



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 серий-
ных изданий (International Standart Serial Numbering — ISSN) с присвоением
международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов
Уральского государственного педагогического университета:

journals.uspu.ru

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

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 дис-
сертаций 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. БИКТУТАНОВ	(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. № 2

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

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Байлук В. В.	
Свобода, ответственность и социальная ответственность студентов.....	7
Постникова М. И., Чичерина Н. В.	
Образование в системе ценностей молодежи	24

СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ермаков Д. С.	
Готовность педагогов к реализации образования для устойчивого развития	30
Лурье М. Л.	37
Концептуальные основы интеграции естественно-математического образования в системе «школа - ВУЗ» на довузовском уровне	
Часть 2	
Как приблизить Россию к европейским подходам организации естественно-математического образования на довузовском уровне	37
Попова Н. Е., Имашева А. И.	
Финансовые образовательные лакуны в ФГОС СОО и способы их элиминирования	44

МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

Андреева Е. Е., Морозов Г. Б.	
Сиротство как социальная эпидемия современной России	49
Воробьёва М. А.	
Формирование системы мотивации педагогических работников	57

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Арбузов С. С.	
Оценка сформированности компетенций бакалавров при изучении Компьютерных сетей	62
Ступина М. В.	
Построение информационно-образовательной среды: технологический аспект (на примере использования облачных сервисов)	71

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ

Корякова М. Л.	
Проектирование урока по естественнонаучным предметам в обучении бакалавров педагогического образования	78
Рабаданов Р. Р.	
Прием моделирования как средство реализации преемственности в решении текстовых задач.....	84
Серова Т. С., Пипченко Е. Л.	
Моделирование процесса речевой деятельности гибкого иноязычного чтения во взаимосвязи с письмом и говорением в интерактивных технологиях обучения	89

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Белорожев О. Н.	
Деловая игра как метод подготовки курсантов вузов МЧС России к активному взаимодействию в чрезвычайных ситуациях.....	98

Галимова Х. Х., Киреева З. Р.	
Практика как важный компонент системы подготовки будущего учителя.....	103
Жаркенов А. К., Ширшов В. Д.	
Проектная деятельность Костанайского колледжа автомобильного транспорта в сфере международного сотрудничества	109
Кусова М. Л., Пыркова Т. А.	
Театрализация как интегрированная педагогическая технология обучения иностранному языку в неязыковом вузе	115

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Трубина Е. С.	
Технология проектирования образовательной деятельности дошкольников в условиях меняющейся этнокультурной ситуации.	121

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Абшилава Э. Ф.	
Синдром дефицита внимания и гиперактивности в общей систематике нарушений психического развития у детей	128
Шошев М. Д.	
Теоретические основы приложения метода светозвуковой стимуляции как дополнительного метода, в помощь обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)	133

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Доронцова О. А.	
Межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса в контексте формирования автономии подростков	137
Лихачева Н. Л., Кузнецова А. А.	
Особенности поведения и формирования социально-нравственных норм педагогически запущенных подростков средствами библиотерапии	143
Любякин А. А., Оконечникова Л. В.	
Исследование одиночества у студентов	149
Окунева Л. И.	
Факторы, обуславливающие формирование кибераддикции у подростков	157

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Абдулахамидова Б. Н., Шерматова Н. Т.	
Педагогические основы валеологического образования школьников	163
Попова Н. Е., Муравьева И. И.	
Формирование универсальных учебных действий учащихся на уроках обществознания методом беседы	168
Чебодаева В. Н.	
Принципы отбора текстового дидактического материала для уроков русского языка в хакасской поликультурной школе	172
Чиркова Н. И., Лыфенко А. В., Павлова О. А.	
Обучение младших школьников обобщенным способам действия при решении текстовых задач	177

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Оглуздина Т. П.	
Реализация стратегии формирования языковой компетенции у младших школьников в обучении иностранному языку	183

Романова Г. В.

Развитие иноязычной грамматической компетенции обучающихся 9-х классов
с учетом их психолого-возрастных и индивидуальных особенностей
(на основе применения интерактивной доски) **189**

ПЕДАГОГИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ**Коротаева Е. В.**

«Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве»:
научная школа Е. В. Коротаевой **195**

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**Анкваб М. Ф.**

Особенности физического воспитания в абхазской народной педагогике **200**

РЕЦЕНЗИИ**Симбирцева Н. А.**

Понимание и осмысление культуры как способ репрезентации ученого
(рецензия на книгу А. С. Запесоцкого «Культура: взгляд из России») **206**

CHALLENGES IN EDUCATION**Simonova A. A., Babich G. N.**

Reflections On Fostering Leadership Development In Education:
Perspectives From The Ural State Pedagogical University **210**

Информация для авторов **216**

УДК 37.035-057.875
ББК 4448.00

ГСНТИ 02.15.61

Код ВАК 09.00.11, 13.00.08

Байлук Владимир Васильевич,

доктор философских наук, профессор кафедры технологии социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, e-mail: nina5940@mail.ru.

СВОБОДА, ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: свобода, необходимость, свободный выбор, ответственность, долг, структура и функции ответственности, индивидуальная и социальная ответственности, ответственность как интегративное качество личности, воспитание и самовоспитание социальной ответственности, принципы, методы и технология самовоспитания социальной ответственности студентов.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается сущность, структура и функции ответственности личности, раскрывается процесс воспитания социальной ответственности студентов. Отмечается важное значение понимания необходимости в деятельности человека как долга. Свобода человека предполагает истинное познание долга и реальную деятельность в соответствии с его знанием. Ответственность как противоположность свободы – это готовность и способность личности добровольно познавать свой долг и регулировать его знанием свою деятельность, направленную на созидание благ себе и другим. Тем самым ответственностью человека определяется гуманистическая направленность его жизнедеятельности.

Противоположностью ответственности является безответственность. Выделены некоторые причины и формы безответственности.

Особенность ответственности как качества личности состоит в том, что она в системе ее качеств выступает как предельно интегральное качество. Поэтому формирование ответственности и ее реализация возможны только посредством воспитания и самовоспитания всех других положительных качеств.

Решение вопроса о структуре ответственности зависит от выделения оснований структурирования.

С точки зрения внутренней структуры деятельности в ответственности следует выделять: 1) субъекта ответственности; 2) объекта; 3) инстанцию ответственности, которая играет роль контролера деятельности субъекта ответственности.

С точки зрения направленности деятельности субъекта следует выделять: индивидуальную и социальную ответственность. Первая направлена на выполнение человеком долга перед самим собой, вторая – на выполнение долга перед другими, обществом.

С точки зрения видов человеческой деятельности следует выделять: профессиональную ответственность, нравственную, правовую, семейную и т.д.

В литературе выделяют различные функции ответственности. По мнению автора, ответственность выполняет только функцию сознательной регуляции человеком деятельности.

Вопрос о формировании социальной ответственности студентов в литературе решается односторонне – в основном сводится к воспитательному воздействию педагогов на студентов. По мнению автора, этот вид воспитания ответственности студентов является направляющим, а определяющим видом является самовоспитание. Рассмотрены принципы и методы воспитания и самовоспитания ответственности и технология ее самовоспитания студентами.

Bayluk Vladimir Vasil'evich,

Doctor of Philosophy, Professor of Department of Social Work Technologies, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

FREEDOM, RESPONSIBILITY AND SOCIAL RESPONSIBILITY OF STUDENTS

KEYWORDS: freedom, necessity, free choice, responsibility, duty, structure and functions of responsibility, individual and social responsibility, responsibility as an integrative quality of a person, education and self-education of social responsibility, principles, methods and technology of self-education of social responsibility of students.

ABSTRACT. The article deals with the essence, structure and functions of responsibility of a person and the process of education of social responsibility in students. It is noted that understanding of necessity as a kind of duty in person's activity is very important. The person's freedom presupposes the true understanding of one's duty and real activity in accordance with one's knowledge. Responsibility as an opposite of freedom is preparation and ability of a person to realize his duty and regulate his activity aimed at creating well-being for himself and for other people with the help of its knowledge. Thus man's responsibility defines the humanitarian direction of his life.

Irresponsibility is the opposite of responsibility. The article singles out some causes and forms of irresponsibility. The peculiar feature of responsibility as a personal quality consists in the fact that in the system of personal qualities it functions as an extremely integrative quality. That is why formation of responsibility and its realization are possible only by means of education and self-education of all other positive qualities.

The solution of the problem of the structure of responsibility depends on the definition of the principles of structuring.

From the point of view of the inner structure of activity we should distinguish the following aspects of responsibility: subject of responsibility; 2) object; 3) essence of responsibility which controls the activity of the subject of responsibility.

From the point of view of the direction of the subject's activity we should single out: individual and social responsibility. The first kind of responsibility has the aim of the person's performing his duty to oneself, the second one presupposes performing one's duty to others, to society.

From the point of view of the kinds of man's activity we should distinguish: professional responsibility, moral responsibility, legal responsibility, family responsibility, etc.

Works of literature single out various forms of responsibility. According to the author of the article, responsibility performs only one function – that of intentional regulation of activity by man.

The question of formation of social responsibility has a one-sided solution in literature – it is limited to the educational influence of teachers upon students. The author argues that the kind of education of responsibility of students is leading by character, and the main role belongs to self-education. The article deals with the principles and methods of education and self-education of responsibility and the technology of its self-education by students.

Свобода и необходимость – философские категории, выражающие взаимоотношение между деятельностью людей и объективными законами реального мира. Свобода и необходимость – противоположности, которые взаимопологают друг друга, так как, например, добро и зло. Немецкий философ Г. Гегель отмечал, что **«свобода, которая не имела бы внутри себя никакой необходимости, и одна лишь необходимость без свободы – суть абстрактные и, следовательно, неистинные определения. Свобода существенно конкретна, вечным образом определена внутри себя и, следовательно, вместе с тем необходима»**.

Исходным условием истинной свободы человека является познание им разнообразных необходимостей: природных, социальных, индивидуальных. Еще Сократ подчеркивал решающую роль знаний в осуществлении свободы. Знание различных необходимостей существует в виде требований, разного рода социальных и индивидуальных норм. И чтобы действия человека были свободными, он должен осуществлять их в соответствии с этими нормами, то есть на основе знания необходимости. Нельзя, например, продуктивно строить человеческие отношения с людьми, игнорируя требования норм нравственности. Студент не может стать таким, каким он должен стать по своему призванию, игнорируя свои способности и склонности.

Свобода человека также предполагает его право на выбор целей деятельности, средств и условий их достижения. Объективным основанием выбора является то, что разного рода необходимости проявляются или могут проявиться в разных условиях. Поэтому при выборе варианта своей деятельности человек имеет дело, с одной стороны, со спектром своих потребностей и возможностей, а с другой – с требованиями (потребностями) среды (коллектива, обще-

ства) и теми возможностями, которые в этой среде существуют. Право выбора предполагает возможность человека ставить любые цели и выбирать любые способы их достижения. В праве выбора выражается творческий характер свободы.

Но свобода человека не сводится только к праву выбора. Свобода также зависит от содержания выбора. В пределе всегда возможны два взаимоисключающих варианта выбора. Первый вариант выбора – выбор способа деятельности в соответствии со знанием объективной необходимости, проявляющийся в виде нравственных, правовых и других норм-требований. Второй вариант выбора – выбор способа деятельности, основанный на игнорировании тех или иных социальных и индивидуальных норм.

Первый вариант выбора является свободным, второй – несвободным. Существенно отметить то, что в каждом из предельных альтернативных вариантов выбора способа деятельности, существуют соответственно как праведные, так и неправедные варианты способа деятельности. Так, например, у мошенников существуют десятки способов присвоить чужие деньги.

Свободный выбор всегда предполагает определенные ограничения. В общей Декларации прав человека подчеркивается, что при осуществлении своих прав и свобод каждый человек должен подвергаться только таким ограничениям, которые своей целью имеют обеспечить признание и уважение прав других. Французский писатель В. Гюго писал: **«Всеобщий закон – это свобода, кончающаяся там, где начинается свобода другого»**. По мнению русского философа Н. А. Бердяева, **«по-настоящему любит свободу тот, кто утверждает ее для другого»**.

Далее. И истинное познание необходимости и выбор правильного способа деятельности – это тоже еще не свобода, а только ее предпосылка. Главное в свободе –

это реальная деятельность человека в соответствии с познанной необходимостью, объективация, опредмечивание проекта в определенном результате. Иначе говоря, свобода человека – это не только истинное познание необходимости, но и реальная деятельность в соответствии с истинным знанием дела.

Противоположностью свободы является несвобода, которая включает два аспекта. Первый аспект несвободы связан с деятельностью, которая осуществляется на основе незнания необходимости, на ее ложном знании, или на сознательном игнорировании знания о необходимости. Второй аспект несвободы связан с принуждением, с зависимостью. Зависимость – это подчиненность другим (другому) при отсутствии самостоятельности, права на выбор, возможности самоопределяться.

Подлинная свобода человека также предполагает его ответственность за результаты своей деятельности и последствия этих результатов. Свобода вне ответственности утрачивает свойство общественной полезности, так как превращается в своеволие, произвол, вседозволенность, распущенность. В общем виде свобода без ответственности выражается в таких словах: **«Что хочу, то и ворочу»**.

Что представляет собой ответственность? В «Философском словаре»: **«Ответственность – категория этики и права, отражающая особое социальное и морально-правовое отношение личности к обществу (человечеству в целом), которое характеризуется выполнением своего нравственного долга и правовых норм. Категория ответственности обнимает философско-социологическую проблему соотношения способности и возможности человека выступать в качестве субъекта (автора) своих действий»** [27]. С такой трактовкой ответственности мы согласны не во всем. 1. Почему ответственность ограничивается только отношением личности к обществу? Ведь существует ответственное отношение личности и к самой себе (Я к Я), например, за организацию своего питания, к своему здоровью и т.д. 2. Почему категория «ответственность» рассматривается только как категория этики и права? С нормативными требованиями к личности, так или иначе, связаны все прикладные науки, в том числе технические и педагогические. Нам представляется, что категория «ответственность», скорее всего, является междисциплинарной. 3. Субъектом может быть не только ответственный человек, но и безответственный. 4. Кроме того, субъектом ответственности является не

только отдельный человек, но и другие субъекты, например, отдельные организации, государство и т.д.

