. Не могли бы вы просмотреть эту работу и сделать заключение, может ли она считаться хорошей докторской диссертацией?

– Сергей Яковлевич! – тут голос Антонины Павловны задрожал, послышались нотки явного раздражения, запала и укора. – Да как вы, Сергей Яковлевич, – продолжала она, – смеете говорить мне такое! Это же явный протекционизм! – продолжал звенеть ее голос.

Краска стыда заливала мое лицо. Боясь быть уличенным в подслушивании даже сторонними людьми, стоял я, не шелохнувшись, плотно прижимая телефонную трубку к уху.

– Антонина Павловна! – извиняющимся тоном, словно провинившийся школь-

ник, продолжал Сергей Яковлевич, – вы меня совсем не так поняли.

– Как так не поняла?! Я прекрасно Вас...

– Да нет же! – оправдывался Сергей Яковлевич, – я всего-то имел в виду, что вы дадите указание рассмотреть работу Батаршева в какой-нибудь лаборатории. И пусть сотрудники лаборатории выносят свой вердикт...

Антонина Павловна дала согласие заслушать меня в одной из лабораторий института лишь тогда, когда Сергей Яковлевич сообщил, что на мою диссертацию получены два положительных отзыва от докторов педагогических наук (один отзыв – от заместителя директора по научной работе НИИ среднего специального образования АПН СССР Анатолия Кирсанова, второй – от заведующего лабораторией этого института Юрия Тюнникова). Разговор был закончен, я осторожно повесил трубку и тихо вышел из зала почтового отделения, сопровождаемый любопытными и недоуменными взглядами двух знакомых мне сотрудников этого отделения.

Через несколько дней я позвонил Антонине Павловне. Сказал, что полностью законченную диссертационную работу две недели тому назад представил Сергею Яковлевичу Батышеву.

– Мои исследования он одобрил, – продолжал я, – и рекомендовал мне обратиться к вам с просьбой о рассмотрении моей работы в вашем институте. Прошу Вас, Антонина Павловна, об этом, хотя и знаю вашу чрезвычайную загруженность.

Антонина Павловна ответила в том смысле, что декабрь – отчетный период, времени нет, но будет ждать меня во второй половине января.

И вот в согласованное время я предстою пред очи Антонины Павловны и кладу на стол свой трактат. Мне казалось, что моя работа – вполне законченное самостоятельное исследование, к тому же получившее положительные оценки таких светил профессионально-технической педагогики, как Анатолий Александрович Кирсанов и Юрий Станиславович Тюнников. Да и сам Сергей Яковлевич Батышев одобряет мои исследования! Стоит ли волноваться?

– Анатолий Васильевич, у вас есть время? Можете остановиться у нас в гостинице на два-три дня.

Я ответил согласием.

– Вот и хорошо, – продолжила Антонина Павловна, – приходите ко мне завтра примерно в такое же время.

Назавтра в назначенное время я прибыл к директору, предвкушая изъявления одобрения и, может быть, некоторые указания по улучшению оформления полностью

готовой и сброшюрованной диссертации. Однако первые же слова Антонины Павловны обескуражили меня, как показалось, не совсем справедливой оценкой моего многолетнего исследования.

– Анатолий Васильевич! Я прочла вашу работу. В ней, конечно, есть рациональное зерно. Однако в таком виде, в котором вы представили ее мне, она не может быть вынесена даже на обсуждение в лабораториях. В диссертации недостаточно отражены методолого-теоретические аспекты исследования комплексной проблемы преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе, – вынесла Антонина Павловна свой вердикт.

Взглянув на мою помрачневшую физиономию, Антонина Павловна попыталась меня утешить:

– Анатолий Васильевич, у вас есть на что опереться. Прежде всего, это практика, проведенные Вами опытно-экспериментальные исследования. А диссертационную работу необходимо полностью переструктурировать, поменять названия глав и большинство параграфов, отдельные пункты представить в новой редакции. Работа предстоит большая. Более подробные рекомендации по доработке диссертации изложены мною на трех страницах.

Антонина Павловна спросила, готов ли я следовать ее совету по доработке диссертации. Я ответил утвердительно. Антонина Павловна протянула на прощание руку и отпустила с Богом.

В ходе патроната со стороны Сергея Яковлевича Батышева и Антонины Павловны Беляевой мое диссертационное исследование еще дважды дорабатывалось, пока не было поставлено на защиту в ноябре 1992 г. в Институте профессионально-технического образования РАО. Защита прошла успешно. В 2003 г. я был приглашен Антониной Павловной возглавить одну из лабораторий этого института. Заведующим лабораторией психологических исследований педагогического образования я проработал в этом институте почти 10 лет. В настоящее время работаю главным научным сотрудником института, с середины 2015 г. преобразованного в филиал ФГБНУ «ИУО РАО» в Санкт-Петербурге.

НАИБОЛЕЕ ЗНАЧИМЫЕ НАУЧНЫЕ ТРУДЫ С. Я. БАТЫШЕВА

Батышев С. Я. Научная организация педагогического труда : в 2 кн. М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1992.

Батышев С. Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса. 3-е изд. М. : Высш. шк., 1980. 456 с.

Батышев С. Я. Основы производственной педагогики : учеб. пособие. М. : Машиностроение, 1971. 552 с.

Батышев С. Я. Подготовка рабочих кадров. М. : Экономика, 1984. 247 с.

Батышев С. Я. Подготовка рабочих профессионалов. М. : Изд-во РАО, 1995. 346 с.

Батышев С. Я. Производственная педагогика : учеб. для проф. обучения рабочих на производстве. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Машиностроение, 1984. 671 с.

Батышев С. Я. Реформа профессиональной школы: опыт. Поиск. Задачи. Пути реализации. М. : Высш. шк., 1987. 343 с.

Батышев С. Я. Трудовая подготовка школьников: вопросы теории и методики. М. : Педагогика, 1987. 192 с.

Батышев С. Я. Формирование квалифицированных рабочих кадров в СССР. 2-е изд., перераб. М. : Экономика, 1974. 384 с.

Профессиональная педагогика : учеб. для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям / под ред. С. Я. Батышева. 2-е изд., перераб. М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. 904 с.

Научные заслуги С. Я. Батышева сложно переоценить. К примеру, в учебнике «Профессиональная педагогика» (1999) раскрыты такие темы, как законы профессиональной педагогики, новое содержание профессионального образования, инновационные технологии обучения, проектирование педагогических систем, новые формы и методы обучения и воспитания учащихся, комплексное применение средств обучения в учебном процессе, управление профессиональным образовательным учреждением.

Практико-ориентированное направление в фундаментальной профессиональной педагогике – основная тема Сергея Яковлевича, которая не подводила его никогда, о чем свидетельствуют его заслуги перед профессиональным отечественным образованием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батышев С. Я. Научная организация педагогического труда : в 2 кн. М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1992.
2. Батышев С. Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса. 3-е изд. М. : Высш. шк., 1980. 456 с.
3. Батышев С. Я. Основы производственной педагогики : учеб. пособие. М. : Машиностроение, 1971. 552 с.
4. Батышев С. Я. Подготовка рабочих кадров. М. : Экономика, 1984. 247 с.
5. Батышев С. Я. Подготовка рабочих профессионалов. М. : Изд-во РАО, 1995. 346 с.
6. Батышев С. Я. Производственная педагогика : учеб. для проф. обучения рабочих на производстве. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Машиностроение, 1984. 671 с.
7. Батышев С. Я. Реформа профессиональной школы: опыт. Поиск. Задачи. Пути реализации. М. : Высш. шк., 1987. 343 с.
8. Батышев С. Я. Трудовая подготовка школьников: вопросы теории и методики. М. : Педагогика, 1987. 192 с.
9. Батышев С. Я. Формирование квалифицированных рабочих кадров в СССР. 2-е изд., перераб. М. : Экономика, 1974. 384 с.
10. Боец, учитель, ученый (о Герое Советского союза, академике С. Я. Батышеве). М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 2001.
11. Каргапольцев С. Батышев Сергей Яковлевич // Герои страны : сайт. URL: http://www.warheroes.ru/hero/hero.asp?Hero_id=7809 (С. Каргапольцев).

Сергей Яковлевич Батышев – доктор педагогических наук (1969), профессор (1970), член-корреспондент АПН СССР (1968), действительный член АПН СССР (1974), действительный член Российской академии образования (1993), Нью-Йоркской академии наук (1979), Международной академии технического образования (1995), Международной кадровой академии (1989), Академии профессионального образования (1990), почетный член Международной академии образования (1990), заслуженный деятель науки Российской Федерации (1990). В 1998 г. ему была присуждена премия Президента РФ в области образования. Под научным руководством С. Я. Батышева подготовлено более 80 докторов и кандидатов наук.

Жил Сергей Яковлевич в Москве, скончался 21 марта 2000 г. на 85 году жизни. На родине, в городе Кадоме, одна из улиц названа его именем, открыт музей Героя, его именем названа также школа, где он учился. В Российском государственном профессионально-педагогическом университете учреждена стипендия имени С. Я. Батышева. Раньше Международные научные чтения, посвященные памяти академика Сергея Яковлевича Батышева, ежегодно проводились в г. Николаеве (Украина). В настоящее время они проводятся и в России. 19 октября 2015 г. научные педагогические чтения, посвященные 100-летию со дня рождения Сергея Яковлевича, прошли в Москве. Пышно и торжественно этот знаменательный день отмечала педагогическая общественность России, отдавая должное ученому-патриоту, Герою Советского Союза, выдающемуся деятелю науки Российской Федерации, академику Сергею Яковлевичу Батышеву.

Санкт-Петербург, 10 декабря 2015 г.