В «Словаре по социальной педагогике» ответственность определяется как **«способность личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или коллективе нормам, в результате чего возникает чувство сопричастности общему делу, а при несоответствии – чувство невыполненного долга»** [25]. Это определение ответственности, на наш взгляд, является односторонним, так как ответственность в нем фактически связывается только с ее гносеологическим аспектом, то есть с познанием необходимости как долга. Но знание необходимости, как отмечалось, – это только предпосылка свободы, а значит, и ответственности. Главное же как в свободе, так и в ответственности – это реальная деятельность в соответствии с познанной необходимостью.

С. М. Куница пишет: **«Под ответственностью мы понимаем интегративное качество личности, детерминирующее активность субъекта на основе свободного выбора и предвидения его результатов»** [16]. Это определение «ответственности» мы считаем ошибочным, так как под него можно подвести и такое качество человеку, как безответственность. Так, например, преступная деятельность человека – это тоже форма активности субъекта, которая осуществляется на основе свободного выбора и определенного предвидения его результатов.

По мнению Л. В. Крылова, **«Ответственность как философская категория отражает характер взаимоотношений между личностью, коллективом и обществом с точки зрения социального осуществления предъявляемых к ним взаимных требований»** [15]. На наш взгляд, в этой дефиниции дается определение не понятия «ответственности», а понятия «взаимоответственности». Но основой взаимответственности связанных друг с другом субъектов является их ответственность.

Для понимания и свободы и ответственности принципиальное значение, на наш взгляд, имеет выявление их соотношения с понятием долга. Долг в «Философском словаре» определяется как нравственное требование, которое принимает форму долга, когда оно превращается в личную задачу определенного индивида применительно к его положению в какой-либо конкретной ситуации. В этом случае личность выступает как активный субъект морали, который сам осознает и своей деятельностью осуществляют моральные требования.

Мы исходим из того, что понятие «долг» производно от понятия «должное». А истинное должное – это объективные «требования» объективных природных, социальных и индивидуальных законов, переведенные на язык социальных и индивидуальных норм (норм правовых, нравственных, технических, валеологических и т.д.), которые по отношению к личности выступают как выраженные в вербальной форме требования, обязанности, функции. Истинное должное во всех видах человеческой деятельности – это и есть долг. Поэтому если свобода – это познание долга и осуществление своей деятельности в соответствии с его знанием, то ответственность – это готовность и способность личности намеренно, добровольно познавать свой долг и способность знанием его регулировать свою деятельность, направленную на созидание благ себе и другим.

В построении своей деятельности на основе своего истинного долга, на наш взгляд, находит свое выражение подлинный смысл жизни человека, его продуктивная, всесторонняя самореализация в этом мире. Выполнение своего жизненного долга – это земная миссия каждого человека, это единственный путь к счастью.

И. Кант писал: **Долг! Ты возвышенное, великое слово. Это именно то великое слово, что возвышает человека над самим собой**. По мнению немецкого поэта и ученого И. Гете, **«Долг – это любовь к тому, что сам приказываешь себе»**. **«Не полюбивши долга, нельзя его исполнить»** – считал русский писатель И. А. Гончаров. Многие мыслители с выполнением своего жизненного долга связывали счастье человека. Так, например, французский писатель Ж. Лабрюйер считал, что **«за усердное исполнение своего долга человек вознаграждает себя удовлетворением, которое он испытывает, и не заботится о похвалах, почете и признательности, в которых ему отказывают»**. По мнению французского ученого Э. Ренана, **«Нет другого величия, кроме величия исполненного долга, нет другой и радости»**. Внутренним контролем ответственного отношения к выполнению человеком своего долга является его совесть. **«Наша совесть, – считал французский писатель О. де Бальзак, – судья непогрешимый, пока мы не убили ее»**.

Таким образом, необходимость в обществе выступает в виде долга того или иного субъекта деятельности, а свобода проявляется в виде познания долга и осуществляется в реальной деятельности в соответствии с его знанием с целью созидания благ себе и другим. Ответственность же выступает как

способность и готовность субъекта познавать долг и на основе его знания регулировать свою деятельность, направленную на созидание благ себе и другим. Тем самым свобода предполагает ответственность, а ответственность выступает как способ осуществления свободы. При этом необходимость (долг) – это объективная сторона ответственности, а ответственность, связанная с познанием необходимости и регуляцией ее знанием своей деятельности, – ее субъективная сторона. Ответственность предполагает: 1) самостоятельное, добровольное, без давления извне принятие решения о познании своего долга и принятии его; 2) выбор варианта деятельности, в котором предвидятся результаты его реализации; 3) отчет только за то в своей деятельности, что находится в сфере прямого или косвенного влияния субъекта. Поэтому субъект несет ответственность и за бездействие в тех ситуациях, в которых он был обязан действовать; 4) четкое осознание того, за что он отвечает, перед кем, а также того, что за невыполнение добровольно взятых на себя обязательств он может понести наказание. Иначе говоря, ответственность человека всегда конкретна, так как определяется его положением в системе общественных отношений (в обществе, коллективе), личных отношений (например, к друзьям) и отношении к самому себе. Объясняется это тем, что системой жизненных отношений отдельного человека обуславливаются различные виды его долга и связанные с ними конкретные требования к нему (например, требования к нему в профессиональной деятельности, в семье и т.д.).

Как же в этом случае понимать использующиеся в различных официальных документах положения об «ответственности личности перед народом, обществом, будущими поколениями», «за настоящее и будущее своей страны» и др. Ведь народ, общество – это миллионы и миллионы конкретных граждан моей страны, огромное большинство которых мне неизвестно, с которыми я не взаимодействую, а значит на них и не воздействую. А если не воздействую, значит за результаты своей деятельности перед ними я не отвечаю. Разумеется, я не могу брать ответственность на себя и за других граждан.

Каждый отдельный человек, достигший определенного возраста, может и должен брать на себя ответственность только за результаты своей деятельности (профессиональной, учебной, семейной, оздоровительной, и др.) в соответствии с объективно предъявляемыми ему требованиями, вытекающими из потребностей прогрессивного, культурного развития общества и его само-

го. Поскольку обозначенная здесь деятельность представляет собой продуктивную всестороннюю самореализацию личности, нацеленную на созидание благ себе и обществу, то фактически тезис «ответственность личности перед народом и обществом, перед будущими поколениями» идентичен тезису «что каждый человек в этой жизни должен брать всю полноту ответственности за свою продуктивную самореализацию на самого себя». Ведь в процессе самореализации создаются блага не только для себя, но и для других людей, тем самым создаются благоприятные условия для продуктивной самореализации этих других. А эти другие создают блага для продуктивной самореализации третьих и т.д. Э. Фромм считал, что **«гуманистическая этика под благом понимает утверждение жизни, раскрытие и развитие своих потенциалов, под добродетелью – ответственность за свое существование»**.

На наш взгляд, ответственность человека относится к числу его фундаментальных ценностей, так как только при его ответственном отношении к деятельности возможно созидание материальных и духовных благ, ценностей или, говоря обобщенно, предметов культуры. Без должной ответственности производится брак, при полной безответственности не создается ничего, более того, без всяких на то оснований, ценности противоправным способом присваиваются, а худшее состоит в том, что ценности варварским способом уничтожаются, гибнут люди.

Из сказанного следует, что противоположностью ответственности является безответственность. Если ответственного человека характеризует способность и готовность познавать свой долг и на основе знания его регулировать свою деятельность, то безответственного человека характеризует отсутствие готовности познавать свой долг и регулировать свою деятельность нормативным сознанием, долгом.

Причины и формы проявления безответственности многообразны. Назовем лишь некоторые из них.

1. Невежество человека в области нормативных основ той или иной деятельности и нежелание его преодолевать.

2. При знании норм, разнообразных требований к своей деятельности либо их полное неиспользование в своей деятельности, либо отсутствие постоянства в следовании им. Причина этого является в том, что овладение человеком нормативным знанием не доведено до убеждения в его жизненной ценности, а использование этого знания не превратилось в привычку. Предпосылки этого явления – недостаточно разви-

тая сознательность человека, нетребовательность к себе, отсутствие должных внешних и внутренних противодействий безответственности.

3. Своеобразной формой проявления человеком своей безответственности является абсолютизация ответственности или гиперответственность. Это имеет место тогда, когда человек требовательность к себе доводит до самобичевания, не считаясь ни со своими состояниями, возможностями и ничего не прощая. Будучи с ног до головы «закованным в броню» ответственности, он порой теряет способность адекватно реагировать на явления в конкретных обстоятельствах и действовать в них. Поэтому в ответственности должна быть своя мера. Ответственность должна обеспечивать свободу человека, а не подавлять ее.

4. Возможность безответственности также заключается в использовании нормативных знаний в зависимости от учета конкретных условий осуществления в какой-либо деятельности. Все истинные нормативные знания отражают какие-то стороны реальных, устойчивых отношений людей в их деятельности в определенных условиях пространства и времени. Использование этих норм продуктивно, если оно осуществляется с учетом этих условий. Но реальные отношения людей непрерывно изменяются, вследствие чего они не всегда могут быть «загнаны» в прокрустово ложе регулирующих их норм. Иначе говоря, нормы могут вступать в противоречия с реальной жизнью. Если в этих обстоятельствах человек продолжает действовать в соответствии с существующими нормами, то он становится на путь формализма, бюрократизма и неизбежно нанесет вред существу дела. Вследствие этого ответственность трансформируется в безответственность.

5. Безответственность также связана с правами человека. Если реализация человеком своих прав (например, преподавателем вуза или студентом), а при необходимости их защита есть выражение его ответственности, то нереализация своих прав, а при необходимости отказ от их защиты есть проявление его безответственности. Права человека связаны прежде всего индивидуальной ответственностью (безответственностью).

6. Еще одной формой проявления безответственности является следующая. Ответственное отношение человека к деятельности является гарантом достижения успехов, удач и коррелирует с его правотой, одобрением его деятельности и вознаграждением за ее результаты. Если же ответственный человек из-за допущенных ошибок не достигает тех результатов, на которые рассчитывал, то он добровольно признает

свою вину, считает себя виноватым и раскаивается, переживая чувство сожаления по поводу происшедшего. **«С покаяния, — считал русский философ Н. А. Бердяев, — начинается борьба с тьмой греха. Грех не только должен быть осознан, но и сгореть в огне покаяния».** Тем самым ответственность человека предполагает признание своей вины за допущенные ошибки, просчеты и раскаяния в них. Такое отношение к отрицательным результатам своей деятельности — это путь к развитию своей ответственности, самосовершенствованию.

Если же человек при неудачах в своей деятельности ищет причины их не в себе, а в других людях, в разного рода объективных жизненных обстоятельствах, то его безответственное отношение к деятельности продолжается и после ее завершения. Оно выражается в непризнании собственной вины за неудачи посредством всевозможнейших самооправданий. А. М. Прихожан в книге «Психология неудачника» пишет: **«...часто люди склонны к самооправданию, к тому, чтобы объяснить или скорее оправдать свою неудачу обстоятельствами, происками других людей — друзей, начальников, наконец, собственной неустрашимой натурой, — чем угодно, главное условие, чтобы это объяснение находилось вне вашего контроля... Одна из целей, безусловно, будет достигнута: вы избавитесь от чувства вины, ответственности и связанного с ним напряжения, вернув себе тем самым привычное расположение духа, что для человека очень важно. Правда, пожертвуете очень важным — шансом на саморазвитие»** (23, с. 41).

Н. Хилл в книге «Думай и богатей» приводит 55 наиболее часто употребляемых оправданий (алиби). Нами они сгруппированы по принципу их отношения к различным Я человека, что способствует их смысловой упорядоченности (28, с. 360–361).

Американский психолог У. Дайер относит самооправдание к внутренним врагам человека. Самооправдание — это самообманное самоутешение, это укрывательство своей безответственности, это поражение себя от самого себя.

Конечный результат безответственного отношения человека к своей жизни — системный характер неудач, деградация своей личности, отчуждение от себя и от общества.

Ответственность человека — это также одно из его индивидуально-социальных качеств. Особенность ответственности как качества личности, на наш взгляд, состоит в том, что она в системе качеств выступает как предельно интегральное качество, как инте-

гральный показатель уровня развития всех ее качеств, как **«качество высшего порядка»**. Объясняется это тем, что ответственность человека за результаты своей деятельности и их последствия зависит от степени сформированности всех необходимых для данной деятельности качеств. Поэтому формирование ответственности возможно только посредством воспитания и самовоспитания всех терминальных, инструментальных и социально-психологических качеств человека. Следовательно, ответственность человека выступает и как интегральный показатель сформированности его субъектности, а тем самым и его зрелости.

В свете сказанного мы считаем непродуктивными встречающиеся в литературе попытки рассматривать тот или иной набор положительных качеств как характеристик ответственности личности, выделенных к тому же без определенного основания их выделения. Так, например, Т. М. Скобелева считает, что ответственность характеризуют следующие качества: гражданственность, патриотизм, участие в совершенствовании себя и общества, чувство долга, нравственность (порядочность), духовность, профессиональная компетентность, трудолюбие [24]. А. А. Попова в структуру ответственности личности включает во многом другой набор качеств: активность, инициативность, настойчивость, конформизм, восприятие, импульсивность, тревожность, деятельность, долг, необходимость, склонность, нравственность [22].

Прежде всего, следует отметить то, что все положительные качества являются характеристиками ответственности личности как субъекта позитивной деятельности. Кроме того, предложенные двумя авторами наборы положительных качеств личности, связанных с ее ответственностью, можно дополнить и другими качествами. С ответственностью также соотносятся самообладание человека, уверенность в себе, любовь к истине и др.

Вывод. Ответственность человека обеспечивается всеми ее положительными качествами, которые только в единстве как причина вызывает следствие в виде ожидаемых результатов (блага другим людям и самим себе).

Обратим внимание также и на то, что при рассмотрении в литературе связи ответственности личности с другими ее качествами практически выпадают из поля зрения инструментальные качества в виде умений и навыков. Но именно реализацией этих качеств непосредственно вызываются изменения в объекте деятельности в виде ее определенных результатов и последствий.

Рассмотрение свободы человека и его

ответственности является методологическим основанием выявления специфики социальной ответственности. Что представляет собой социальная ответственность? В литературе отмечается, что социальная ответственность – форма ответственности. Но на вопрос о том, какие еще существуют формы ответственности, чаще всего ответ отсутствует. А те определения понятия «ответственности», на которые мы ссылались выше, на наш взгляд, является определением «социальной ответственности». Но кроме социальной ответственности, как отмечалось, следует выделять и личностную ответственность. Если личностная ответственность связана с отношением индивида к самому себе, то есть с долгом перед самим собой, то социальная ответственность связана с отношением индивида к социуму, которое существует на разных уровнях: например, к отдельному человеку, коллективу, стране и т.д. На антропологическом языке это выражается как отношение Я к Ты, Мы и Они.

Приведем некоторые определения понятия «социальная ответственность». По мнению Л. А. Барановской, **«социальная ответственность – нравственно-ценностное устойчивое образование, отражающее ценностное отношение человека к действительности, другим людям и самому себе в гармоничном единстве «перед» и «за» и проявляющееся в гуманистической направленности его деятельности, поступков и осознании социальной значимости их последствий»** [8]. Мы согласны с тем, что социальная ответственность – это ценностное устойчивое образование, отражающее ценностное отношение человека к действительности и проявляющееся в осознании социальной значимости последствий его деятельности. Но почему социальная ответственность ограничивается только нравственной ответственностью? А как быть тогда с правовой ответственностью? Так, например, уголовная ответственность – это социальная ответственность, и она является не только и даже не столько нравственной ответственностью, сколько правовой ответственностью.

Л. В. Мокина представление о социальной ответственности определяет как **«обобщенный образ предстоящей деятельности, на основе которого будущий юрист готовится к выполнению профессиональных функций в соответствии с социальными, правовыми нормами и осознанием нравственного долга перед обществом»** [17]. В этом определении понятия «социальной ответственности» учитываются как ее нравственные, так и правовые аспекты. Однако

остается неясным то, что есть обобщенный образ предстоящей деятельности. Это – модель формирования готовности студентов-юристов к профессиональной деятельности, профессиональная Я-концепция студента-юриста или что? Также неясно и то, что представляют собой социальные нормы, которые существуют наряду с нравственными и правовыми нормами. Н. А. Еньшина определяет **«социальную ответственность как качество, направленность деятельности субъекта, выражающиеся в осознанном, творческом исполнении должного, связанного с интересами прогрессивного развития общества»** [13]. Мы с этим определением социальной ответственности в целом согласны. Отметим только то, что исполнение должного может быть как творческим, так и однообразным, нетворческим, связанным с повторяющимися действиями в соответствии с одними и теми же нормами в стереотипной деятельности.

Ряд авторов (С. В. Макеев, И. Н. Сенякин, Н. И. Фокина) социальную ответственность рассматривают как высший уровень проявления ответственности, который включает в себя все виды политической, профессиональной, моральной и т.п. ответственности, которые как части социальной ответственности взаимодействуют между собой и целым [13]. Но если существует высший уровень ответственности, то по логике должен существовать и низший уровень. А каков он? Ответа на этот вопрос нет. Мы можем только предположить, что к низшему уровню ответственности отдельного человека относится его индивидуальная ответственность, то есть ответственность перед самим собой. Но тогда возникает странная ситуация: если, например, врач заботится о здоровье пациентов, то это высший уровень его ответственности, а если он заботится о своем собственном здоровье, то это низший уровень его ответственности. Очевидно, что в данном случае виды ответственности смешиваются с уровнями ответственности, к которым мы относим уровень полной ответственности, неполной и уровень полной безответственности.

По нашему мнению, социальная ответственность – это готовность и способность личности выполнять свой долг по отношению к другим людям и обществу посредством созидания для них определенных благ или ценностей. Смысл социальной ответственности выражается в заботе человека о человеке. В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой слово «забота» определяется как **«мысль или деятельность, направленная на благополучие кого-чего-нибудь»**.

Какова структура социальной ответственности? Ответ на этот вопрос предполагает также ответ на вопрос о структуре ответственности вообще. По мнению М. Н. Губачева, с социально-философской точки зрения структура социальной ответственности включает следующие компоненты. 1. Конкретного носителя, субъекта. В его роли могут выступать как отдельная личность, так и различные социальные группы, коллективы, государство и т.д. 2. Объект ответственности, то есть то, за что именно субъект деятельности несет ответственность. 3. Инстанцию ответственности, которая выполняет функцию контроля, оценки деятельности субъекта ответственности в форме похвалы или порицания, одобрения или осуждения [10]. На наш взгляд, это структура не социальной ответственности, а структура ответственности вообще. Ее мы называем внутренней структурой ответственности.

О. В. Донева в ответственности выделяет внешнюю и внутреннюю ответственности, которые рассматриваются как объективная и субъективная ответственности. Объективная ответственность – это ответственность, которая ориентирована на требования общества и предполагает ответственность перед другими. Субъективная ответственность ориентирована на свои собственные требования и подразумевает ответственность перед собой [12]. Мы согласны с выделением внешней и внутренней ответственности, но считаем неправомерным выделение объективной и субъективной ответственности и тем более отождествление их с внешней и внутренней ответственностью. Внешняя ответственность означает, что инстанция ответственности находится вне меня, а внутренняя ответственность означает, что инстанция ответственности находится во мне как субъекте деятельности. Но субъекта деятельности нельзя отождествлять с субъективным, так как он есть единство объективного и субъективного: отдельный индивид как субъект обладает не только внутренним миром, но и физическим телом, которое по определению является объективным. Нам представляется более продуктивно в целостной ответственности человека выделять социальную ответственность и индивидуальную. Некоторые авторы индивидуальную ответственность обозначают термином «самоответственность» [2].

С. М. Куница в социальной ответственности выделяет такие ее виды, как юридическая, социальная, политическая, профессиональная, моральная. [16]. Т. М. Скобелева к видам социальной ответственности относит: гражданско-политическую, профессиональную, моральную, общественную, юридическую и экологическую [24].

Недостаток последних двух подходов к структурированию социальной ответственности состоит в том, что в них виды социальной ответственности выделяются без определения оснований выделения. Поэтому выделенные ряды видов социальной ответственности можно продолжить, например, выделением семейной ответственности, досуговой и др. Основанием для выделения видов ответственности, на наш взгляд, является система видов деятельности человека в современном обществе. Она включает три группы видов деятельности: 1) базовые виды деятельности (познавательная, нравственная, эстетическая); 2) эзотерические виды деятельности (самообразование, самопознание, самовоспитание и самооздоровление); 3) экзотерические виды деятельности. Первая их подгруппа включает: профессиональную деятельность, общественно-политическую, гражданскую, правовую, семейную, коммуникативную. Вторая подгруппа включает: бытовую, экономическую и досуговую деятельность [3].

При этом ответственность субъектов базовой деятельности одновременно является и социальной и индивидуальной. Так, например, субъект нравственной деятельности несет ответственность и перед другими людьми и перед самим собой. Субъект эзотерических видов деятельности непосредственно несет ответственность только перед самим собой. Субъекты первой подгруппы видов экзотерической деятельности непосредственно несут ответственность перед другими людьми, обществом, а субъекты второй подгруппы непосредственно несут ответственность только перед самими собой.

В литературе наряду со структурой ответственности также рассматривается вопрос о ее функциях. Так, например, С. М. Куница в качестве основных выделяет следующие функции ответственности: 1) ценностно-ориентационную функцию, исполнение которой предполагает выстраивание деятельности субъекта, исходя из ценностных ориентаций, регламентирующих поведение в данном обществе; 2) мобилизирующую функцию, определяющую силу, действенность, устойчивость различных психических процессов в ходе реализации принятых решений, необходимый эмоциональный фон и динамику; 3) функцию внешнего контроля и коррекции поведения. Реализация этой функции требует подотчетности субъекта в плане реализации им требований общества с последующим применением санкции в зависимости от вины или заслуг. На основе контроля осуществляется коррекция поведения субъекта ответственности инстанцией ответственности;

4) функцию самоконтроля. Осуществление этой функции предполагает, что проявление элементов структуры ответственности может существовать в одном субъекте деятельности [16].

На наш взгляд, ценностно-ориентационная функция является исходной функцией профессиональной самореализации личности, а не функцией ответственности, поскольку от выбора личностью ценностных ориентаций зависит ее ответственность [5].

Мобилизирующая функция ответственности, в которой находят выражение сила, действенность, устойчивость в выполнении личностью деятельности, есть, на наш взгляд, проявление не всей ее ответственности в целом, а только ее терминальных качеств (потребностей, мотивов, интересов, чувств, желаний, идеалов). Что же касается таких функций ответственности, как функции внешнего и внутреннего контроля (самоконтроля), то они, во-первых, являются проявлениями не функций ответственности, а контроля как функции соответственно внешнего и внутреннего управления (самоуправления). И непосредственно они направлены на обеспечение соответствия в деятельности ее целей и результатов. И только через выявление степени этого соответствия определяется степень ответственности субъекта за свою деятельность.

По мнению Л. П. Николаевой, социальная ответственность в профессиональной деятельности выполняет ряд функций внутренней и внешней регуляции. К первым относятся функции самоконтроля, самоорганизации, саморегуляции профессиональной деятельности личности. Ко второй – регламентирующая функция, санкционирующая, дисциплинирующая и воспитывающая [19]. В этом подходе такие функции, как самоконтроль и самоорганизация – это функции не ответственности, а самоуправления личностью своей деятельности. Функция дисциплинированности есть проявление самоорганизации. Такие же функции ответственности как регламентирующая и санкционирующая также не являются ее функциями, так как раскрывают объективное содержание должного, норм, в соответствии с которыми субъект строит свою деятельность. Регламентация нормами означает, что субъект деятельности должен им подчиняться, а санкционирование нормами означает, что ему разрешается действовать только в соответствии с определенными нормами и запрещается действовать наоборот, так как за этим последуют санкции.

Далее. Говорить о воспитательной функции ответственности, на наш взгляд, вообще некорректно, так как, во-первых,

сама ответственность как качество личности есть показатель ее воспитанности (никто не говорит о воспитании человека его воспитанностью), во-вторых, воспитательную функцию выполняет не ответственность, а сама деятельность, поскольку ее субъект, изменяя объект деятельности, одновременно изменяется и сам, то есть изменяет свои качества.

На наш взгляд, ответственность выполняет только одну функцию – функцию сознательной регуляции человеком деятельности. Ее основа – овладение нормативным сознанием (истинное отражение объективной необходимости в виде долга), а ее назначение (смысл) – достижение совпадения целей деятельности и ее результата при нанесении никому вреда. Регуляция деятельности осуществляется через систему положительных качеств личности, так как только через них сознание выступает регулятором деятельности, а деятельность становится причиной, которая вызывает следствия в виде желаемого результата.

Таким образом, функция ответственности субъекта деятельности связана с обеспечением достижения в деятельности посредством ее сознательной регуляции результатов в виде благ другим и самому себе при нанесении никому вреда.

Социальной ответственности человека противостоит его индивидуальная ответственность, выражающаяся в его готовности и способности выполнять долг по отношению к самому себе посредством создания благ, ценностей непосредственно только для себя. Смысл индивидуальной ответственности выражается в его заботе о самом себе. Забота эта проявляется в различных видах индивидуальной деятельности человека: в организации своего питания, в поддержании в жилище чистоты и порядка, в работе в саду, в самопознании, самовоспитании, самооздоровлении, а также в поддержании культуры своего мышления и душевного равновесия. Особенностью индивидуальной деятельности человека является то, что в ней он одновременно выступает и как производитель определенных благ и как их потребитель.

Принципиально важно отметить то, что индивидуальная и социальная ответственности – диалектические противоположности, так как они не только взаимоисключают, но и взаимопологают друг друга. Так, например, заботясь о других посредством создания для них в своей профессиональной деятельности качественных продуктов, мы одновременно заботимся и о себе, так как, во-первых, удовлетворяя созданным продуктом потребности других, мы от этого получаем и личное моральное удовлетворение и материальное (зарплата), а также

одобрение и признание этих других, вторых, создавая благополучие для других, мы можем надеяться, что и другие будут заботиться о нашем благополучии (разумеется, это имеет место не всегда). Если же мы к выполнению своего профессионального долга будем относиться социально безответственно (например, думать только о получении от своей работы личной выгоды, совсем не заботясь о создании качественного продукта для его потребителя), то мы лишимся права на заботу о нас других. В человеческих отношениях действует так называемый «закон кармы», который гласит: **«Что ты в мир посылаешь, то ты и получаешь»**. В свою очередь, индивидуальная ответственность связана с социальной. Так, например, человек непосредственно заботясь только о своем здоровье и тем самым созидавая благо себе, опосредованно объективно заботится и о других людях, так как, например, у жены всегда существует потребность в здоровом муже, у работодателя – потребность в здоровом работнике и т.д. Существенно отметить и то, что формирование человеком своей социальной ответственности благотворно влияет на формирование индивидуальной ответственности и наоборот.