12. Научная школа С. Я. Батышева – А. М. Новикова (Профессиональная педагогика – теория непрерывного образования) / сост. О. Ю. Грезнева. М. : Изд-во ЭГВЕС, 2010.

13. Профессиональная педагогика : учеб. для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям / под ред. С. Я. Батышева. 2-е изд., перераб. М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. 904 с.

REFERENCES

1. Batyshev S. Ya. Nauchnaya organizatsiya pedagogicheskogo truda : v 2 kn. M. : Assotsiatsiya «Professional'noe obrazovanie», 1992.

2. Batyshev S. Ya. Nauchnaya organizatsiya uchebno-vospitatel'nogo protsessa. 3-e izd. M. : Vyssh. shk., 1980. 456 s.

3. Batyshev S. Ya. Osnovy proizvodstvennoy pedagogiki : ucheb. posobie. M. : Mashinostroenie, 1971. 552 s.

4. Batyshev S. Ya. Podgotovka rabochikh kadrov. M. : Ekonomika, 1984. 247 s.

5. Batyshev S. Ya. Podgotovka rabochikh professionalov. M. : Izd-vo RAO, 1995. 346 s.

6. Batyshev S. Ya. Proizvodstvennaya pedagogika : ucheb. dlya prof. obucheniya rabochikh na proizvodstve. 3-e izd., pererab. i dop. M. : Mashinostroenie, 1984. 671 s.

7. Batyshev S. Ya. Reforma professional'noy shkoly: opyt. Poisk. Zadachi. Puti realizatsii. M. : Vyssh. shk., 1987. 343 s.

8. Batyshev S. Ya. Trudovaya podgotovka shkol'nikov: voprosy teorii i metodiki. M. : Pedagogika, 1987. 192 s.

9. Batyshev S. Ya. Formirovanie kvalifitsirovannykh rabochikh kadrov v SSSR. 2-e izd., pererab. M. : Ekonomika, 1974. 384 s.

10. Boets, uchitel', uchenyy (o Geroe Sovetskogo soyuza, akademike S. Ya. Batysheve). M. : Assotsiatsiya «Professional'noe obrazovanie», 2001.

11. Kargapol'tsev S. Batyshev Sergey Yakovlevich // Geroi strany : sayt. URL: http://www.warheroes.ru/hero/hero.asp?Hero_id=7809 (S. Kargapol'tsev).

12. Научная школа С. Я. Батышева – А. М. Новикова (Профессиональная педагогика – теория непрерывного образования) / сост. О. Ю. Грезнева. М. : Изд-во ЭГВЕС, 2010.

13. Профессиональная педагогика : учеб. для студентов, обучаемых по педагогическим специальностям / под ред. С. Я. Батышева. 2-е изд., перераб. М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. 904 с.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 001.18/53/85/891.32
ББК 4602.473

ГСНТИ 14.01.13

Код ВАК 13.00.01

Ващенко Александр Николаевич,

доктор экономических наук, профессор, главный редактор журнала «Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса»; 400010, г. Волгоград, ул. Качинцев, 63, каб. 107; e-mail: meon_nauka@mail.ru.

Козубцов Игорь Николаевич,

кандидат технических наук, профессор Российской академии естествознания; Научный центр связи и информатизации Военного института телекоммуникаций и информатизации; 01011, Украина, г. Киев, ул. Московская, 45/1; e-mail: kozubtsov@mail.ru.

**РОЛЬ И МЕСТО НАУЧНОГО ЖУРНАЛА В ФОРМИРОВАНИИ
СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ И РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА
ЖУРНАЛА «БИЗНЕС. ОБРАЗОВАНИЕ. ПРАВО»)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тенденция; развитие; научные исследования; отчет; обзор; научные публикации; редакционно-издательская деятельность; научно-просветительская деятельность; прогноз.

АННОТАЦИЯ. Россия вошла в XXI в. в новом качестве, реализуя весь ресурсный потенциал. Огромный опыт всех экономических, социальных, политических преобразований XX в., технологические решения использования природных ресурсов, научные решения во всех областях научного знания позволили сформировать новую стратегию развития страны. Важная роль в формировании нового научного знания, научной общественной мысли принадлежит научным рецензируемым журналам ВАК России. На страницах журналов освещаются самые актуальные научные проблемы общественной жизни, всех видов человеческой деятельности. Предлагаемая научная статья рассматривает направления научных исследований по педагогическим наукам в научном рецензируемом журнале «Бизнес. Образование. Право» за восемь лет – начиная с 2008 г. В статье анализируются предложения и выводы авторов по исследуемым проблемам, рассматриваются перспективы деятельности научного рецензируемого журнала по этому научному направлению. Предлагаются темы научных исследований для авторов журнала, рассматриваются перспективы работы журнала, повышения эффективности содействия развитию российской педагогической науки и научного знания в России. Авторы сформулировали свое видение направлений деятельности.

Vashchenko Aleksandr Nikolaevich,

Doctor of Economics, Professor, Editor-in-chief of the Journal «Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute», Volgograd, Russia.

Kozubtsov Igor' Nikolaevich,

Candidate of Technical Sciences, Professor of RAE, Scientific Center for Communication and Information of the Military Institute of Communication and Information, Kiev, Ukraine.

**THE ROLE OF A SCIENTIFIC JOURNAL IN SHAPING MODERN SCIENTIFIC KNOWLEDGE
(ON THE EXAMPLE OF THE WORK OF THE EDITORIAL COMMITTEE
AND THE EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL "BUSINESS. EDUCATION. LAW.")**

KEYWORDS: trend, development, research, report, survey, scientific publication, publishing activity, scientific and educational activity, forecast.

ABSTRACT. Russia entered the 21st century in a new capacity, realizing its resource potential to the full. The vast experience of all economic, social and political transformations of the 20th century, technological solutions of using natural resources, scientific solutions in all areas of scientific knowledge allowed forming a new development strategy of the country. An important role in the formation of new scientific knowledge and the scientific public opinion belongs to VAK scientific journals of Russia. The most urgent scientific problems of social life and events in all spheres of human activity find coverage on the pages of these journals. The article presents works along various lines of investigation in pedagogical sciences published in the scientific journal "Business. Education. Law." In the past eight years – from 2008 onwards. The article analyzes the proposals and conclusions of the authors on the problems under study and perspectives of the activities of the scientific peer-reviewed journal in this scientific field. The article suggests topics of research for future authors of the journal, discusses the prospects of further work, possibilities of raising efficiency of promoting the development of Russian pedagogical science and scientific knowledge in Russia. The authors formulated their vision of the journal's activities.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И СВЯЗЬ ЕЕ С ВАЖНЫМИ НАУЧНЫМИ ЗАДАНИЯМИ. В статье рассматриваются вопросы стратегии развития образования, ориентированной на долгосрочную перспективу. В редакции научного журнала «Бизнес. Образование.

Право» возник естественный интерес проанализировать просветительскую деятельность в редакции, то, какие научные направления, течения были освещены на страницах журнала.

На основании предложенных авторами публикаций направлений дальнейших ис-

следований редакция, в свою очередь, определила перспективный круг стратегических направлений развития научных интересов редакционного совета, что будет способствовать повышению уровня компетентного рецензирования научных статей.

ЦЕЛЬ СТАТЬИ. Рассмотреть научные исследования по педагогическим наукам в научном рецензируемом журнале «Бизнес. Образование. Право» за восемь лет начиная с 2008 г., а также вычлнить основные тенденции развития научных исследований в образовательной сфере на современном этапе.

АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ НАУКАМ В НАУЧНОМ РЕЦЕНЗИРУЕМОМ ЖУРНАЛЕ «БИЗНЕС. ОБРАЗОВАНИЕ. ПРАВО». Научный журнал «Бизнес. Образование. Право» предназначен для научных работников, докторантов, аспирантов, соискателей ученых степеней, магистрантов, преподавателей вузов, а также практикующих экономистов, юристов Российской Федерации, стран СНГ и дальнего зарубежья. Учредителем научного журнала «Бизнес. Образование. Право» является ЧОУ ВО «Волгоградский институт бизнеса». Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций и охране культурного наследия (ПИ № ФС 9-0878 от 27 июля 2006 г.), перерегистрирован: (Свидетельство о регистрации средств массовой информации ПИ №ФС 77-33692 от 3.10.2008 г.).

Редколлегия и вошедший в нее интернациональный редакционный совет, в совместной функциональной просветительской деятельности видят следующие стратегические цели научного рецензируемого журнала:

- оперативное освещение результатов научно-исследовательской, научно-практической и экспериментальной деятельности российских и зарубежных ученых по направлениям «экономические науки» (основные направления), «юридические науки», «педагогические науки»;
- развитие международного сотрудничества в сфере экономики, юриспруденции, педагогики;

- предоставление ученым возможности публиковать результаты собственных исследований;

- формирование открытой научной полемики, способствующей повышению качества диссертационных исследований;

- привлечение внимания к наиболее актуальным проблемам и перспективным направлениям развития экономических, педагогических и юридических наук;

- поиск новых знаний для социально-экономического развития России и субъектов Российской Федерации;

- налаживание научных связей и обмена мнениями между исследователями различных регионов;

- развитие единого информационного пространства научной коммуникации в сфере экономики, образования, юриспруденции;

- пропаганда основных достижений научно-исследовательской деятельности в РФ и Волгоградском институте бизнеса.

В научном журнале публикуются статьи, анализирующие актуальные для современной науки проблемы, и результаты исследований специалистов по экономическим, юридическим и педагогическим наукам. Также журнал публикует научные обзоры, рецензии, информационные материалы.

Значения индексов научного цитирования, в том числе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), представлены в табл. 1.

Безусловно, что эти индексы не заменят важную миссию научного журнала – обеспечить авторам статей реальную возможность сделать достоянием научного общества свои исследования.

Научные индексы цитирования в современном научном обществе воспринимаются как индикаторы инновационного направления исследований, т. е. популярного в данное время направления исследований [7]. В то же время с помощью научных индексов цитирования невозможно вычислить направления фундаментальных, теоретических исследований, нацеленных на открытие новых научных горизонтов. Очевидно, индекс цитирования у таких исследований минимален или вовсе отсутствует.

Таблица 1. Значения индексов научного цитирования

Период и условия	Индекс		
	РИНЦ	Херфиндаля	Хирша
Значение двухлетнего индекса	0,613		
Значение двухлетнего импакт-фактора без самоцитирования	0,212		
Значение двухлетнего импакт-фактора с учетом цитирования из всех источников	0,661		
Значение пятилетнего импакт-фактора	0,541		
Значение пятилетнего импакт-фактора без самоцитирования	0,184		
Значение индекса по организациям авторов		506	
Значение десятилетнего индекса			10

Направления исследований в научных статьях и названия тем публикаций представлены в табл. 3., имена авторов приведены на рис. 5. Можно легко убедиться, что представленные работы авторов носят междисциплинарный характер. Редколлегия и вошедший в ее состав интернациональный редакционный совет полностью справляются с задачей внутреннего рецензирования.

Быстрорастущие сегодня темпы появления новой информации требуют от контингента редакции умения работать (сотрудничать с коллегами) в междисциплинарных отраслях научных знаний, анализировать поступающие рукописи. Необходимость владения учеными междисциплинарными научными знаниями указана в работах Б. И. Бедного, А. А. Мироноса [2], а также Е. А. Солодовой [13]. В связи с этим научный журнал «Бизнес. Образование. Право» стал одним из первых междисциплинарных исследовательских полигонов [4].

Рассмотрим вопрос, насколько качественно подобран редакционный совет. Редакция научного журнала «Бизнес. Образование. Право» к решению этого вопроса подошла в свете компетентного подхода, выполнив следующие условия.

1. В редакционный совет вошли ученые из разных стран, что гарантирует широкую палитру мнений по различным вопросам вследствие различий в национальном мышлении, взглядах, принятых подходах к пониманию проблемы и собственно кругозоре членов совета. На диаграмме (рис. 1) представлено распределение членов редакционного совета по странам.

2. В редакционном совете по педагогическим наукам есть ученые других отраслей знания, например, по техническим, философским, филологическим, историческим наукам. Это позволило редакции разносторонне оценивать присланные материалы, сквозь призму различных наук. Прозрачное научное рецензирование достигнуто при активном участии в дискуссии по различным темам, проводимой журналом, специалистов сферы бизнеса, образования и права [4].

Практика показывает, что без такой работы научное сообщество могло бы лишиться научных статей с абсолютно новыми и нетрадиционными подходами и путями решения некоторых общественно важных проблем. На диаграммах (рис. 2–4) представлен качественный анализ состава редколлегии и редакционного совета.