Из сказанного выше следует, что целостная ответственность человека – индивидуально-социальная. Если в индивидуальной ответственности, заботе человека о самом себе находит свое выражение разумный эгоизм, то в социальной ответственности, заботе о других, – разумный альтруизм. А целостная ответственность человека – это единство разумного эгоизма и разумного альтруизма. И оба эти вида ответственности, на наш взгляд, являются равноправными, так как выступают условиями реализации друг друга. Абсолютизация индивидуальной ответственности ведет к индивидуализму, к противопоставлению интересов отдельного человека интересам других людей, обществу, абсолютизация же интересов других людей, общественного интереса, альтруизма ведет к неоправданному самопожертвованию, трудоголизму, следствием чего нередко является разрушение человеком своего здоровья, пренебрежение воспитанием своих детей и т.д. Самопожертвование, на наш взгляд, оправдано только в отдельных случаях: например, при защите Отечества от внешних и внутренних врагов, при уходе за больными и престарелыми близкими и др. Критерием социальной ответственности человека является выбор таких способов деятельности, результаты которой являются как благом для других, так и благом для себя, а критерием индивидуальной ответственности – выбор таких спо-

собов деятельности, результаты которых являются благом для меня и для других. Иначе говоря, только то истинное благо, как отмечал Л. Н. Толстой, которое является благом для всех.

Поэтому принципом полноценной жизни человека, его продуктивной самореализации и счастья является только принцип разумного эгоальтруизма. Ориентация же человека только на индивидуализм или только на альтруизм сделать его счастливым не могут.

В свете сказанного, мы считаем односторонним мнение Д. П. Фельдштейна о том, что **«личностью в полноценном смысле этого слова может быть только общественно ответственный субъект»** [26]. Мы считаем, что в полноценность личности входит и ее индивидуальная ответственность.

Сделаем общий вывод. Следствием социальной ответственности людей является порядок, гармония в их отношениях между собой и с обществом, утверждение в жизни жизни в виде добра, истины, красоты, справедливости, пользы в их взаимосвязи. Следствием же социальной безответственности людей является асоциальный характер их деятельности, разрушение их отношений между собой и с обществом, утверждение в жизни смерти в виде лжи, зла, безобразного, несправедливости, вреда.

Рассмотрим теперь вопрос о формировании социальной ответственности у студентов вуза. Следует сразу же отметить, что этот вопрос в педагогической литературе мало изучен и требует специального исследования. Поэтому по данному вопросу мы выскажем лишь отдельные соображения.

Основной недостаток педагогической литературы, в которой рассматривается вопрос о формировании социальной ответственности студентов и обучающихся вообще, на наш взгляд, состоит в том, что формирование это в основном сводится к воспитательному воздействию педагогов на студентов. Так, например, уже упоминавшаяся Л. А. Барановская считает, что основным средством воспитания у студентов социальной ответственности является стратегия «педагогического воздействия», выраженная в сознательном деятельностном участии педагогов в делах воспитанника, с целью облегчить, помочь, эмоционально поддержать его в какой-либо деятельности [8]. Л. В. Мокина в качестве средства формирования у студентов-юристов социальной ответственности рассматривает ситуационные задания, стимулирующие познание студентов на основе анализа событий, принятия решений, имитирующих деятельность в сфере применения права. (17). В качестве

средств формирования социальной ответственности студентов также называют метод кейсов, метод проектов, использование диалога и др. В отдельных работах отмечается роль в развитии социальной ответственности технологии саморазвития, а в качестве критерия ответственности называются занятия самообразованием и самовоспитанием. Но эти средства формирования остаются на уровне декларации и обычно конкретно не рассматриваются. Это связано с тем, что организация самовоспитания студентов, как и самообразования, возможна только на основе их научного самопознания, но в настоящее время студенты вузов специальной подготовки по самопознанию не получают. Между тем, в педагогике давно известно, что в воспитании личности вообще, а значит и социальной ответственности, начиная с определенного возраста, решающая роль принадлежит ее самовоспитанию, строящемуся на основе самопознания [4].

В ряде работ выделяются принципы формирования социальной ответственности в студенческие годы. Так, например, по мнению Л. А. Барановской, в основе формирования социальной ответственности лежат принципы: открытости, сотрудничества, партнерства. А. Ф. Гулевская выделяет другие принципы:

- систематичность, которая предполагает создание системы формирования социальной ответственности студентов, взаимосвязанность всех элементов;
- преемственности, предусматривающей постепенность формирования социальной ответственности, прохождение ряда этапов, закрепление полученных на предыдущем этапе умений на последующем;
- сознательности и самостоятельности, предусматривающей формирование правильного отношения к окружающей действительности и соответствующих убеждений. В процессе обучения передаются только знания, а убеждения свои каждый человек вырабатывает самостоятельно, то есть сознательно;
- практической направленности, то есть закрепление знаний и навыков в процессе социально значимой деятельности. (11, с. 64).

Выделенный набор принципов указанными авторами, на наш взгляд, является произвольным, так как произведен вне учета системы базовых принципов воспитания в педагогике. Специально на этом вопросе мы остановимся ниже.

Е. А. Быковой предложена технология формирования социальной ответственности студентов – будущих психологов, включающая следующие этапы:

– информирование студентов о правах и обязанностях психолога, об этических принципах психологической деятельности, нормах, регулирующих профессиональную деятельность психолога. Данный этап осуществляется в ходе изучения дисциплины «Введение в психолого-педагогическую деятельность», «Нормативно-правовые и этические основы деятельности психолога»;

– стимулирование потребности регулирования своего поведения и деятельности, мотивацию социально ответственного поведения через организацию интерактивных форм на занятиях и включения студентов в воспитательную работу и общественную деятельность ВУЗа;

– закрепление полученного опыта в ходе прохождения практики в различных образовательных организациях, где возникает необходимость демонстрации социально ответственного поведения, соблюдения этических принципов при взаимодействии с участниками образовательного процесса (9, с. 68).

Мы, в целом, согласны с этой технологией и считаем, что она может рассматриваться как общая технология формирования педагогами социальной ответственности у всех студентов вузов.

Основанием формирования социальной ответственности студентов, на наш взгляд, являются, во-первых, определенные в Законе «Об образовании в РФ» права и обязанности педагогов и обучающихся и их ответственность за свою деятельность, во-вторых, определенные в ФГОС компетенции будущих специалистов, в-третьих, нормативные знания всех тех учебных дисциплин, которые студенты изучают в вузе. Принципиально важно отметить то, что в ФГОС все компетенции сформулированы посредством понятий «готовность» и «способность», которые, как отмечалось, раскрывают содержание социальной ответственности. Поэтому овладение студентами компетенциями одновременно является и формированием их ответственного отношения к своей будущей профессиональной деятельности.

В свете сказанного вызывает недоумение мнение о том, что ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400 «психолого-педагогическое образование» «предполагают формирование у студентов таких компетенций, которые включают в себя элементы социальной ответственности: например, способность понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики (ОПК – 8). (9, с. 67). Из сказанного следует, что формирование других компетенций с воспитанием

социальной ответственности студентов не связано. Но все компетенции указанного направления подготовки специалистов – это требования, а регуляция будущих специалистов этими требованиями – основа их профессиональной ответственности.

Обязанности педагогов выступают как их профессиональный долг, а обязанности студентов как их студенческий долг. Свободная деятельность и педагогов, и студентов предполагает самопознание своего долга как необходимости своей деятельности и осуществление ее в соответствии с его знанием. Социальная же ответственность и педагогов, и студентов выражается в их готовности и способности осуществлять свою деятельность в соответствии с познанной необходимостью, с теми функциями, которые они должны выполнять в своей деятельности.

При этом свобода педагога выражается в ответственном выполнении своих обязанностей, а права педагога реализуются в требованиях к студентам выполнять свои учебные обязанности. Но требования педагога выполняют функцию воспитания студентов вообще, в том числе воспитание социальной ответственности, только, прежде всего, при наличии следующих субъектных характеристик педагога: 1) если педагог глубоко знает свой предмет и хорошо знает самого себя; 2) если педагог относится к своей профессиональной деятельности как к главной ценности своей жизни, любит свою профессию; 3) если он строит свое взаимодействие со студентами в форме диалога и сотрудничества и учит студентов прежде всего тому, как заниматься различными видами самостоятельной деятельности (учебно-познавательной деятельностью, самопознанием, самовоспитанием и др.); 4) если он к студентам относится с уважением и любовью, принимает их такими, какие они есть, внушает им веру в безграничные возможности саморазвития и самореализации, убеждает в том, что все в их жизни зависит от их самих, от их выбора и ответственности за него.

Непосредственно требования педагога к студентам реализуются через различные учебные задания, контроль за их выполнением и оценку качества их выполнения. При этом объективная оценка студента выступает как показатель степени его ответственности за учебную деятельность. Важным фактором формирования педагогом у студентов ответственности является также само по себе ответственное отношение педагога к своей профессиональной деятельности, которое обычно именуется как сила примера. И наоборот, безответственное отношение педагога к своим обязанностям ведет к формированию у студентов необяза-

тельности и безответственности. В этом случае студент рассуждает, например, так: «Если педагог опаздывает на занятия, то почему я должен на них приходить вовремя?» «Если преподаватель груб в обращении со мной, то почему я должен быть вежливым по отношению к нему?»

Свобода в учебной деятельности студентов выражается в выполнении своих учебных обязанностей, а права – в требованиях к педагогам, к образовательной организации обеспечивать им качественное образование и гуманное к ним отношение. Основным собственным средством формирования студентом у себя социальной ответственности является самовоспитание, построенное на основе научного самопознания. Самовоспитание личности, выражаясь словами русского философа А. И. Ильина, выступает как **«духовное делание»** себя, а результат самовоспитания, выражаясь словами австрийского философа В. Франкла, **«как накопление в себе сил добра»**.

Какова специфика воспитания и самовоспитания такого качества личности, как ответственность? На наш взгляд, она определяется ее интегративной природой, обуславливающей то, что ее нельзя формировать так же, как формируются все другие качества личности. Все другие качества (например, честность, добросовестность и т.д.) формируются непосредственно, а ответственность, в силу своей интегративности, формируется опосредованно, через формирование всех других позитивных качеств личности. Вследствие этого, как это ни кажется парадоксально, воспитание ответственности фактически является равным воспитанию личности в целом, поскольку в основе ответственности лежит одно и то же нормативное знание, которым определяется устойчивый характер регуляции своей деятельности. Вследствие этого, на наш взгляд, лишено основания стремление некоторых авторов искать какие-то особые принципы и методы воспитания ответственности личности, наряду с уже существующими в педагогике принципами и методами воспитания. Другой вопрос: «В какой мере существующий в настоящее время набор принципов и методов воспитания соответствует потребностям развития образования?» Но какой бы ни была на том или ином этапе развития педагогики система ее принципов и методов воспитания личности, она всегда будет одновременно являться и системой принципов и методов воспитания ответственности личности.

Критически осмыслив существующие в литературе подходы к выделению принципов воспитания и руководствуясь методом

восхождения от абстрактного к мысленно конкретному, мы выделили следующие принципы воспитания: научности, деятельности, единства познания и практики, единства концептуального и чувственно-эмпирического познания, управления, единства социализации и индивидуализации, творчества, единства самопознания и самореализации личности. Все эти принципы одновременно являются и принципами воспитательной деятельности педагогов и самовоспитательной деятельности студентов и реализуются посредством определенной конкретной совокупности методов. При этом часть методов является только методами воспитательной деятельности педагогов (рассказ, беседа, лекция, учебная дискуссия, письменный контроль, проблемного изложения, поручения и некоторые другие), а часть – только методами самовоспитания студентов. К специфическим методам самовоспитания студентов мы отнесли метод самоупражнения (только благодаря многократному повторению действий, регулирующихся одним и тем же нормативным знанием, формируются определенные качества личности) и метод самостоятельно проектируемой студентом деятельности, осуществляющейся вне взаимодействия с педагогом.

Основная совокупность методов является общей и для воспитательной деятельности педагогов и для самовоспитательной деятельности студентов, но они специфически проявляются в той и другой. Например, такие методы педагога, как убеждение, внушение, стимулирование в деятельности студента проявляются как методы самостимулирования, самоубеждения и самовнушения. (7, с. 112–142).

Из сказанного выше вывод очевиден: все рассмотренные принципы являются и принципами воспитания и самовоспитания ответственности студентов. Что же касается методов воспитания, то одни из них являются только методами формирования у студентов ответственности педагогами, другие – методами воспитания ответственности самими студентами, а третьи – методами воспитания ответственности и теми и другими.

Технология самовоспитания студентом социальной ответственности, на наш взгляд, включает следующие этапы.

Первый этап. Овладение студентом в процессе учебно-познавательной деятельности теоретическими и прикладными (нормативными) знаниями, относящимися к данной профессии, а также знаниями о своих правах и обязанностях как студента вообще и как студента данного вуза, в том числе знаниями о правах и обязанностях педагогов, знаниями о сущности, структуре

и функциях своей индивидуальной и социальной ответственности и знаниями о ценностях и функциях своей будущей профессиональной деятельности.

Второй этап. Осознание студентом ценности всех указанных выше знаний для будущей профессиональной деятельности, их добровольное принятие (интериоризация) и тем самым формирование позитивного отношения к ответственности в профессиональной деятельности и убежденность в том, что только использование знаний в деятельности является гарантом успеха в виде созидания благ себе и другим.

Третий этап. Научное самопознание студента, методологией которого выступают усвоенные теоретические и прикладные знания и определение в проекте самовоспитания того, какие личностные и профессиональные качества надо у себя развивать, какие изжить, то есть в чем перевоспитать себя, а какие качества следует сформировать заново?

Четвертый этап. Непосредственный процесс сознательного самовоспитания терминальных, инструментальных и социально-психологических качеств, который осуществляется только в определенной деятельности посредством многообразных повторений одних и тех же действий (упражнений) путем использования одного и того же нормативного знания. Только таким способом формируются разные качества, и регуляция его деятельности этим знанием становится устойчивой, надежной. Например, когнитивные качества воспитываются только в познавательной деятельности, коммуникативные – только в общении, а общие качества, например, такие как ответственность, или уверенность в себе, формируются во всех видах деятельности. Принципиальная особенность ответственности как качества в том, что она воспитывается только через воспитание студентом всех других своих качеств. Поэтому критерием степени развития у студентов социальной ответственности является уровень сформированности всех необходимых для профессиональной деятельности качеств. Если, например, у студента в недостаточной степени сформировано такое качество, как целеустремленность, то в будущем он свое дело доводить до конца не сможет и продукт его деятельности будет с браком.