Рис. 1. Географическое распределение членов редакционного совета по странам мира

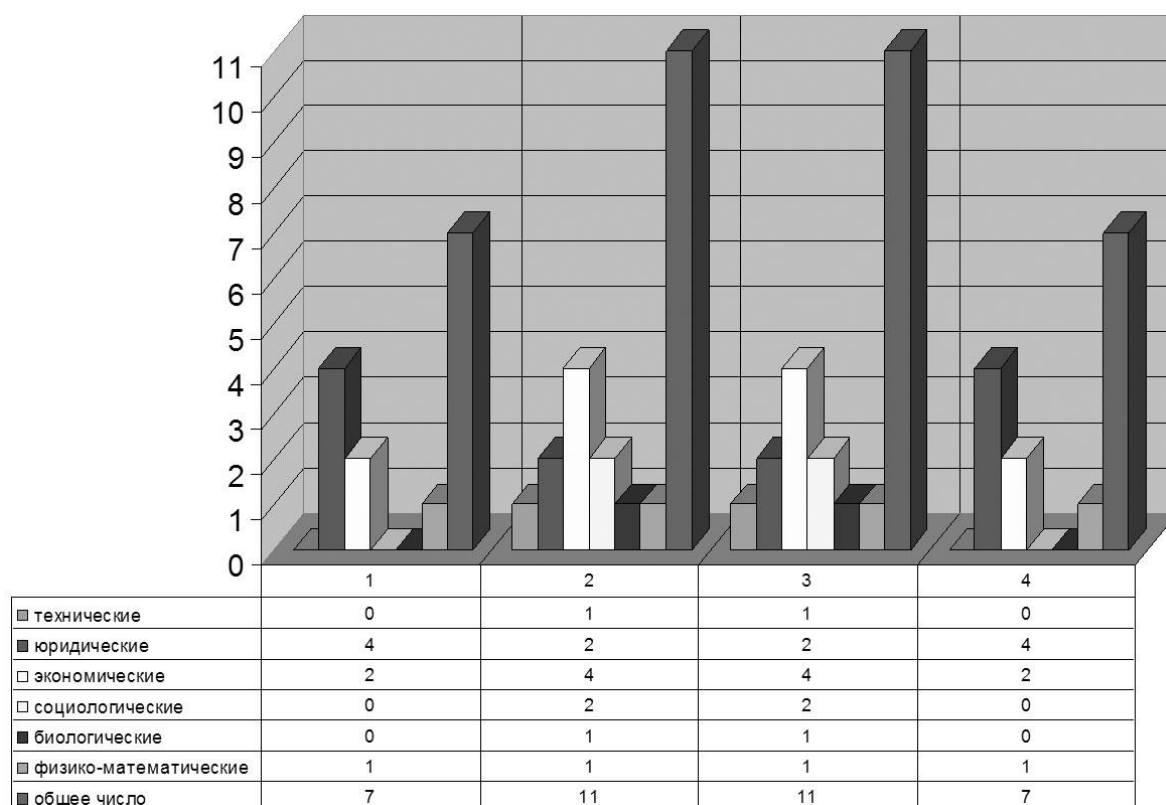


Рис. 2. Качественный анализ состава редколлегии

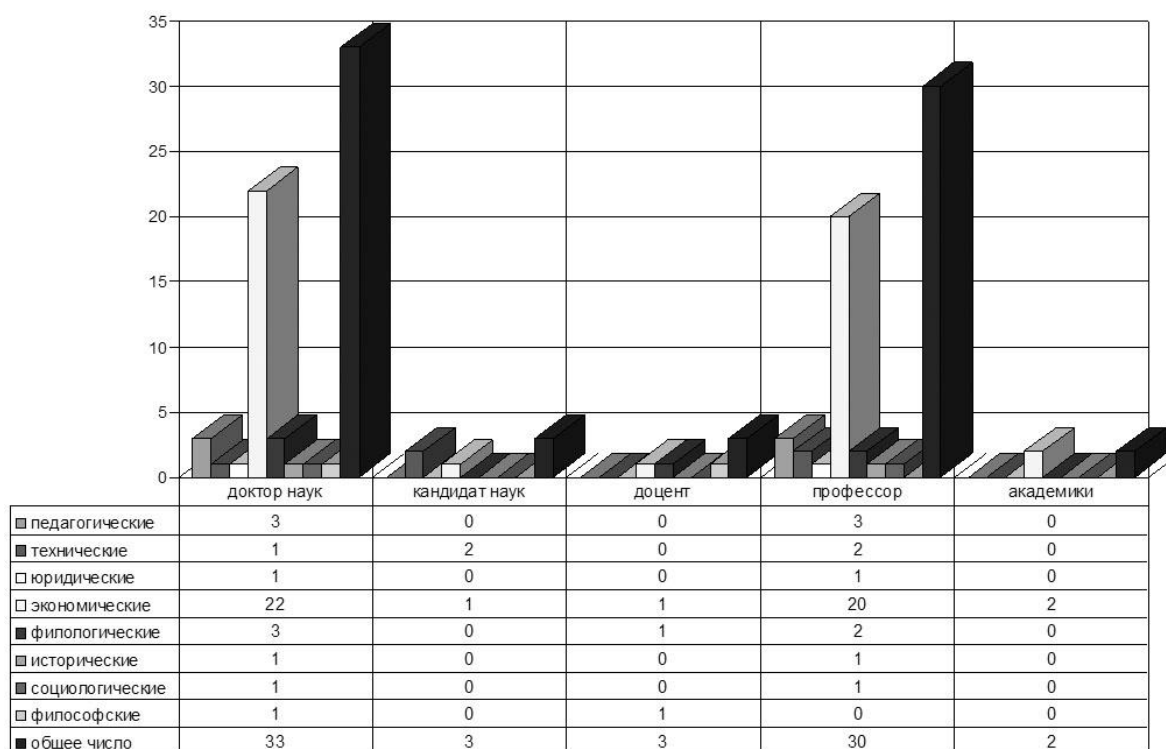


Рис. 3. Качественный анализ состава редакционного совета

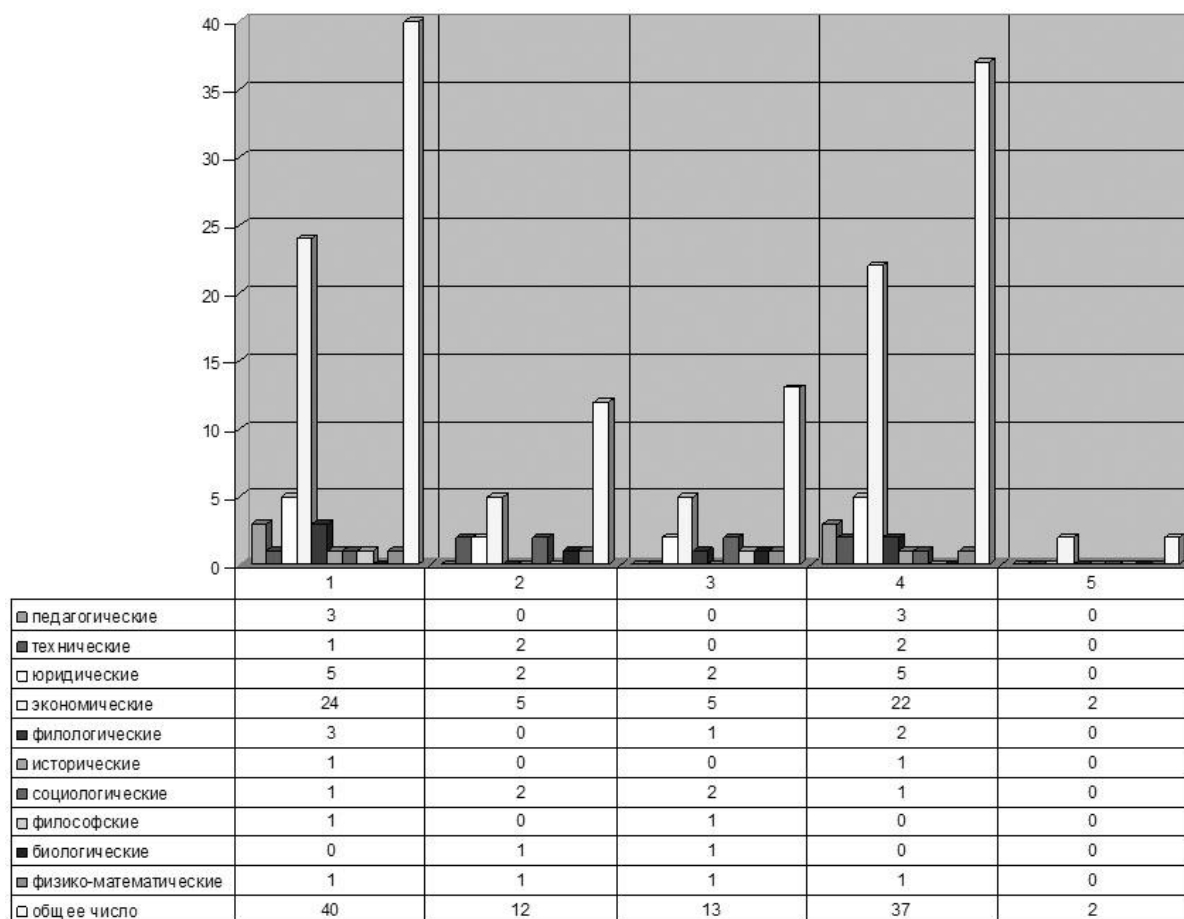


Рис. 4. Обобщенная оценка численности и качественных характеристик редколлегии и редакционного совета

Научный журнал «Бизнес. Образование. Право» – профильный журнал по трем научным отраслям: экономической, педагогической и юридической. Предметом исследования в данной статье являются научные публикации по педагогическим наукам.

Анализируя перечень опубликованных статей за восемь лет начиная с 2008 г., можно объединить работы авторов в группы по ключевым направлениям исследований. При анализе логики появления работ несложно тенденцию к алогизму в последовательности появления в свет опубликованных работ по субнаправлениям. Этому есть объяснение в работах по методологии научных исследований: в процессе исследований по какому-либо направлению у ученых часто наблюдается эффект «прозрения», когда они видят дальнюю перспективу (научный горизонт) исследований. В дальнейшем сам наметивший перспективу или его последователи поэтапно проводят исследования в открывшемся направлении и описывают полученные результаты в последующих статьях.

Активная научная, педагогическая деятельность членов редакционного совета в журнале приносит свои творческие резуль-

таты. Повышается качество научных статей, в научно-исследовательскую работу вовлекаются молодые кадры. У большинства членов редакционного совета за эти годы по несколько человек защитили магистерские, кандидатские, докторские диссертации. Они активно участвуют в научно-исследовательской работе. У членов редакционного совета высокие показатели индекса Хирша в «Научной электронной библиотеке»: С. П. Сазонов – 6, М. Р. Желтухина – 7, В. И. Тинякова – 13, А. П. Анисимов – 13, М. Б. Белоненко – 11. Члены редакционного совета публиковали научные статьи по различным проблемам: «Как построить государственно-частное партнерство по вертикали власти?» [11], «Комплексные афоризмы о нормах иноязычного коммуникативного поведения как средство формирования коммуникативной этики в межкультурном взаимодействии» [6], «О перспективах правового регулирования строительства на чужом земельном участке: от аренды до суперфиция» [1], «Нанотехнологии и развитие человеческих ресурсов» [3].

Следует отметить, что редакция целенаправленно реализует Будапештский ме-

морандум об открытом доступе к научным публикациям.

Эта работа отражается в своевременном размещении электронного варианта каждого номера журнала «Бизнес. Образование. Право» в соответствующем разделе официального сайта журнала. Таким образом обеспечивается возможность доступа аспирантов, адъюнктов, соискателей и всех заинтересованных лиц к материалам публикаций [17].

Для анализа тем публикаций, направлений исследований и публикационной ак-

тивности отдельных авторов все данные были представлены в табличной форме (см. табл. 2).

По состоянию на 2015 г. опубликовано более 150 научных работ по педагогическим наукам [10].

Применив метод диаграмм Винера к опубликованным статьям, мы успешно логически объединили их в группы, представив тем самым целостную картину научных публикаций. По результатам обработки данных были выделены научные направления, логически обобщенные в табл. 3.

Таблица 2. Направления исследований, темы, авторы публикаций

Ф. И. О. автора(ов) публикаций	Заголовок статьи	Описание перспективных направлений исследований	год	номер
--------------------------------	------------------	---	-----	-------

Таблица 3

Ключевые направления исследований в научных статьях за период 2008–2015 гг.

Ключевые направления исследований	Общее количество научных работ	Период, в течение которого делались публикации
Концепции развития системы образования РФ	4	2008–2013
Сравнительный анализ-прогноз возможности модернизации системы образования по зарубежному опыту	5	2011–2015
Историко-педагогические исследования становления педагогической системы А. С. Макаренко	2	2013
Перспективные направления развития системы образования	15	2008–2014
Перспективные направления усовершенствования системы переподготовки кадров	2	2008–2009
Перспективные направления усовершенствования системы подготовки кадров для всех отраслей экономики	9	2008–2014
Стратегия и тактика развития научных исследований и внедрения научных технологий	1	2008
Исследования возможностей повышения эффективности	2	2011–201
Исследования возможностей повышения качества образовательных услуг	5	2008–2015
Построение моделей развития одной или нескольких компетенций у человека	8	2008–2013
Развитие здоровьесберегающей компетенции у человека	3	2012–2013
Развитие методологической компетентности ученых	2	2014–2015
Описания педагогических технологий развития	9	2008–2015
Исследования организационных условий реализации дистанционного обучения в вузе	2	2008–2015
Специальное образование, архитектура образовательного пространства для учащихся с ограниченными возможностями здоровья	7	2010–2015
Исследования возможности интеграции учебных дисциплин	2	2011–2013
Исследования по применению индивидуального подхода в обучении	2	2011–2012
Теоретические основы педагогического взаимодействия преподавателей и обучаемых в системе высшей школы	7	2008–2014
Исследование условий развития личности	7	2008–2015
Пути разрешения проблемы формирования мировоззрения личности	5	2011–2013

Ключевые направления исследований	Общее количество научных работ	Период, в течение которого делались публикации
Обоснование средств оценивания образовательных результатов	6	2008–2014
Обоснование и возможности создания сферы образовательных услуг в структуре потребительского рынка	3	2009–2011
Оценка состояния системы образования в Российской Федерации	1	2014
Исследования условий, факторов и разработка перспективных методов воспитания личности	15	2010–2015
Исследования условий, факторов и разработка перспективных методов физического воспитания молодежи	2	2012–2013
Исследования условий, факторов и разработка перспективных методов преподавания	1	2012
Обоснование перспективных подходов к обучению молодежи	4	2008–2015
Исследования представления образа ученого в современной культуре	3	2008
Философия методологии научных исследований	6	2008–2013
Перспективные направления разрешения проблемы организации учебного процесса в высшем учебном заведении	3	2008–2011
Перспективные направления усовершенствования учебного процесса в высшем учебном заведении	1	2010
Перспективные пути подготовки кадров в системе образования для инновационного развития экономики России	1	2011
Исследования юридических аспектов образовательной сферы	4	2008–2013
Исследования направлений усовершенствования изучения иностранного языка	9	2008–2015
Исследования психологических аспектов образовательной сферы	3	2013–2015
Исследования социальных аспектов образовательной сферы	5	2012–2014
Одиночные публикации по разным направлениям, которые нет возможности объединить единым замыслом	> 20	2008–20015

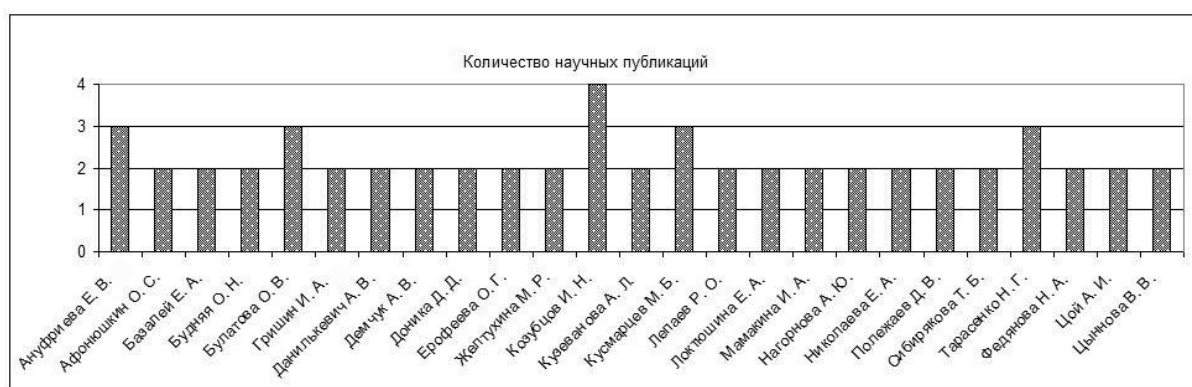


Рис. 5. Публикационная активность авторов

Публикационная активность частных авторов отражена на диаграмме (рис. 5). Остальные авторы за отмеченный период представили не более одной статьи.

Авторы журнала активно участвуют в работе редакции, вступая в клуб ученых журнала, подготавливая рецензии на по-

ступающие в журнал статьи, периодически выступая с обзорами публикаций и предлагая собственное видение научных проблем и направляя предложения в адрес журнала. В то же время редакция журнала по согласованию с авторами широко пропагандирует материалы исследований наиболее ак-

тивных исследователей. За прошедшие годы редакцией проведено множество конференций, подготовлены методические пособия в помощь студентам, занимающимся в научных кружках, бакалаврам, магистрантам, аспирантам, докторантам по использованию материалов научных исследований, опубликованных в научном рецензируемом журнале, в своей работе. В соответствии с частотой цитаций, наибольшую популярность снискали следующие работы.

Экономическое правосознание и его отражение в современном русском менталитете / Е. В. Ануфриева // 2010. № 2 (12), май.

Индивидуальное консультирование персонала как средство достижения гендерного равенства в коллективе / Е. В. Ануфриева // 2012. № 1 (18), февраль.

Общественное мнение как фактор развития социальных сетей в России (социально-педагогические аспекты) / Е. В. Ануфриева // 2013. № 4 (25), ноябрь.

Трудности подготовки иногородних аспирантов / Е. В. Ануфриева // 2008. № 2 (6), май.

Взаимосвязь общей способности к учению и познавательного интереса у младших школьников с разными уровнями развития / О. В. Булатова // 2011. № 3 (16), август.

К вопросу о развитии младших школьников с задержкой психического развития как субъектов учебной деятельности / О. В. Булатова // 2011. № 4 (17), ноябрь.

Реабилитация детей с церебральным детским параличом средствами адаптивной физической культуры // О. В. Булатова // 2013. № 1 (22), февраль.

Роль и взаимосвязь теории и методики профессионального образования в процессе синтеза целостной научно-педагогической картины мира / И. Н. Козубцов // 2013. № 2 (23), май.

Направления развития института аспирантуры системы третьего уровня высшего образования в контексте Болонской Хартии // И. Н. Козубцов // 2013. № 3 (24), август.

Квинтэссенция учебного курса развития методологической компетентности аспирантов: методология поиска объекта, предмета и проблемы диссертационного исследования / И. Н. Козубцов // 2013. № 4 (25), ноябрь.

О важной исключительной роли научных школ в становлении научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации / И. Н. Козубцов // 2014. № 1 (26), февраль.

Научный журнал «Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса» – междисциплинарный научно-испытательный полигон бизнеса, образования и права: приглашение к научной дискуссии / И. Н. Козубцов // 2013. № 1 (22), февраль.

Содержание развивающей педагогической технологии научно-просветительской деятельности аспирантов / И. Н. Козубцов // 2015. № 3 (32), август.

Феномен патриотизма: опыт концептуализации детерминант патриотического воспитания / М. Б. Кусмарцев // 2012. № 3 (20), август.

Предмет и процесс патриотического воспитания / М. Б. Кусмарцев // 2012. № 4 (21), ноябрь.

Обзор круглого стола «Духовное наследие Сталинградской битвы – ресурс воспитания новых поколений победителей» / М. Б. Кусмарцев // 2013. № 1 (22), февраль.

Воспитание новых поколений победителей на героических традициях Сталинградской битвы / М. Б. Кусмарцев // 2013. № 1 (22), февраль.

Место современной картины мира в разрешении проблемы формирования мировоззрения индивида на основе философии и педагогики космизма / Н. Г. Тарасенко // 2010. № 3 (13), август.

Принцип антропокосмизма как методологическое основание формирования мировоззрения личности / Н. Г. Тарасенко // 2011. № 2 (15), май.

Идея М. Монтессори о «космическом воспитании» и проблема формирования мировоззрения личности / Н. Г. Тарасенко // 2011. № 3 (16), август.

Теоретико-методологические основы формирования здорового образа жизни у учащейся молодежи / О. С. Афонюшкин // 2013. № 2 (23), май.

Модель формирования здорового образа жизни учащейся молодежи / О. С. Афонюшкин // 2013. № 3 (24), август.

География подписчиков, авторов и партнеров рецензируемого научного журнала «Бизнес. Образование. Право» представлена на рис. 6. Она постоянно расширяется. Подробную и актуальную информацию о географии подписчиков можно прочесть на официальной странице веб-сайта журнала [5].

Следует отметить, что существенная доля публикаций приходится на Российскую Федерацию и Украину, что усиливает научное сотрудничество между этими государствами.

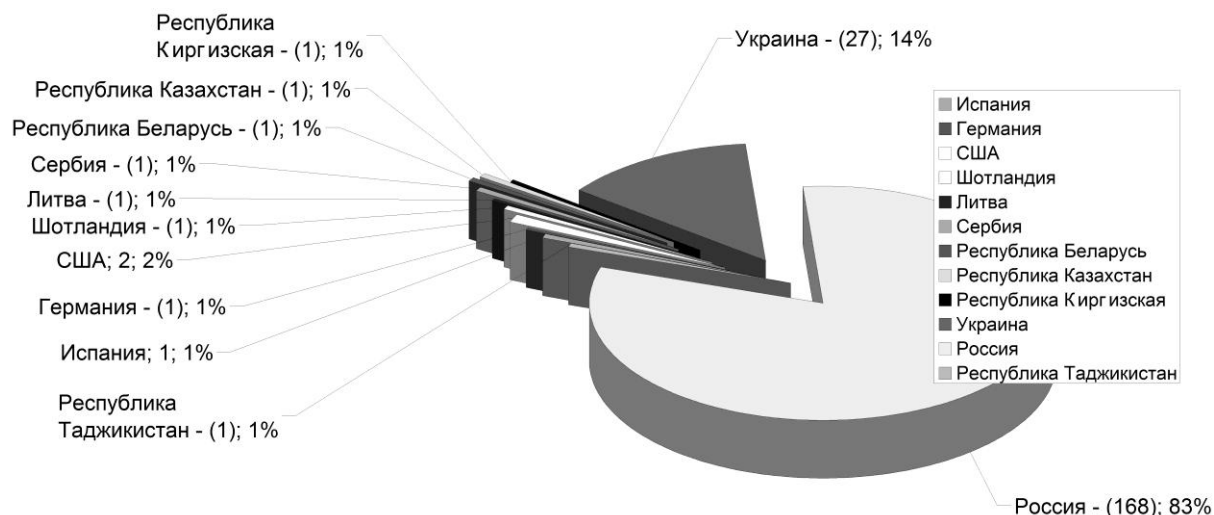


Рис. 6. География подписчиков, авторов и партнеров рецензируемого научного журнала «Бизнес. Образование. Право»

Интересным представляется многолетнее сотрудничество с Новосибирским государственным техническим университетом по исследованию проблем инновационного развития энергетического хозяйства РФ и использования научных исследований в подготовке новых кадров для отрасли. За предыдущие годы получили известность работы ученых Н. Н. Путиловой, С. С. Чернова, А. В. Кравченко, Е. Н. Трояновой, Е. В. Сенченко и многих других [9; 16; 15; 8; 14; 12].

Перечислим перспективные ключевые направления дальнейших исследований, предложенные авторами в публикациях.

- Обоснование учебной программы по развитию методологической компетентности аспирантов.
- Разработка методики профессионального развития магистров (аспирантов).
- Исследования возможностей и эффективности применения инновационных технологий как инструментария реализации программы многоуровневого образования.
- Проверка гипотезы о необходимости пересмотреть существующие специальности, по которым осуществляется профессиональная подготовка специалистов, в соответствии с потребностями рынка труда.
- Возможности создания системы психологического сопровождения, методической основой которой станет определение критериев профессиональной пригодности с учетом особенностей профессионального поля.
- Исследования целесообразности развития понятий образовательных услуг в системе высшей школы.
- Продолжить научную дискуссию «Образ ученого в современном информационном пространстве».

- Исследовать проблему согласования систем ценностных ориентаций студентов и преподавателей со стратегией вуза.
- Дальнейшее исследование вопроса о возможности создания и реализации заочных образовательных программ.
- Проверка гипотезы о том, что путем внедрения инновационных технологий в образовательный процесс, выработки новых технологий вовлечения бизнеса в развитие научных исследований, инвестиций в систему образования получится не только повысить востребованность потенциала науки и образования, но и ускорить переход российской экономики на инновационный путь развития.
- Дальнейшее развитие проблематики самореализации личности.
- Изучение проблемы взаимосвязи познавательного интереса с формирующимися качествами ума, образующими структуру общих способностей как ее компоненты и проявляющимися как способность к усвоению знаний и способов учебной деятельности (обучению) у младших школьников с ЗПР. Эта проблема в настоящее время еще не стала предметом пристального внимания ученых.
- Обоснование методологического аппарата порядка лицензирования, аккредитации аспирантуры.
- Составление объективной образовательно-квалификационной характеристики выпускника аспирантуры.
- Усовершенствование образовательно-профессиональной программы и

средств диагностирования качества подготовки аспирантов.