Пятый этап. Потребление или использование сформированных в какой-либо деятельности определенных качеств в самой этой деятельности как ее средств. При этом на первых четырех этапах студентами формируется определенная способность к социальной ответственности, а на пятом этапе социальная ответственность проявля-

ется как реальная способность, так как здесь реально осуществляется забота о других и о самом себе, создаются ценности, блага, происходит культуросоиздание. Важное значение для понимания формирования ответственности студентов имеет учет ими роли самопроектирования в своей самостоятельной деятельности, которое включает в себя самопрогнозирование, целеполагание, планирование и моделирование.

Так как одна и та же цель может быть достигнута разными средствами и в разных пространственно-временных условиях, то это позволяет строить разные варианты проектов и выбирать из них более оптимальный. Средством выбора такого варианта проекта является нормативный прогноз. Использование этого прогноза позволяет предвидеть результаты своей деятельности и их последствия и тем самым обеспечить максимум соответствия целей и результатов и свести к минимуму их несовпадения и его отрицательные последствия [6]. Научная обоснованность проекта и вера студента в возможность при его реализации достигнуть успеха являются основанием принятия ими на себя ответственности при решении реализовать выбранный вариант проекта.

Далее. Ответственное отношение студента к разработке проекта своей деятельности, с одной стороны, опирается на ранее сформированную у него ответственность в виде его положительных качеств (добросовестность, креативность, самокритичность и т.д.) и на нормативы проектной культуры (методы, технологии), а с другой – принятый студентом в виде управленческого решения проект сам становится определенной нормой, регламентирующей деятельность студента и предопределяющей его ответственность за реализацию проекта, за ее результаты и последствия. Объясняется это тем, что проект выступает не только средством достижения цели, но и внутренним регулятором его деятельности. А сущность ответственности, как отмечалось, состоит в готовности и способности субъекта к культуросообразной регуляции деятельности, направленной на созидание благ себе и другим при нанесении никому вреда.

Мы считаем, что социальная ответственность студентов, их способность в будущем выполнять свой профессиональный долг формируются, прежде всего, в процессе выполнения учебного долга. Критерием ответственности студентов в учебной деятельности в вузе, нацеленной на подготовку к будущей профессиональной самореализации, на наш взгляд, является их активное включение во все виды их экзотерической самостоятельной деятельности (учебно-познавательную, исследовательскую, учебно-

практическую и социокультурную) и во все виды их экзотерической деятельности (самопознавательную деятельность, самоуправленческую, самовоспитательную и самообразовательную) и достижение в каждом из них определенных позитивных результатов, объективно имеющих значение (ценность) как для общества, так и для самих студентов и при нанесении вреда ни ближайшему окружению (прежде всего преподавателям и другим студентам) ни самим себе.

В каждом виде самостоятельной деятельности студентов имеются свои позитивные результаты и последствия, по которым можно определять уровень их ответственного отношения к деятельности. Так, например, в учебно-познавательной деятельности такими критериями являются: умение учиться, критически относиться к потребляемой информации, высокий уровень дисциплины во время лекций и практических занятий, систематичность и высокий уровень подготовки к практическим занятиям, своевременная сдача зачетов и экзаменов и др., в исследовательской деятельности – самостоятельность, добросовестное изучение необходимого для производства научного продукта литературы, творческое отношение к решению поставленной проблемы, соблюдение норм научной этики [4].

Формирование у студентов социальной ответственности – определяющее условие их вхождения в социум и продуктивной профессиональной самореализации с целью созидания благ другим и самим себе. Социальной ответственностью также определяется сознательное регулирование студентами своей деятельности. Мы исходим из того, что профессиональный и личностный рост, саморазвитие студентов зависят, прежде всего, от возрастания в их деятельности самовоспитания как духовного труда. Социальная ответственность студентов и их ответственность в целом – интегративный результат и показатель их воспитанности и критерий сформированности их личностной и профессиональной субъектности.

Принципиально важно отметить также то, что учебный долг студентов – это одновременно и их гражданский долг, так как связан он не только с ответственностью за свое будущее, но и с ответственностью за будущее своего Отечества. Ведь то общество, в котором студенты будут жить через пять – десять лет, зависит от того, какую личностную и профессиональную субъектность они сформируют в годы учебы в вузе. В «Стратегии государственной молодежной политики РФ» сказано, что от позиции молодежи в общественно-политической жизни, ее ответственности за свое будущее, будет зависеть темп продвижения государства

на пути инновационных преобразований, что ответственность в ее социальном модуле является ценностью и значимой характеристикой российской молодежи, а ее формирование – важной педагогической задачей.

С чего начинается формирование социальной ответственности будущих специалистов к своей учебной деятельности в вузе, а тем самым и к профессиональной деятельности? С первичного профессионального самоопределения, то есть с выбора профессии. Это может показаться странным, но это действительно так. Выбор будущей профессии связан с одним из главных решений, которое человеку приходится принимать в жизни. Профессию же можно выбрать сознательно и ответственно, что означает в соответствии со своим призванием, то есть в соответствии своих потребностей и возможностей, склонностей и способностей требованиям профессии, но профессию можно выбрать и стихийно и безответственно, то есть вопреки этим требованиям, исходя из разного рода случайных факторов (давление родителей, влияние родственников и друзей, престижность профессии, наличие бюджетных мест и др.). Если при выборе в первом случае студенты, как правило, мотивированы на успешную учебу с тем, чтобы в будущем продуктивно самореализоваться в профессии (получать от процесса труда удовольствие, хорошо зарабатывать, пользоваться авторитетом среди окружающих и т.д.), то при выборе во втором случае у студентов внутренняя потребность в учебе практически отсутствует. Идеал этих студентов – хотя бы

как-нибудь сдавать зачеты и экзамены, чтобы получить диплом. Учить этих студентов очень трудно, а воспитать у них социальную ответственность практически невозможно. В последующем эти студенты чаще всего по специальности не работают, а если и работают, то без удовлетворения трудом и при низкой производительности труда. Такова цена ответственного и безответственного отношения к выбору профессии.

Какова причина безответственного отношения выпускников средних школ к выбору профессии? В настоящее время в средней школе обучающимся знаний о самопознании личности не дают и этому познанию их не учат. Итог – обучающиеся приобретают множество знаний о мире, но себя они не знают и не знают главного – своих истинных потребностей и возможностей, склонностей и способностей. Вследствие этого выбор профессии сегодня большинством выпускников школ осуществляется стихийно, под воздействием случайных факторов, а значит безответственно. Но это не столько их вина, сколько беда. Основным же ответчиком за описанные процессы в обществе является государство в лице Министерства образования и науки РФ. Из-за нерешенности этой проблемы огромные финансовые ресурсы уходят в песок.

Мы считаем, что формирование у всех абитуриентов ответственного отношения к выбору профессии в соответствии со своим призванием является одним из основных направлений модернизации современного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Т. Л., Зборовский Г. Е., Лемперт. Профессиональное образование и социальная ответственность на рабочих местах в России и в Германии. Екатеринбург, 1996.
2. Амирова Е. С. Становление у старшеклассников ответственного отношения к биосоциальной среде (в процессе преподавания интегрированного курса «Основы социальной экологии») : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1998.
3. Байлук В. В. Духовная самореализация личности: Законы успеха. Екатеринбург, 2013.
4. Байлук В. В. Системность самостоятельной деятельности студентов вуза – основа профессиональной деятельности студентов вуза – основа профессиональной самореализации. Екатеринбург, 2015.
5. Байлук В. В. Функции профессиональной самореализации личности // Педагогическое образование в России. 2014. № 11.
6. Байлук В. В. Человечествознание. Основы самопознания и самореализации личности. Часть 2. Самопознание личности как самопроектирование. Екатеринбург, 2010.
7. Байлук В. В. Человечествознание. Самообразовательная и самовоспитательная реализация личности как законы успеха. Екатеринбург, 2012.
8. Барановская Л. А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Чита, 2012.
9. Быкова Е. А. Формирование социальной ответственности студентов психологического факультета // Социальная ответственность: проблемы и пути их решения Материалы VII Международных социально-педагогических чтений им. Б. И. Лифшица. Екатеринбург, 12-14 ноября 2015 г.: Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015.
10. Губачев М. Н. Социальная ответственность в системе ценностных ориентаций современного общества : дис. ... канд. филос. наук. Уфа. 2004.
11. Гулевская А. Ф. Педагогические условия формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей / В. П. Максимов. Южно-Сахалинск : изд-во СахСУ, 2012.
12. Донева О. В. Аксиологический контекст социальной ответственности студентов технологического вуза // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. Н. Герцена. 2014. Выпуск № 2. (171).
13. Еньшина Н. А. Специфика развития социальной ответственности рабочей молодежи в сфере досуга : автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1989.

14. Жемчужины мысли. Минск, 2010.
15. Крылов Л. В. Теоретические аспекты формирования социальной ответственности у студентов университета // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2008, № 4.
16. Куницина С. М. Модель формирования ответственности у студентов в целостном образовательном процессе педагогического вуза // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009, № 4.
17. Мокина Л. В. Ситуационные задания как средства формирования представлений о социальной ответственности у будущих юристов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2012.
18. Николаева Л. П. Развитие социальной ответственности будущих железнодорожников в образовательном пространстве железнодорожного техникума // Вестник ОГУ. 2012. № 2. (138).
19. Николаева Л. П. Условия развития социальной ответственности студентов – будущих железнодорожников в образовательном процессе учреждения среднего профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 4.
20. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1999.
21. Подшивалов В. Н. Социальная ответственность личности: философско-антропологический аспект : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Челябинск, 2009.
22. Попова А. А. Социальная ответственность как системообразующий фактор профессиональной компетенции инженера // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. № 2.
23. Прихожан А. Н. Психология неудачника. Тренинг уверенности в себе. М., 1999.
24. Скобелева Т. М. Социальная ответственность – интегральное качество гражданина-патриота // Среднее профессиональное образование. 2009. № 10.
25. Словарь по социальной педагогике. М., 2002.
26. Фельдштейн Д. П. Особенности личностного развития подростка в условиях социально экономического кризиса // Мир психологии и психология в мире. 1994. № 3.
27. Философский словарь. М., 1987.
28. Хилл Н. Думай и богатей. М. : Фаир-ПРЕСС. 1998. 272 с.

LITERATURA

1. Aleksandrova T. L., Zborovskiy G. E., Lempert. Professional'noe obrazovanie i sotsi-al'naya otvetstvennost' na rabochikh mestakh v Rossii i v Germanii. Ekaterinburg, 1996.
2. Amirova E. S. Stanovlenie u starsheklassnikov otvetstvennogo otnosheniya k biosotsi-al'noy srede (v protsesse prepodavaniya integrirovannogo kursa «Osnovy sotsial'noy ekolo-gii») : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 1998.
3. Bayluk V. V. Dukhovnaya samorealizatsiya lichnosti: Zakony uspekha. Ekaterinburg, 2013.
3. Bayluk V. V. Sistemnost' samostoyatel'noy deyatel'nosti studentov vuza – osnova pro-fessional'noy deyatel'nosti studentov vuza – osnova professional'noy samorealizatsii. Eka-terinburg, 2015.
4. Bayluk V. V. Funktsii professional'noy samorealizatsii lichnosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 11.
5. Bayluk V. V. Chelovekoznaniye. Osnovy samopoznaniya i samorealizatsii lichnosti. Chast' 2. Samopoznanie lichnosti kak samoproektirovanie. Ekaterinburg, 2010.
6. Bayluk V. V. Chelovekoznaniye. Samoobrazovatel'naya i samovospitatel'naya realizatsiya lichnosti kak zakony uspekha. Ekaterinburg, 2012.
7. Baranovskaya L. A. Formirovanie sotsial'noy otvetstvennosti studenta v sotsiokul'tur-nom obrazovatel'nom prostranstve : avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. Chita, 2012.
8. Bykova E. A. Formirovanie sotsial'noy otvetstvennosti studentov psikhologicheskogo fakul'teta // Sotsial'naya otvetstvennost': problemy i puti ikh resheniya Materialy VII Mezhdunarodnykh sotsial'no-pedagogicheskikh chteniy im. B. I. Lifshitsa. Ekaterinburg, 12-14 noyabrya 2015 g.: Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2015.
9. Gubachev M. N. Sotsial'naya otvetstvennost' v sisteme tsennostnykh orientatsiy sovremen-nogo obshchestva : dis. ... kand. filos. nauk. Ufa. 2004.
10. Gulevskaya A. F. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya sotsial'noy otvetstvennosti studentov ekonomicheskikh spetsial'nostey / V. P. Maksimov. Yuzhno-Sakhalinsk : izd-vo Sakhsu, 2012.
11. Doneva O. V. Aksiologicheskii kontekst sotsial'noy otvetstvennosti studentov tekhnolo-gicheskogo vuza // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. N. Gertsena. 2014. Vypusk № 2. (171).
12. En'shina N. A. Spetsifika razvitiya sotsial'noy otvetstvennosti rabochey molodezhi v sfere dosuga : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. M., 1989.
13. Zhemchuzhiny mysli. Minsk, 2010.
14. Krylov L. V. Teoreticheskie aspekty formirovaniya sotsial'noy otvetstvennosti u stu-dentov universiteta // Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova. 2008, № 4.
15. Kunitsina S. M. Model' formirovaniya otvetstvennosti u studentov v tselostnom obra-zovatel'nom protsesse pedagogicheskogo vuza // Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova, 2009, № 4.
16. Mokina L. V. Situatsionnye zadaniya kak sredstva formirovaniya predstavleniy o so-tsial'noy otvetstvennosti u budushchikh yuristov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2012.
17. Nikolaeva L. P. Razvitie sotsial'noy otvetstvennosti budushchikh zheleznodorozhnikov v obrazovatel'nom prostranstve zheleznodorozhnogo tekhnikuma // Vestnik OGU. 2012. № 2. (138).
18. Nikolaeva L. P. Usloviya razvitiya sotsial'noy otvetstvennosti studentov – budushchikh zheleznodorozhnikov v obrazovatel'nom protsesse uchrezhdeniya srednego professional'nogo ob-razovaniya // Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal. 2012. № 4.
19. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. M., 1999.
20. Podshivalov V. N. Sotsial'naya otvetstvennost' lichnosti: filosofsko-antropologicheskii aspekt : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. Chelyabinsk, 2009.