- Перспективное направление исследований по изучению факторов, влияющих на эффективность применения педагогических технологий.
- Обоснование мероприятий по повышению эффективности использования управленческих ресурсов в процессах модернизации системы бизнес-образования.
- Обоснование мероприятий по созданию благоприятного психологического климата в вузе.
- Исследование проблем блочно-модульной организации учебного процесса.
- Дальнейшее развитие темы круглых столов «Какой я хотел бы видеть научно-исследовательскую работу студента».
- Обоснование мероприятий по обнаружению и предотвращению мошенничества со стороны пользователей системы дистанционного образования, в частности, по предотвращению попыток вмешательства третьих лиц при проведении дистанционной аттестации.

Прогнозирование перспективных направлений исследований в педагогических науках крайне важно и необходимо редакции и редакционному совету. Объективный прогноз позволяет очертить перспективный круг тем для самостоятельного изучения членами редакционного совета, что будет способствовать высокому уровню компетентного рецензирования научных статей,

кроме того, позволит в будущем избежать непонимания между редакцией и автором.

ВЫВОДЫ. В статье были проанализированы публикации за восемь лет начиная с 2008 г. Достаточно длительный период позволил логично сгруппировать опубликованные статьи по ключевым направлениям исследований. Интернациональный редакционный совет позволяет гарантировать авторам взвешенную оценку их трудов, не продиктованную политическими мотивами. В целом можно отметить, что деятельность редакционного совета научного журнала соответствует положению о его деятельности. Редакционный совет полностью выполняет возложенные на него функции и осуществляет научно-просветительскую деятельность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Актуальные требования ВАК к научным журналам и статьям ставят новые задачи перед научным сообществом, редколлегией и редсоветами. К этим задачам можно отнести:

- научность и обоснованность результатов научных исследований и их широкое обсуждение научной общественностью;
- доступность научных журналов широкому кругу научной общественности и возможность изложить результаты своей научно-исследовательской работы;
- вовлечение студентов, бакалавров, аспирантов, докторантов в широкую дискуссию по научным проблемам проведенных научных исследований;
- широкий обмен материалами научных исследований и взаимопомощь научных коллективов, редколлегий, редсоветов посредством научных журналов из перечня ВАК.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов А. П. О перспективах правового регулирования строительства на чужом земельном участке: от аренды до суперфиция // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 2 (31). С. 269–273.
2. Бедный Б. И., Миронос А. А. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры : моногр. Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2008. 219 с.
3. Белоненко М. В. Нанотехнологии и развитие человеческих ресурсов // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2008. № 6. С. 160–165.
4. Ващенко А. Н., Козубцов И. Н. Научный журнал «Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса» – междисциплинарный научно-испытательный полигон бизнеса, образования и права: приглашение к научной дискуссии // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 1 (22). С. 132–135.
5. География подписчиков, авторов и партнеров рецензируемого научного журнала «Бизнес. Образование. Право» // Сайт научного журнала «Бизнес. Образование. Право». URL: <http://vestnik.volbi.ru/geografija-podpischikov-avtorov-i-partne.html>.
6. Желтухина М. Р. Комплексные афоризмы о нормах иноязычного коммуникативного поведения как средство формирования коммуникативной этики в межкультурном взаимодействии // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 1 (30). С. 293–299.
7. Козубцов И. Н. О влиянии научных индексов цитирования на Национальную безопасность и стратегию развития государства в современной научной картине мира знаний // Гілея : науковий вісник. Збірник наукових праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. Київ : ВІР УАН, 2013. Вип. 7 (74). С. 230–232. ISSN 2076-1554. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/gileya_2013_74_89.pdf.
8. Кравченко А. В. Эффективность управления электрическими сетями путем снижения потерь энергии // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 2 (31). С. 91–94.

9. Путилова Н. Н. Эффективность схем государственно-частного партнерства в реализации программ по модернизации систем теплоснабжения // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 4 (29). С. 178–181.
10. Раздел журнала «Педагогические науки (13.00.00)» // Сайт научного журнала «Бизнес. Образование. Право». URL: <http://vestnik.volbi.ru/webarchive/pedagogicheskie-nauki-1>.
11. Сазонов С. П. Как построить государственно-частное партнерство по вертикали власти? // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 3 (28). С. 60–64.
12. Сенченко Е. В. Электронная коммерция в рамках всемирной сети Интернет: социокультурный и общеэкономический аспекты // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 4 (29). С. 107–111.
13. Солодова Е. А. Новые модели в системе образования: синергетический подход : учеб. пособие / предисл. Г. Г. Малинецкого. М. : Либроком, 2012. 344 с. (Синергетика: от прошлого к будущему ; № 56; Будущая Россия). ISBN 978-5-397-02470-9.
14. Троянова Е. Н. Методика оценки эффективности деятельности предприятия с учетом рыночной ситуации // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 2 (31). С. 148–153.
15. Чернов С. С. Прогноз энергоемкости ВВП России на 2020 и 2030 годы. // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 3 (28). С. 93–97.
16. Чернов С. С., Фильченкова М. В. Специфика целевых инвестиций в энергетике // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 3 (32). С. 105–109.
17. Электронная версия научного журнала «Бизнес. Образование. Право» // Сайт научного журнала «Бизнес. Образование. Право». URL: <http://vestnik.volbi.ru/webarchive/numbers>.

REFERENCES

1. Anisimov A. P. O perspektivakh pravovogo regulirovaniya stroitel'stva na chuzhom zemel'nom uchastke: ot arendy do superfitsiya // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2015. № 2 (31). S. 269–273.
2. Bednyy B. I., Mironos A. A. Podgotovka nauchnykh kadrov v vyshey shkole. Sostoyanie i tendentsii razvitiya aspirantury : monogr. N. Novgorod : Izd-vo NNGU, 2008. 219 s.
3. Belonenko M. V. Nanotekhnologii i razvitie chelovecheskikh resursov // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2008. № 6. S. 160–165.
4. Vashchenko A. N., Kozubtsov I. N. Nauchnyy zhurnal «Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa» – mezhdistsiplinarnyy nauchno-issledovatel'skiy poligon biznesa, obrazovaniya i prava: priglashenie k nauchnoy diskussii // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2013. № 1 (22). S. 132–135.
5. Geografiya podpischikov, avtorov i partnerov retsenziruemogo nauchnogo zhurnala «Biznes. Obrazovanie. Pravo» // Sayt nauchnogo zhurnala «Biznes. Obrazovanie. Pravo». URL: <http://vestnik.volbi.ru/geografija-podpischikov-avtorov-i-partne.html>.
6. Zheltukhina M. R. Kompleksnye aforizmy o normakh inoyazychnogo kommunikativnogo povedeniya kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoy etiki v mezhdistsiplinarnom vzaimodeystvii // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2015. № 1 (30). S. 293–299.
7. Kozubtsov I. N. O vliyaniy nauchnykh indeksov tsitirovaniya na Natsional'nuyu bezopasnost' i strategiyu razvitiya gosudarstva v sovremennoy nauchnoy kartine mira znaniy // Gileya : naukoviy visnik. Zbirnik naukovikh prats' / gol. red. V. M. Vashkevich. Kiiv : VIR UAN, 2013. Vip. 7 (74). S. 230–232. ISSN 2076-1554. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/gileya_2013_74_89.pdf.
8. Kravchenko A. V. Effektivnost' upravleniya elektricheskimi setyami putem snizheniya poter' energii // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2015. № 2 (31). S. 91–94.
9. Putilova N. N. Effektivnost' skhem gosudarstvenno-chastnogo partnerstva v realizatsii programm po modernizatsii sistem teplosnabzheniya // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2014. № 4 (29). S. 178–181.
10. Razdel zhurnala «Pedagogicheskie nauki (13.00.00)» // Sayt nauchnogo zhurnala «Biznes. Obrazovanie. Pravo». URL: <http://vestnik.volbi.ru/webarchive/pedagogicheskie-nauki-1>.
11. Sazonov S. P. Kak postroit' gosudarstvenno-chastnoe partnerstvo po vertikali vlasti? // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2014. № 3 (28). S. 60–64.
12. Senchenko E. V. Elektronnyaya kommertsiya v ramkakh vseмирnoy seti Internet: sotsiokul'turnyy i obshcheekonomicheskiy aspekty // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2014. № 4 (29). S. 107–111.
13. Solodova E. A. Novye modeli v sisteme obrazovaniya: sinergeticheskiy podkhod : учеб. пособие / предисл. Г. Г. Малинецкого. М. : Либроком, 2012. 344 с. (Синергетика: от прошлого к будущему ; № 56; Будущая Россия). ISBN 978-5-397-02470-9.
14. Troyanova E. N. Metodika otsenki effektivnosti deyatel'nosti predpriyatiya s uchetoм rynochnoy situatsii // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2015. № 2 (31). S. 148–153.
15. Chernov S. S. Prognoz energoemkosti VVP Rossii na 2020 i 2030 gody. // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2014. № 3 (28). S. 93–97.
16. Chernov S. S., Fil'chenkova M. V. Spetsifika tselevykh investitsiy v energetike // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2015. № 3 (32). S. 105–109.
17. Elektronnyaya versiya nauchnogo zhurnala «Biznes. Obrazovanie. Pravo» // Sayt nauchnogo zhurnala «Biznes. Obrazovanie. Pravo». URL: <http://vestnik.volbi.ru/webarchive/numbers>.