21. Popova A. A. Sotsial'naya otvetstvennost' kak sistemoobrazuyushchiy faktor professio-nal'noy kompetentsii inzhenera // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2009. № 2.
22. Prikhozhan A. N. Psikhologiya neudachnika. Trening uverennosti v sebe. M., 1999.
23. Skobeleva T. M. Sotsial'naya otvetstvennost' – integral'noe kachestvo grazhdanina-patriota //Srednee professional'noe obrazovanie. 2009. № 10.
24. Slovar' po sotsial'noy pedagogike. M., 2002.
25. Fel'dshteyn D. P. Osobennosti lichnostnogo razvitiya podrostka v usloviyakh sotsial'no ekonomicheskogo krizisa // Mir psikhologii i psikhologiya v mire. 1994. № 3.
26. Filosofskiy slovar'. M., 1987.
27. Khill N. Dumay i bogatey. M. : Fair-PRESS. 1998. 272 s.

Постникова Маргарита Игоревна,

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Институт педагогики и психологии, Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова; 163002, г. Архангельск, наб. Северной Двины, 17; e-mail: post-margarita@yandex.ru.

Чичерина Наталья Васильевна,

доктор педагогических наук, профессор, исполняющая обязанности ректора, Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова; 163002, г. Архангельск, наб. Северной Двины, 17; e-mail: n.chicherina@narfu.ru.

ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образование, ценности, молодежь, ценности молодежи, молодые женщины.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты исследования ценностей молодежи в возрасте от 16-ти до 30-ти лет. В исследовании приняло участие 188 человек (71 мужчина и 117 женщин) из разных регионов России. Цель нашего исследования заключалась в изучении ценностей молодежи. Основными методами были тестирование и анкетирование. Проверялась гипотеза о приоритете образования в системе ценностей молодежи. Была использована методика «Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ)» И. Г. Сенина. Для выявления ведущих ценностей проводился дисперсионный анализ (ANOVA). Выявлено, что для молодых людей (в возрасте от 16-ти до 30-ти лет) наибольшую значимость представляют ценности «Развитие себя» и «Достижение», наименьшую «Собственный престиж». Среди жизненных сфер в приоритете находится «Сфера обучения и образования» и «Сфера общественной жизни». «Сфера семейной жизни» представляет для современной молодежи значительно меньшую ценность. Результаты нашего исследования соответствуют современным демографическим данным. Молодые люди сегодня намного позже вступают в брак, первый ребенок тоже появляется значительно позже, чем во времена молодости их родителей и прародителей. Молодые люди, создавшие семью до окончания получения высшего образования, попадают в группу риска. Рождение ребенка в студенческой семье существенно снижает возможность своевременного окончания высшего учебного заведения и, соответственно, снижает стартовые возможности успешной профессиональной карьеры. Показано, что грамотно организованная программа социальной поддержки снижает риски в начале образовательной карьеры молодых женщин, имеющих детей.

Postnikova Margarita Igorevna,

Doctor of Psychology, Professor of Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia.

Chicherina Natal'ya Vasil'evna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Acting Rector of Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia.

EDUCATION IN THE SYSTEM OF VALUES OF YOUNG PEOPLE

KEYWORDS: education, values, young people, values of young people, young women.

ABSTRACT. The article presents the results of the research on the values of young people from 16 to 30 years of age. The group of 188 people (71 men and 117 women) took part in the research. The purpose of the study was to test the hypothesis that education is the most important priority for young people in their system of values. The research used the "Questionnaire of terminal values" by I. Senin. As a result, it has been revealed that education is the main value for today's young people. "Family life" is not the main value for today's modern youth. Our findings correspond to modern demographic data. Young people get married today much later, the first child also appears much later than in the days of their parents and grandparents. Young people, who have created a family before their graduation from the University, are at risk. The birth of a child in a student family significantly reduces the possibility of successful graduation from the institution of higher education, and consequently complicates the start of a professional career. It is shown that a well-organized social support program reduces the risks of young women with children at the beginning of their educational career.

В современном российском обществе четко обозначены приоритет и значимость образования. В соответствии с требованиями Болонской декларации, которую Россия подписала в 2003 г., провозглашен принцип «Образование через всю жизнь». Этот принцип определил содержание основных нормативных документов, определяющих

развитие образования на ближайшие десятилетия [4]. Ценность высшего образования среди молодежи все последние годы остается стабильно высокой. Молодые люди ориентированы сегодня на такой уровень образования, который гарантирует высокую зарплату и карьерный рост. Современные люди понимают, что для того, чтобы быть

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования РФ. Проект №3313 «Экспертно-аналитическое сопровождение предоставления социальных услуг в образовательных организациях высшего образования молодым женщинам в возрасте до 23 лет, имеющих одного и более детей».

конкурентоспособным, востребованным на рынке труда, необходимо постоянно учиться, повышать свою квалификацию, так как знания устаревают сегодня очень быстро, требования к профессионализму работников практически во всех сферах очень высоки. Даже для работников склада сегодня обязательным требованием к уровню квалификации является владение компьютером. Поэтому и профессиональную деятельность люди рассматривают как одно из важнейших условий саморазвития, самосовершенствования, как одну из возможностей полной реализации своих знаний и способностей в профессиональной сфере, а не только как способ зарабатывания денег.

Иными словами, образование рассматривается как ценность, как эффективный способ инвестирования в свое будущее. Период молодости очень важен в контексте формирования ценностей. Они оформляются в юношеском возрасте, становятся устойчивыми и изменяются или трансформируются в последующие годы, как правило, незначительно. Значимость этого возрастного периода в жизни человека актуализируется построением системы личных нравственных, духовных, культурных ценностей. Значительная часть ценностей усваивается в этом возрасте как социально-культурный опыт и определяет последующую жизнь человека. Поэтому особую значимость приобретает проблема приоритетных ценностей молодежи, так как эти приоритеты в последующем определяют уровень жизни всего общества, его важнейшие качествен-

ные характеристики. Эти положения актуализировали цель нашего исследования, которая заключалась в изучении ценностей молодежи. Проверялась инструментальная гипотеза о приоритете образования в системе ценностей молодежи.

Методы. Основными методами были тестирование и анкетирование. Для изучения ценностей молодежи была использована методика «Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) И. Г. Сенина [13]. Основным диагностическим конструктом методики являются терминальные ценности, которые автор методики рассматривает как убеждения человека в преимуществах определенных жизненных целей по сравнению с другими целями. Вторым диагностическим конструктом методики выступает значимость для индивида той или иной жизненной сферы как источника реализации той или иной терминальной ценности. На этапе обработки результатов исследования был использован пакет прикладных программ статистической обработки данных «SPSS» ver. 17.0.

Описание выборки. В исследовании участвовали люди в возрасте от 16-ти до 30-ти лет, в количестве 188 человек из разных регионов России: г. Северодвинск, г. Новодвинск, г. Архангельск и Архангельская область, г. Санкт-Петербург и Ленинградская область, Чувашия, Татарстан, г. Смоленск и Смоленская область. Выбор регионов обоснован темой, целью и задачами исследования, которые, в свою очередь, были обусловлены условиями реализации проекта (Рис. 1).

Испытуемые	Пол		Место проживания		Образование	
	Муж.	Жен.	город	село	высшее	среднее
Молодые люди в возрасте от 16-ти до 30-ти лет	71	117	114	74	46	142

Рис.1. Характеристика выборки

Результаты эмпирического исследования. Для выявления ведущих ценностей проводился дисперсионный анализ (ANOVA) с повторными измерениями (GLM: Repeated Measure) в отношении z-преобразованных значений ценностей – для сравнения уровней выраженности (средних) 8 ценностей для поколения молодых: внутригрупповой фактор Терм_Ц (Терминальные ценности – 8 измерений).

В рамках этого анализа применялся метод контрастов (метод Deviation, «Отклонение»), который сводился к определению статистической значимости отличия среднего значения каждой ценности от среднего

значения для остальных 7 ценностей. Основная цель анализа сфер жизни – определение сферы, которая преобладает у молодых людей. Для определения возможностей сопоставления сфер жизни были вычислены средние значения по сферам. Также были вычислены корреляции между 8 ценностями. Более приемлемым является сравнение сфер. В пользу корректности такого сравнения свидетельствует высокая корреляция между сферами, что позволяет их рассматривать как повторные измерения. Для нивелирования этого различия было проведено z-преобразование (стандартизация) каждой сферы жизни для всех

поколений. После такого преобразования для всех поколений средние значения каждой сферы жизни были приведены к 0, а стандартные отклонения – к 1, то есть сферы были уравнены по средним и масштабу измерения. Так же, как и для терминальных ценностей, для выявления ведущих сфер жизни, для каждого поколения проводился дисперсионный анализ (ANOVA) с повторными измерениями (GLM: Repeated Measure) в отношении z-преобразованных значений сфер жизни – для сравнения уровней выраженности (средних) 8 сфер для данной возрастной группы: внутригрупповой фактор Сферы Ж (Сферы жизни – 5 измерений). В рамках этого анализа применялся метод контрастов (метод Deviation, «Отклонение»), который сводился к определению статистической значимости отличия среднего значения каждой сферы жизни от среднего значения для остальных 4 сфер. Для изучения взаимосвязи терминальных ценностей и сфер жизни применялся множественный регрессионный анализ: зависимая переменная – сфера жизни, независимые переменные (предикторы) – 8 терминальных ценностей. Проводимый по такой схеме анализ позволяет определить: 1) в какой степени данная сфера жизни связана с набором терминальных ценностей (показатели – коэффициент множественной корреляции R , его квадрат R^2 , его статистическая значимость p); 2) какие терминальные ценности в наибольшей степени связаны с данной сферой жизни (показатели – стандартизированные коэффициенты регрессии или бета-коэффициенты и их статистическая значимость). Анализ проводился в режиме пошаговой регрессии, позволяющем автоматически отобрать статистически значи-

мые предикторы при условии статистически значимой модели регрессии (по коэффициенту множественной корреляции) [10]. Модели множественной регрессии строились для тех сфер жизни, которые оказались наиболее значимыми по результатам анализа терминальных ценностей. Регрессионные модели строились для двух наиболее значимых сфер жизни: «Сфера обучения и образования» и «Сфера общественной жизни».

«Сфера обучения и образования» ($R=0,898$; $p<0,001$). Предикторы (в порядке убывания их вклада): «Достижения», «Развитие себя», «Сохранение собственной индивидуальности», «Собственный престиж», «Духовное удовлетворение», «Высокое материальное положение». Наибольший вклад вносят переменные «Достижения», «Развитие себя», «Сохранение собственной индивидуальности».

«Сфера общественной жизни» ($R=0,882$; $p<0,001$). Предикторы (в порядке убывания их вклада): «Развитие себя», «Достижения», «Собственный престиж», «Сохранение собственной индивидуальности», «Креативность». Наибольший вклад вносят переменные «Развитие себя» и «Достижения».

Анализ ценностей свидетельствуют, что для молодых людей (в возрасте от 16-ти до 30-ти лет) наибольшую значимость представляют ценности «Развитие себя» и «Достижение», наименьшую «Собственный престиж». Среди жизненных сфер в приоритете находится «Сфера обучения и образования» и «Сфера общественной жизни» (на уровне статистической тенденции $p<0,1$), «Сфера семейной жизни» представляет для современной молодежи значительно меньшую ценность (Рис.2).

	Терминальные ценности		Сферы жизни	
	значимо	незначимо	значимо	незначимо
Молодые люди в возрасте от 16-ти до 30-ти лет	– развитие себя; – достижения	– собственный престиж	– сфера образования и обучения; – сфера общественной жизни	– сфера семейной жизни

Рис. 2. Характеристика ценностей молодежи

Это характеризует поколение радикальных перемен как людей, стремящихся к саморазвитию, умеющих ставить перед собой конкретные цели, достижение которых является основанием для развития чувства собственной значимости и повышения собственной самооценки.

Важнейшим условием для достижения своих целей молодежь видит образование.

Обсуждение результатов. Наши данные совпадают с результатами исследований других авторов [5; 6; 9; 14; 15], что позволяет констатировать факт, что ценность «Образование» молодые люди на протяжении более десяти лет ставят на первое место. Действительно, сегодня большая часть молодых людей ориентирована на получение высшего образования, и даже не одного,

считая образование главным условием достижения жизненного успеха. Молодые люди уверены, что потенциальные возможности человека почти не ограничены и необходимо добиваться полной их реализации, достигая конкретных и ощутимых личных результатов. Прежде всего, за счет повышения своего образовательного уровня, развития собственных личностных ресурсов и потенциальных возможностей. Высоко оценивают молодые люди значимость собственных взглядов, убеждений, ревностно относятся к своей независимости, акцентируя свою индивидуальность и неповторимость. Это во многом объясняется особенностями возраста молодости и ранней зрелости: от 16-ти до 30-ти лет. Это время стартовых возможностей, время надежд, веры в свои мечты и силы на их реализацию. Обучение, образование направлены на развитие карьеры, наращивание профессионализма с целью достижения на следующем возрастном этапе (этапе зрелости) вершины развития профессиональной деятельности. Ведущим видом деятельности в молодости является профессиональная, которая включает в себя и профессиональную ориентацию. Поиски себя реализуются в специализации и приобретении мастерства и индивидуального стиля профессиональной деятельности. Поэтому создание семьи, рождение детей отодвигается молодыми людьми на более поздний срок, «сфера семейной жизни» уходит из значимых ценностей современной молодежи (статистически значимо). Результаты нашего исследования соответствуют современным демографическим данным [1; 2; 3; 11; 12 и др.]. Молодые люди сегодня намного позже вступают в брак, первый ребенок тоже появляется значительно позже, чем во времена молодости их родителей и прародителей. По мнению молодых людей, семья, рождение детей существенно ограничивают возможности получения высшего образования и, как следствие, карьерного роста. В этой связи, учитывая нашу демографическую ситуацию, становится актуальной социальная поддержка молодых родителей, в частности, женщин, имеющих детей. Для реализации этой задачи Министерство образования и науки РФ в рамках Государственного задания запустило «Программу предоставления социальных услуг в образовательных организациях высшего образования молодым женщинам в возрасте до 23-х лет, имеющих одного и более детей».

В соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 3 ноября 2014 года № 1141 «О внесении изменений в постановление Правительства Российской Федерации от 31 августа 2013 г.

№ 756» ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова» стал координатором проекта по обучению молодых мам на курсах подготовки к ЕГЭ. В проекте участвовал 51 вуз. В этих учебных заведениях для молодых мам с учетом их жизненной ситуации были организованы курсы по подготовке к поступлению в высшие учебные заведения. Общее количество приступивших к занятиям составило 905 человек. Успешно завершили обучение 742 человека (почти 82%). Общее количество молодых мам, поступивших в образовательные организации высшего образования, составило 213 человек (28,7% от общего количества завершивших обучение в рамках эксперимента или 23, 5% от общего числа приступивших к обучению на подготовительных курсах).

Анализ результатов анкетирования позволяет констатировать, что большая часть молодых мам имеет достаточно высокий уровень мотивации к поступлению в высшие учебные заведения, то есть ориентированы на образование. Для привлечения в высшие учебные заведения абитуриентов, находящихся в группе риска, например, женщин, имеющих маленьких детей, необходима специально разработанная Программа социально-психологического сопровождения. Реализация программы, основанной на индивидуальном подходе, учитывающей мотивацию этих абитуриентов к обучению, должна реализовываться на всех этапах обучения: от подготовки к поступлению в высшее учебное заведение до его окончания.

Выводы. Ценностные приоритеты человека представляют центральные цели, которые связаны и определяют все аспекты его поведения. С другой стороны, ценности испытывают прямое влияние повседневного опыта в изменяющемся экологическом и социально-политическом контексте [7]. Поэтому ценности являются хорошим индикатором для отслеживания процессов социального и индивидуального изменения, возникшего в результате исторических, социальных и личных событий. В этом контексте мы изучали жизненные цели (терминальные ценности) и их представленность в различных жизненных сферах молодых людей: профессиональной, семейной, общественной, сфере образования и сфере увлечений, а также представленность у молодежи базовых человеческих ценностей, мотивационную цель ее ценностных ориентаций. В этой связи приоритет образования в системе ценностей молодых людей позволяет характеризовать молодое поколение как поколение, нацеленное на образование. Представители этого поколения понимают значимость образования в

современном мире. Именно образование является тем социальным лифтом, который позволит им лично состояться, построить карьеру, уверенно чувствовать себя в социуме, наконец, «выстроить акме – целе-

вые стратегии самодвижения к новым вершинам»[8]. Современное образование должно быть вариативным, гибким, учитывать особенности и приоритеты разных групп потенциальных студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов А. И., Сорокин С. А. Судьба семьи в России XXI века: размышления о семейной политике, о возможности противодействия упадку семьи и депопуляции. М. : Издат. дом «Грааль», 2000. 416 с.
2. Архангельский В. Н. Рождаемость в реальных поколениях // Демографические исследования: интернет-журнал. – 2007. – № 2. – URL: http://www.demographia.ru/articles_N/index.htm?lidR=20&idArt=252.
3. Борисов В. А. Демографическая ситуация в современной России // Демографические исследования: интернет-журнал. 2006. № 1. URL: www.demographia.ru.
4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. URL: <http://programs.gov.ru/Portal/programs/passport?Gpid=2>.
5. Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций личности в условиях социально-экономических изменений : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.05. М., 2002. 228 с.
6. Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений // Психологический журнал. 2006. № 1. С. 35–44.
7. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и метод. руководство. СПб. : Речь, 2004. 69 с.
8. Кузьмина Н. В., Чупина В. А., Жаринова Е. Н. Акмеологические подходы к развитию фундаментального образования // Научный диалог. 2015. №11. С. 212–228.
9. Макропсихология современного российского общества : монография / Рос. акад. наук, Ин-т психологии ; отв. ред.: А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М. : Ин-т психологии РАН, 2009. 350 с.
10. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению и по специальности психологии / 3-е изд., стер. СПб. : Речь, 2007. 389 с.
11. Отцы и дети: поколенческий анализ современной России / сост.: Ю. Левада, Т. Шанин. М. : Новое лит. обозрение, 2005. 328 с.
12. Сафарова Г. Демографические аспекты старения населения России // Отечественные записки. 2005. №3. С. 110–124.
13. Сенин И. Г. Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) / И. Г. Сенин Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) : руководство. Ярославль : Психодиагностика, 1991. 19 с.
14. Сиврикова Н. В. Гендерные различия в структуре семейных ценностей и брачно-семейных установках студентов / The person conditions of the interpersonal relationships intensification. Materials digest of the 20 XLVII International Research and Practice Conference and I stage of the Championship in psychological sciences. Technologies of globalization of the XXI century: evolution or setback? Materials digest of the XLVIII International Research and Practice Conference and I stage of the Championship in military, sociological and political sciences (London, March 28-April 02, 2013). London: Published by «IASHE», 2013. С. 21–24.
15. Сиврикова Н. В. Индивидуальный подход к обучению на основе теории поколений в сфере высшего образования / Subject and object of cognition in a projection of educational techniques and psychological concepts. Peerreviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the LXXXII International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Psychology and Educational sciences (London, June 05-June 10, 2014). London: Published by «IASHE», 2014. С. 99–102.

ЛИТЕРАТУРА

1. Antonov A. I., Sorokin S. A. Sud'ba sem'i v Rossii KhKhI veka: razmyshleniya o semeynoy politike, o vozmozhnosti protivodeystviya upadku sem'i i depopulyatsii. M. : Izdat. dom «Graal'», 2000. 416 s.
2. Arkhangel'skiy V. N. Rozhdaemost' v real'nykh pokoleniyakh // Demograficheskie issledovaniya: internet-zhurnal. – 2007. – № 2. – URL: http://www.demographia.ru/articles_N/index.htm?lidR=20&idArt=252.
3. Borisov V. A. Demograficheskaya situatsiya v sovremennoy Rossii // Demograficheskie issledovaniya: internet-zhurnal. 2006. № 1. URL: www.demographia.ru.
4. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii «Razvitie obrazovaniya» na 2013–2020 gody. URL: <http://programs.gov.ru/Portal/programs/passport?Gpid=2>.
5. Zhuravleva N. A. Dinamika tsennostnykh orientatsiy lichnosti v usloviyakh sotsial'no-ekonomicheskikh izmeneniy : dis. ...kand. psikhol. nauk : 19.00.05. M., 2002. 228 s.
6. Zhuravleva N. A. Dinamika tsennostnykh orientatsiy molodezhi v usloviyakh sotsial'no-ekonomicheskikh izmeneniy // Psikhologicheskiy zhurnal. 2006. № 1. С. 35–44.
7. Karandashev V. N. Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostey lichnosti: kontseptsiya i metod. rukovodstvo. SPb. : Rech', 2004. 69 s.
8. Kuz'mina N. V., Chupina V. A., Zharinova E. N. Akmeologicheskie podkhody k razvitiyu fundamental'nogo obrazovaniya // Nauchnyy dialog. 2015. №11. S. 212–228.
9. Makropsikhologiya sovremennogo rossiyskogo obshchestva : monografiya / Ros. akad. nauk, In-t psikhologii ; otv. red.: A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich. M. : In-t psikhologii RAN, 2009. 350 s.
10. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya: analiz i in-terpretatsiya dannykh : ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedeniy, obuchayushchikhsya po napravleniyu i po spetsial'nosti psikhologii / 3-e izd., ster. SPb. : Rech', 2007. 389 s.

11. Ottsy i deti: pokolencheskiy analiz sovremennoy Rossii / sost.: Yu. Levada, T. Shanin. M. : Novoe lit. obozrenie, 2005. 328 s.
12. Safarova G. Demograficheskie aspekty stareniya naseleniya Rossii // Otech. zapiski. 2005. №3. S. 110–124.
13. Senin I. G. Oprosnik terminal'nykh tsennostey (OTeTs) / I. G. Senin Oprosnik terminal'nykh tsennostey (OTeTs) : rukovodstvo. Yaroslavl' : Psikhodiagnostika, 1991. 19 s.
14. Sivrikova N. V. Gendernye razlichiya v strukture semeynykh tsennostey i brachno-semeynykh ustanovkakh studentov / The person conditions of the interpersonal relationships intensification. Materials digest of the 20 XLVII International Research and Practice Conference and I stage of the Championship in psychological sciences. Technologies of globalization of the XXI century: evolution or setback? Materials digest of the XLVIII International Research and Practice Conference and I stage of the Championship in military, sociological and political sciences (London, March 28-April 02, 2013). London: Published by «IASHE», 2013. S. 21–24.
15. Sivrikova N. V. Individual'nyy podkhod k obucheniyu na osnove teorii pokoleniy v sfere vys-shego obrazovaniya / Subject and object of cognition in a projection of educational techniques and psychological concepts. Peerreviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the LXXXII International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Psychology and Educational sciences (London, June 05-June 10, 2014). London: Published by «IASHE», 2014. S. 99–102.

УДК 37.014(47)
ББК 440.4.2(2Рос)

ГСНТИ 14.37.01

Код ВАК 13.00.08

Ермаков Дмитрий Сергеевич,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математических и естественнонаучных дисциплин, Новомосковский филиал, Университет Российской академии образования; 301650, Новомосковск, ул. Бережного, 12; e-mail: eco-novomoskovsk@yandex.ru.

**ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образование для устойчивого развития, педагог, готовность.

АННОТАЦИЯ. Устойчивое развитие – признанная мировым сообществом цивилизационная стратегия, в рамках которой антропогенное воздействие на окружающую среду не выходит за рамки естественных возможностей природы. Переход к устойчивому развитию сложен и требует изменения самих оснований общественной жизни. Как следует из международных и отечественных документов, существенное значение в достижении устойчивого развития имеет образование. Важная роль в реализации образования для устойчивого развития принадлежит педагогам. В статье представлены экспертные оценки прогресса для Российской Федерации в области образования для устойчивого развития в соответствии с задачами Стратегии Европейской экономической комиссии ООН, в том числе в части освоения педагогами знаний, позволяющих включать вопросы устойчивого развития в преподаваемые ими предметы. Обсуждены результаты анкетирования педагогических работников на предмет готовности к реализации образования для устойчивого развития. Показано, что идеи устойчивого развития в системе образования воспринимаются в целом положительно, однако насущной необходимостью выступают профессиональная подготовка и повышение квалификации учителей, преподавателей, воспитателей к их реализации. Сформулированы практические предложения по укреплению потенциала педагогов в области образования для устойчивого развития, основанные на международных рекомендациях.

Ermakov Dmitriy Sergeevich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Mathematical and Natural Sciences, Novomoskovsk Branch of the University of the Russian Academy of Education, Novomoskovsk, Russia.

PREPARATION OF TEACHERS FOR REALIZATION OF EDUCATION FOR STABLE DEVELOPMENT

KEYWORDS: education for stable development, teacher, preparation.

ABSTRACT. Stable development is a universally recognized by the international community civilization strategy, within which anthropogenic impact on the environment does not go beyond the normal capacity of nature. The transition to stable development is not easy and requires radical changes of the foundations of social life. As it follows from international and domestic documents, education is essential for achieving stable development. An important role in the implementation of education for stable development belongs to educational specialists. This paper presents expert assessment of the progress of the Russian Federation in the field of education for stable development in accordance with the objectives of the UNECE Strategy for education for stable development, including acquisition by educators of knowledge how to include stable development in the subjects they teach. The paper discusses the results of a test of teachers' preparation for the implementation of education for stable development. It is shown that the ideas of stable development in the education system are regarded positively in general; however, it is really necessary to provide professional training and further professional development to teachers, educators and teacher-trainers. The article formulates practical recommendations for raising the teachers' potential in education for stable development based on international recommendations.

Концепция модернизации педагогического образования (проект) исходит из того, что именно педагогу предназначено осуществлять обучение и воспитание подрастающего поколения на всех уровнях отечественной системы образования с учетом реалий настоящего и дальнейших перспектив ее развития, обеспечивая процессы модернизации, устойчивого инновационного развития страны [11]. Под

устойчивым понимается такое развитие (англ. sustainable development), которое удовлетворяет потребности настоящего времени, но не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности [16], то есть при котором антропогенное воздействие на окружающую среду не выходит за рамки естественных возможностей природы.

В 1992 году на Конференции ООН в

Публикация подготовлена в рамках поддержанного Российским гуманитарным научным фондом научного проекта № 14-16-71006.

Рио-де-Жанейро была принята «Повестка 21» («Agenda 21»), согласно которой вопросы устойчивого развития должны быть неотъемлемым элементом всех дисциплин и включаться во все учебные программы [10, гл. 36]. Всемирный саммит по устойчивому развитию (Йоханнесбург, 2002 г.) подтвердил приверженность идеям «Повестки 21», однако вынужден был констатировать, что существенного прогресса в их практической реализации не произошло. Основная причина этого негативного явления заключается в недостаточном внимании к одному из важнейших и действенных механизмов устойчивого развития, которым является образование – «инвестиции в будущее».

В 2012 году в Рио-де-Жанейро состоялась очередная Конференция ООН по устойчивому развитию. Ее декларация «Будущее, которого мы хотим» содержит раздел «Образование», где подчеркивается необходимость расширять возможности образовательных систем в плане подготовки людей к решению задач устойчивого развития, в том числе посредством улучшения подготовки педагогов [18].