Тенихина Анастасия Сергеевна,

магистрант 1-го года обучения, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: sanandres2@mail.ru.

ОТ СТУДЕНЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ К ВЗРОСЛОЙ НАУКЕ: ОПЫТ МЕЖВУЗОВСКИХ КОНТАКТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Павермановские чтения; Г. Флобер; Дж. Фаулз; М. Пруст; Ф. М. Достоевский; У. Коллинз; постмодернизм.

АННОТАЦИЯ. Автор статьи предлагает обзор нескольких научных конференций, проводившихся в Уральском государственном педагогическом университете и Уральском федеральном университете, в частности, междисциплинарной конференции «Я выбираю Науку!» и конференций для молодых филологов «LITTERA TERRA: проблемы поэтики русской и зарубежной литературы», «Зарубежная литература: контекстуальные и интертекстуальные связи». Более подробно в статье анализируется сборник научных трудов, включающий материалы научно-практической конференции, посвященной памяти профессора В. М. Павермана. Сборник «II Павермановские чтения. Литература. Музыка. Театр» рассматривается в соответствии с его разделами: «Музыка в литературе»; «Поэтика интермедиальности»; «Проблемы анализа и интерпретации художественного текста»; «Методика преподавания зарубежной литературы в школе и в вузе». Методический аспект иллюстрируется на примере статьи о методике изучения романа Дж. Фаулза «Женщина французского лейтенанта» в вузе. Взаимодействие музыки и литературы в рецензируемом сборнике представлено статьей о творчестве М. Пруста. Взаимосвязи английской и русской литературы один из авторов издания рассматривает на примере романов У. Коллинза «Лунный камень» и Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы».

Tenikhina Anastasiya Sergeevna,

Master's Degree Student, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

FROM STUDENT CONFERENCES TO MATURE SCIENCE: EXPERIENCE OF INTER-UNIVERSITY CONTACTS

KEYWORDS: Paverman readings; G. Flaubert; J. Fowles; M. Proust; F.M. Dostoyevsky; W. Collins; post-modernism.

ABSTRACT. The author of the article gives an overview of several conferences which were held at the Ural State Pedagogical University and the Ural Federal University. Among them were an Interdisciplinary conference "I choose Science!" and philological conferences "LITTERA TERRA: problems of Russian and foreign literature" and "Foreign literature: contextual and intertextual communications". In more detail, the author of the article analyzes the materials of the scientific-practical conference devoted to the memory of Professor V. M. Paverman. The article considers the materials of "The II Paverman readings. Literature. Music. Theater" consisting of the following sections: "Music in literature"; "Poetics of Intermediality"; "Problems of Analysis and Interpretation of Fiction Text"; "Techniques of Teaching Foreign Literature in Secondary School and University". The methods aspect is illustrated in the article by the example of a special technique of studying "The French Lieutenant's Woman" by J. Fowles. The interaction between music and literature is presented by an article about M. Proust's creative work. Intercultural ties between English and Russian literature is considered in a comparative analysis of W. Collins' "The Moonstone" and F. M. Dostoyevsky's "The Karamazov Brothers".

Осенью 2015 г. в Уральском государственном педагогическом университете произошло два научных события, в котором принимали участие молодые ученые. Первым стал форум «Я выбираю Науку!», в рамках которого для вузовских учащихся разной ступени образования (бакалавров, магистров, аспирантов) проводились семинары и мастер-классы по общенаучным темам. Организаторы форума делали акцент на том, чтобы понятным и доступным языком рассказывать студентам, чем занимаются ученые, как научный поиск улучшает качество жизни, какие перспективы он открывает современному человеку. Вторым событием стала конференция «LITTERA TERRA: проблемы поэтики рус-

ской и зарубежной литературы», проведенная на базе Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации. Это научное мероприятие является традиционным и проводится уже на протяжении ряда лет. В конференции приняли участие бакалавры и магистры не только педагогического университета, но и гости из УрФУ.

Возможность сравнить научную жизнь в различных вузах у нас появилась, когда после проведения конференции и форума в нашем университете мы стали участниками узкоспециализированного научного мероприятия в УрФУ, направленного на углубленное изучение зарубежной литературы, – Восьмой ежегодной Всероссийской студенческой научно-практической конференции

под названием «Зарубежная литература: контекстуальные и интертекстуальные связи». В работе этой конференции, проходившей в Уральском федеральном университете, приняли участие несколько магистров ИФКиМК УрГПУ разного учебного профиля. Благодаря этой конференции студентам-филологам удалось расширить имеющиеся представления о новых тенденциях в литературе и литературоведении, а из докладов, связанных с именами таких авторов, как С. Бересфорд или Вуди Аллен – литератор, получить новые сведения уже не только по междисциплинарным темам, но и конкретно по своим научным интересам.

Выступая в качестве ученых уже за пределами родного вуза, мы узнали о том, что на кафедре зарубежной литературы УрФУ, помимо студенческой конференции, традиционно раз в два года проходят Павермановские чтения, в которых в основном принимают участие уже состоявшиеся ученые. Собственное участие в данных чтениях, учитывая их уровень, мы пока рассматриваем для себя как (отдаленную или близкую) перспективу, но сборник 2014 г. дает возможность ознакомиться с тем, как проходит и чему посвящена эта конференция. Стоит отметить, что II Павермановские чтения с темой «Литература. Музыка. Театр» проводились в память основателя кафедры зарубежной литературы УрФУ, доктора филологических наук, профессора Валерия Марковича Павермана.

Известно, что театр и музыка играли большую роль в жизни В. М. Павермана, «первая ученая степень Валерия Марковича – степень кандидата искусствоведения, и отличительной особенностью всех его последующих работ было одинаково свободное владение как театроведческим, так и собственно литературоведческим языком исследования» [7, с. 4]. В рецензии на монографию «Американская драматургия 60-х годов XX века: динамика художественной формы» также отмечается, что В. М. Паверман был ученым, «свободно ориентировавшимся в вопросах театральности и смежных с театром видов искусства, которые для многих филологов остаются все же сферой “чужой” и не вполне подвластной анализу» [2, с. 262].

Изданный по материалам Павермановских чтений сборник научных трудов состоит из предисловия, четырех разделов и приложения. Каждый раздел посвящен различным литературоведческим проблемам. Сборник отличают стройность и логичность предъявления материала.

В первом разделе «Музыка в литературе» оговаривается, что «точки соприкосновения литературы и музыки могут располагаться в самых разных областях. Музыка

может быть представлена как часть мира героя, стать предметом изображения в произведении; музыкальная мифология может стать частью идеологической концепции писателя; возможны структурные параллели построения литературного и музыкального текста» [6, с. 3].

Обращаясь ко второму разделу «Поэтика интермедиальности», с уверенностью можно сказать, что в него включены работы, «посвященные разным сторонам проявления в культуре такого феномена, как взаимодействие медиа» [6, с. 4].

Третий раздел «Проблемы анализа и интерпретации художественного текста» включает в себя статьи, «посвященные разным вопросам исследования и толкования поэтических, драматургических, повествовательных жанров. Нарративные исследования, представленные в сборнике, особенно отмечены вниманием к феномену интертекстуальности» [6, с. 5].

Заклочительный раздел, последний по счету, но не последний по значимости, называется «Методика преподавания зарубежной литературы в вузе и школе». В нем «собраны работы, тематика которых так или иначе связана с теорией и практикой преподавания зарубежной литературы в школьной и студенческой аудитории» [6, с. 6].

В связи с тем, что в последнее время в педагогических вузах интерес к изучению методики и методологии повысился, особо обращает на себя внимание раздел методики преподавания зарубежной литературы.

Романы Джона Фаулза, например, входят в обязательную программу высших учебных заведений, и, поскольку сфера интересов автора настоящего обзора располагается в области английского постмодернизма, еще со времен студенчества внимание привлекало произведение «Женщина французского лейтенанта», анализ которого можно найти и в сборнике материалов Павермановских чтений.

Автор статьи «Опыт изучения романа Джона Фаулза “Женщина французского лейтенанта” в вузе» Е. В. Исаева предлагает конкретные методические наработки по изучению данного произведения в университете. Она говорит о том, что, несмотря на устоявшуюся традицию изучения романа Фаулза в студенческой аудитории, которая питает непреодолимый интерес к этой книге, сложности при изучении все же возникают; обуславливает их, например, «сложность структуры произведения и необходимость широкого культурного кругозора для полноценного восприятия сочинения» [3, с. 210].

Несомненное преимущество предложенного подхода – применение в ходе семинарского занятия информационных тех-

нологий. Например, для более полного восприятия образов Эрнестины и Сары в студенческой аудитории стоит обратиться (с помощью презентации) к репродукциям картин художников Викторианской эпохи Дж. Лича и Ч. Гибсона. Помимо этого, в конце занятия автор статьи предлагает обратить внимание студентов на экранизацию романа Карелом Рейшем в 1981 г. Эта экранизация была высоко оценена самим Фаулзом, что свидетельствует о полном отражении замысла автора, несмотря на то что «сюжет претерпел изменения за счет введения дополнительной фабульной линии из жизни актеров, снимающихся в главных ролях» [3, с. 214]. Использование видеофрагментов на практическом занятии дает возможность сопоставить их с текстом романа.

Особенностью сборника, на наш взгляд, является акцент, сделанный на взаимодействии музыки с литературой, а в частности, статья Н. О. Ласкиной «Меломания и музыкальная мода в ранних текстах Марселя Пруста». Повышенный интерес к статье вызывают отсылки к произведению Г. Флобера и музыке Р. Вагнера. Автор статьи говорит: «Флоберовские герои, увлекшись музыкой, у Пруста вполне в духе флоберовского текста моментально перенимают готовые роли и комически воспроизводят основные стереотипы меломанского поведения» [5, с. 31].

По мнению Н. Ласкиной, М. Пруст делает Буvara вагнерианцем и уже в самом начале «обыгрывает одну из главных стратегий мифологизации Вагнера», вероятно, пародируя символические мотивы, которые на тот момент стали стереотипами. Акцент в статье делается на биографическом подтексте, основанном на том, что «флоберовская комическая пара <Буvara и Пекюше> повторяет один из основных конфликтов вокруг музыки, спор французских вагнерианцев и антивагнерианцев, и личный долгий спор Пруста, убежденного поклонника Вагнера, с Рейнальдо Аном, учеником Массне и яростным защитником французской музыкальной традиции» [5, с. 32]. Это и позволяет сделать вывод о самоиронии Пруста: «Пруст играет во Флобера, но оказывается и Буваром» [5, с. 32].

Не менее важным в сборнике материалов Павермановских чтений является и раздел, посвященный «проблемам анализа и интерпретации художественного текста», в котором, в частности, уделяется внимание проблемам взаимосвязи английской и русской культуры. О воздействии творчества

Ф. М. Достоевского на различные направления литературы XX в. многое говорится в рамках курсов по истории русской и зарубежной литератур, но в статье Мелиссы Фрейзер, профессора колледжа Сары Лоренс (Нью-Йорк), «The Science of Sensation: Dostoevsky, Wilkie Collins and the Detective Novel», для сопоставления избран другой аспект.

Любопытной, на наш взгляд, является уже постановка вопроса в названии: «Достоевский и... детективный роман». Исследовательница совершенно не стремится убедить нас в том, что романы Достоевского являются детективами. Но, сопоставляя роман «Братья Карамазовы» с «сенсационными» произведениями английского современника Достоевского Уилки Коллинза «Женщина в белом» и «Лунный камень», М. Фрейзер проводит ряд очень интересных параллелей между писателями. Речь фактически идет о новом этапе развития психологизма в литературе, о доверии к чувству (интуиции) и недоверии по отношению к бурно развивавшемуся в XIX в. научному знанию. В результате обнаруживается сходство между героями двух известных, хотя и очень разных писателей – Ф. М. Достоевского и У. Коллинза. М. Фрейзер замечает, что в романе «Лунный камень» Коллинз делает доктора Эзру Дженнингса своего рода собственным рупором в том, что он называет «the physiological experiment which occupies a prominent place in the closing scenes of "The Moonstone"» [13, с. 134]. У персонажей Коллинза и Достоевского наблюдается схожий характер ответственности, который можно увидеть с помощью этого «эксперимента»: «...while Blake objectively stole the diamond, subjectively he didn't; his responsibility for the theft of the diamond is in fact exactly like Ivan Karamazov's responsibility for the death of his father, only in reverse – where Blake committed the crime and yet didn't, Ivan didn't commit the crime and yet did» [13, с. 135]. Завершается же статья Фрейзер выводом о том, что сопоставление Коллинза и Достоевского напоминает нам: «...the detective novel is and always has been of all model plots the most metaphysical and philosophical» [13, с. 141].

Возвращаясь к началу нашего обзора, хочется отметить бесспорную пользу конференций, которые приносят нам не только новые знания по определенным дисциплинам, но и полезные знакомства с юными исследователями, а также с признанными специалистами в различных областях науки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Достоевский Ф. М. Братья Карамазовы. М. : Эксмо, 2008.
2. Доценко Е. Г. Продолжение диалога // Изв. Урал. фед. ун-та. Сер. 2, Гуманитарные науки. 2012. № 2 (102). С. 262–264.

3. Исаева Е. В. Опыт изучения романа Джона Фаулза «Женщина французского лейтенанта» в вузе // Павермановские чтения. Литература. Музыка. Театр : сб. науч. трудов / под ред. О. Н. Турышевой. Екатеринбург : Ажур, 2014. Вып. 2. С. 210–215.
4. Коллинз У. Лунный камень / пер. с англ. М. Шагинян. М. : Правда, 1987.
5. Ласкина Н. О. Меломания и музыкальная мода в ранних текстах Марселя Пруста // Павермановские чтения. Литература. Музыка. Театр : сб. науч. трудов / под ред. О. Н. Турышевой. Екатеринбург : Ажур, 2014. Вып. 2. С. 29–36.
6. От редколлегии // Павермановские чтения. Литература. Музыка. Театр : сб. науч. трудов / под ред. О. Н. Турышевой. Екатеринбург : Ажур, 2014. Вып. 2. С. 3–6.
7. Паверман В. М. Американская драматургия 60-х годов XX века: динамика художественной формы : моногр. / [науч. ред. Л. А. Назарова]. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2011.
8. Павермановские чтения. Литература. Музыка. Театр : сб. науч. тр. / под. ред. О. Н. Турышевой. Екатеринбург : Ажур, 2014. Вып. 2.
9. Павермановские чтения. Литература. Музыка. Театр : сб. науч. тр. / под ред. Л. А. Назаровой. Екатеринбург : Ажур, 2011. Вып. 1.
10. Пруст М. Утехи и дни / пер. с фр. Е. Тараховской, Г. Орловской. М. : Летний сад, 1999.
11. Фаулз Д. Женщина французского лейтенанта / пер. с англ. М. Беккер, И. Комаровой. М. : Профиздат, 2007.
12. Флобер Г. Бувар и Пекюше / пер. с фр. М. Вахтеровой. СПб. : Азбука, 2012.
13. Frazier M. The Science of Sensation: Dostoevsky, Wilkie Collins and the Detective Novel / M. Frazier // Павермановские чтения. Литература. Музыка. Театр : сб. науч. трудов / под ред. О. Н. Турышевой. Екатеринбург : Ажур, 2014. Вып. 2. С. 133–142.
14. LITTERATERRA : материалы 2 Всерос. с международным участием очно-заочной конф. молодых ученых «Litteraterra: проблемы поэтики русской и зарубежной литературы». Екатеринбург, 2012.
15. LITTERATERRA : материалы 3 межвуз. заоч. конф. молодых ученых «Litteraterra: проблемы поэтики русской и зарубежной литературы». Екатеринбург, 2014.

REFERENCES

1. Dostoevskiy F. M. Brat'ya Karamazovy. M. : Eksmo, 2008.
2. Dotsenko E. G. Prodolzhenie dialoga // Izv. Ural. fed. un-ta. Ser. 2, Gumanitarnye nauki. 2012. № 2 (102). S. 262–264.
3. Isaeva E. V. Opyt izucheniya romana Dzhona Faulza «Zhenshchina frantsuzskogo leytenanta» v vuze // Pavermanovskie chteniya. Literatura. Muzyka. Teatr : sb. nauch. trudov / pod red. O. N. Turyshevoy. Ekaterinburg : Azhur, 2014. Vyp. 2. S. 210–215.
4. Kollinz U. Lunnyy kamen' / per. s angl. M. Shaginyan. M. : Pravda, 1987.
5. Laskina N. O. Melomaniya i muzykal'naya moda v rannikh tekstakh Marselya Prusta // Pavermanovskie chteniya. Literatura. Muzyka. Teatr : sb. nauch. trudov / pod red. O. N. Turyshevoy. Ekaterinburg : Azhur, 2014. Vyp. 2. S. 29–36.
6. Ot redkollegii // Pavermanovskie chteniya. Literatura. Muzyka. Teatr : sb. nauch. trudov / pod red. O. N. Turyshevoy. Ekaterinburg : Azhur, 2014. Vyp. 2. S. 3–6.
7. Paverman V. M. Amerikanskaya dramaturgiya 60-kh godov XX veka: dinamika khudozhestvennoy formy : monogr. / [nauch. red. L. A. Nazarova]. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2011.
8. Pavermanovskie chteniya. Literatura. Muzyka. Teatr : sb. nauch. tr. / pod. red. O. N. Turyshevoy. Ekaterinburg : Azhur, 2014. Vyp. 2.
9. Pavermanovskie chteniya. Literatura. Muzyka. Teatr : sb. nauch. tr. / pod red. L. A. Nazarovoy. Ekaterinburg : Azhur, 2011. Vyp. 1.
10. Prust M. Utekhi i dni / per. s fr. E. Tarakhovskoy, G. Orlovskoy. M. : Letniy sad, 1999.
11. Faulz D. Zhenshchina frantsuzskogo leytenanta / per. s angl. M. Bekker, I. Komarovoy. M. : Profizdat, 2007.
12. Flober G. Buvar i Pekiyshe / per. s fr. M. Vakhterovoy. SPb. : Azbuka, 2012.
13. Frazier M. The Science of Sensation: Dostoevsky, Wilkie Collins and the Detective Novel / M. Frazier // Pavermanovskie chteniya. Literatura. Muzyka. Teatr : sb. nauch. trudov / pod red. O. N. Turyshevoy. Ekaterinburg : Azhur, 2014. Vyp. 2. S. 133–142.
14. LITTERATERRA : materialy 2 Vseros. s mezhdunarodnym uchastiem ochno-zaochnoy konf. molodykh uchennykh «Litteraterra: problemy poetiki russkoy i zarubezhnoy literatury». Ekaterinburg, 2012.
15. LITTERATERRA : materialy 3 mezhvuz. zaoch. konf. molodykh uchennykh «Litteraterra: problemy poetiki russkoy i zarubezhnoy literatury». Ekaterinburg, 2014.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Е. Г. Доценко.

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 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». 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. 213

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2016. № 1

Редактор: Д. О. Морозов
Компьютерная верстка Д. О. Морозова

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 22.01.16. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 28,8. Усл. п. л. 31,5. Тираж 500 экз. Заказ №4633.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: pedobraz@uspu.ru