57-я сессия Генеральной Ассамблеи ООН (2002 г.) объявила десятилетие 2005–2014 гг. Декадой образования для устойчивого развития (ОУР)¹ ООН. В рамках Декады на совещании представителей министерств охраны окружающей среды и образования (Вильнюс, 2005 г.) была принята Стратегия Европейской экономической комиссии (ЕЭК) ООН для ОУР [19].

В 2013 году Генеральная конференция ЮНЕСКО сформулировала предложения в отношении Глобальной программы действий (ГПД) по ОУР на период после 2014 года [17]. Преподаватели – одна из приоритетных областей ГПД (наряду с политикой, общеинституциональным подходом, молодежью и местными сообществами). Отмечается острая необходимость наращивать потенциал учителей, лекторов, инструкторов, воспитателей, активистов общественных организаций, занимающихся педагогической работой на добровольных началах, и других способных запустить связанные с устойчивым развитием перемены лиц. Для этого следует интегрировать ОУР в профессиональную подготовку преподавателей и администраторов учреждений формального, неформального (дополнительного) и информального образования (просвещения). Можно начать с включения ОУР в конкретные предметные области, но в конечном счете следует прийти к реализации ОУР как сквозной

темы. Перспективы устойчивого развития должны шире интегрироваться в послевузовское образование, повышение квалификации и переподготовку (включая корпоративные программы) специалистов, руководящих работников, государственных служащих, работников бизнеса, СМИ и др.

Всемирная конференция ЮНЕСКО по ОУР (Айти-Нагойя, 2014 г.) обратилась с призывом к срочным действиям, направленным на дальнейшее укрепление ОУР и расширение его охвата. Правительствам государств – членов ЮНЕСКО необходимо продолжить усилия, направленные на то, чтобы обеспечить обучение, профессиональную подготовку и повышение квалификации преподавателей и других работников системы образования в целях эффективной интеграции ОУР [14]. Дорожная карта осуществления ГПД по ОУР предусматривает в числе ожидаемых результатов, в частности, внедрение принципов ОУР в профессиональные образовательные программы, введение аттестационных стандартов и системы аккредитации в соответствии с концепцией ОУР, наращивание потенциала педагогических образовательных учреждений и институтов повышения квалификации [20].

Одна из ключевых задач (№ 3) Стратегии Европейской экономической комиссии ООН для ОУР – освоение педагогами знаний, позволяющих включать вопросы устойчивого развития в преподаваемые ими предметы. В Российской Федерации повышение квалификации работников сферы образования с целью их вовлечения в процесс ОУР является одним из приоритетов Национальной стратегии ОУР. План действий по формированию и развитию ОУР также предусматривает приоритетное обеспечение подготовки квалифицированных преподавателей [9, с. 221–237]. Однако на практике в нашей стране наблюдаются лишь отдельные инициативы в области ОУР [2; 4]. Отмечается необходимость реализации принципов устойчивого развития в системе образования, в том числе педагогического [5; 6; 7], но, несмотря на активную работу отдельных научно-образовательных школ [1; 7; 8; 12], в целом прогресс в области подготовки педагогических кадров для реализации ОУР нельзя назвать значительным [2; 4].

В 2014 году проведен опрос экспертов – специалистов в области ОУР (научные сотрудники, преподаватели вузов, методисты, активисты общественных организаций (г. Москва, Санкт-Петербург, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, Республика Марий Эл, Свердловская, Тульская обл.). Всего 18 человек, из них доктора наук, профессора – 33% (в том числе академик РАО – 1; член-корреспондент РАН – 1; член-

¹ Официальный перевод «education for sustainable development» – «образование в интересах устойчивого развития».

корреспондент – 1), кандидат наук, доцент – 50%, без ученой степени – 17%; средний педагогический стаж: всего – 24,5 лет, в области ОУР – 12,7 лет.

Результаты опроса (по 3-балльной шкале: 0 – деятельность не начата; 1 – деятельность осуществляется; 2 – деятельность развивается; 3 – деятельность завершена;

«–» – нет данных), а также для сравнения результаты аналогичного исследования 2011–2012 годов [4] и резюме доклада о ходе осуществления стратегии ЕЭК ООН для ОУР, представленного Российской Федерацией на 6-й конференции министров «Окружающая среда для Европы» (Белград, 2007 г.) [3], представлены в таблице 1.

Таблица 1

Оценка достижения индикаторов Стратегии ЕЭК ООН
для ОУР в Российской Федерации

Задачи / Индикаторы	Год		
	2007	2011–2012	2014
1. Обеспечение того, чтобы механизмы политики, нормативно-правовая база содействовали поощрению ОУР			
1.1. Принятие необходимых предварительных мер, способствующих поощрению ОУР	1	0,7	1,1
1.2. Содействие, оказываемое механизмом политики, нормативно-правовой базой и функциональными рамками поощрению ОУР	1	0,0	0,6
1.3. Содействие развитию синергизма между процессами, связанными с устойчивым развитием и ОУР, в рамках национальной политики	0	0,1	0,9
2. Содействие устойчивому развитию через посредство формального и неформального обучения и просвещения			
2.1. Рассмотрение ключевых тем устойчивого развития в рамках формального образования	2	0,8	1,1
2.2. Чёткое определение стратегий осуществления ОУР	1	0,3	1,0
2.3. Поощрение использования общеинституционального подхода к ОУР	0	0,2	0,3
2.4. Учёт вопросов ОУР в рамках систем оценки / повышения качества образования	0	0,2	0,4
2.5. Наличие методов и инструментария ОУР в областях неформального образования и просвещения, позволяющих провести оценку изменений в уровне знаний, отношениях и практической деятельности	0	0,4	1,0
2.6. Организация ОУР с участием широкого круга заинтересованных сторон	–	0,5	0,6
3. Освоение педагогами знаний, позволяющих включать вопросы устойчивого развития в преподаваемые ими предметы			
3.1. Включение вопросов ОУР в рамки подготовки преподавателей	–	0,8	1,3
3.2. Наличие у преподавателей возможностей для сотрудничества в области ОУР	–	0,9	1,2
4. Обеспечение доступа к надлежащим учебным материалам и учебно-методическим пособиям по ОУР			
4.1. Выпуск учебных материалов и учебно-методических пособий по ОУР	1	0,94	1,4
4.2. Наличие механизмов контроля за качеством учебных материалов и учебно-методических пособий по ОУР	1	0,2	0,7
4.3. Наличие доступа к учебным материалам и учебно-методическим пособиям по ОУР	1	0,9	1,2
5. Содействие научным исследованиям в области ОУР и развитию ОУР			
5.1. Содействие научным исследованиям в области ОУР	1	0,7	0,7
5.2. Содействие развитию ОУР	0	0,6	1,1
5.3. Содействие распространению результатов исследований в области ОУР	0	0,4	1,4
6. Укрепление сотрудничества в области ОУР на всех уровнях в пределах региона ЕЭК			
6.1. Укрепление международного сотрудничества в области ОУР в регионе ЕЭК ООН и за его пределами	1	0,6	1,2
Итого	0,3	0,5	1,0

В целом для Российской Федерации по состоянию на 2014 год отмечается незначительный прогресс в области ОУР. Экспертная оценка составляет по указанной выше шкале 1,0 (деятельность начата; хотя дисперсия оценок у разных экспертов велика – от 0,25 до 0,94). Однако это существенно выше, нежели в 2011–2012 годах (0,5) и 2007 году (0,3).

Значение для индикатора 3.1 «Включение вопросов ОУР в рамки подготовки преподавателей» составляет 1,3, для индикатора 3.2 «Наличие у преподавателей возможностей для сотрудничества в области ОУР» – 1,2. В 2011–2012 г. по результатам аналогичного исследования – 0,8 и 0,9 соответственно [4]. В докладе о ходе осуществления стратегии ЕЭК ООН для ОУР, представленного Российской Федерацией на 6-й конференции министров «Окружающая среда для Европы» (Белград, 2007 г.) [3], данные по задаче № 3 отсутствуют, но, видимо, были близки к нулю.

Итак, в целом в плане освоения педагогами знаний, позволяющих включать вопросы устойчивого развития в преподаваемые ими предметы, имеет место некоторый прогресс. В числе положительных достижений экспертами, в частности, отмечаются повышение квалификации педагогов в области ОУР в Московском институте открытого образования, Санкт-Петербургской академии последиplomного педагогического образования. В числе затруднений – слабая информированность специалистов, общественности, учащейся молодежи по вопросам устойчивого развития и ОУР; отсутствие показателей устойчивого развития и ОУР в системе государственной аккредитации образовательных организаций и аттестации педагогических работников; недостаток и малый масштаб научно-методических проектов, которые проводятся эпизодически отдельными исследователями, либо их конъюнктурный характер (ОУР в 12-летней школе, ОУР в профильной школе, ОУР в условиях внедрения ФГОС и пр.); слабая профессиональная поддержка педагогов-энтузиастов в регионах.

По мнению специалистов, до сих пор ОУР осталось непонятным и нераскрытым направлением, оно продолжает оставаться педагогической экзотикой, мало известной как в системе образования, так и населению. Вместе с тем отмечается значительный потенциал ОУР – его способность придать образованию направленность на будущее, относительная свобода от идеологической нагрузки, независимость от сиюминутных веяний. Это международное движение, участие в котором способствовало бы лучшей интеграции России в мировое образовательное пространство.

В 2011–2015 годах с целью определения готовности к реализации ОУР проведено ан-

кетирование педагогов Чувашской Республики, Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, Пермского края, Архангельской, Калининградской, Курской, Свердловской, Тульской, Челябинской обл., г. Москвы, которые принимали участие в тематических семинарах «Устойчивое развитие и образование» (ведущий Ермаков Д. С.). Всего 359 человек, в том числе педагогические работники (общеобразовательных организаций, организаций дополнительного образования детей, организаций профессионального и высшего образования) – 60,2%; руководящие работники – 8,1%; специалисты необразовательных организаций (органов государственной власти и местного самоуправления) – 1,9%; активисты общественных организаций – 1,6 %; иное / нет данных – 28,1%. Педагогический стаж, лет: 0–5 – 20,9%; 6–10 – 9,7%; 11–15 – 10,3%; 16–20 – 15,9%; более 20 – 33,1%; нет данных – 10,0%. Стаж работы в области образования для устойчивого развития, лет: 0–5 – 29,8%; 6–10 – 7,5%; 11–15 – 1,4%; 16–20 – 2,2%; более 20 – 1,7%; нет данных – 57,4%.

Большинство опрошенных (74,1%) знает о необходимости реализации ОУР во всех образовательных учреждениях, на всех ступенях образования. Основными источниками информации при этом являются педагогические издания (27,1%) и иные средства массовой информации (25,9%), коллеги (15,3%), администрация, руководство образовательной организации (15,0%). Некоторые (13,4%) узнали об этом в ходе отечественных и зарубежных конференций, семинаров, стажировок, на курсах повышения квалификации, а также впервые в день семинара.

В подавляющем большинстве (78,6%) педагоги положительно оценивают необходимость ОУР (18,9% затруднились ответить, отрицательных ответов нет). Среди причин важности ОУР отмечают сохранение биосферы и жизни на планете; выживание человечества, возможность существования будущих поколений; необходимость рачительного отношения к природным ресурсам; сохранение окружающего мира, гармоничное, коэволюционное развитие человека и окружающей среды (природы, общества, экономики); необходимость формирования экологического сознания и повышения уровня экологической культуры граждан, разностороннее развитие личности учащихся, модернизация образования в целом (интегрированный подход, инновационные формы обучения, современные педагогические технологии, метод проектов и пр.).

Основные темы ОУР [19] изучаются (0 – не изучается / не следует изучать; 2 – изучается / следует изучать глубоко) в отечественных образовательных организациях довольно поверхностно (Табл. 2).

Таблица 2

Изучение основных тем ОУР в образовательных учреждениях
(Р – реально, Ж – желательно)

Тема	Оценка		Тема	Оценка	
	Р	Ж		Р	Ж
Биологическое разнообразие	1,2	1,1	Устойчивое потребление	0,6	1,5
Качество питьевой воды	0,8	1,6	Права человека	1,1	1,7
Охрана окружающей среды	1,3	1,8	Культурное разнообразие	0,9	1,5
Устойчивый экологический туризм	0,4	1,3	Мир, межкультурное взаимопонимание	0,9	1,5
Преобразование села	0,2	1,3	Сокращение бедности	0,4	1,4
Изучение и сохранение местных традиций	0,8	1,6	Равенство полов	0,6	1,3
Здоровье, профилактика СПИД	1,1	1,7	Распространение информации, ИКТ	0,9	1,6

Наиболее низкие оценки получили темы: преобразование села (0,2); сокращение бедности и устойчивый экологический туризм (по 0,4); устойчивое потребление и равенство полов (по 0,6). Средняя реальная оценка 0,8. Все без исключения аспекты устойчивого развития нуждаются в более глубоком изучении (средняя желательная оценка – 1,5).

Сравнительная эффективность форм, в которых может быть реализовано ОУР, оценивается по 5-балльной шкале (1 – совсем не эффективно; 5 – наиболее эффективно) следующим образом (балл): отдельный предмет – 2,9; отдельные темы в разных предметах – 3,0; факультатив, кружок – 3,3; воспитательная, внеучебная работа, учебные проекты – 3,8; самостоятельная, домашняя работа – 2,5; дистанционное, компьютерное обучение – 2,7. В числе прочего отмечают также сетевые сообщества, общественная деятельность, изучение всех учебных дисциплин с позиций экологии, компьютерные игры. Очевидно, в настоящее время наиболее доступной формой ОУР представляются внеурочная работа и работа детских объединений дополнительного образования.

Возможно, одной из причин недостаточного изучения вопросов устойчивого развития в рамках предметного образования является отсутствие или недоступность нужных учебно-методических материалов, которые имеются лишь у менее половины (34,3%) опрошенных. Причем в большинстве случаев (63,4%) используются ранее изданные пособия (научно-популярные книги, книги для чтения и т.п.). Специальные учебно-методические комплексы имеются у 27,6% педагогов. Остальные применяют в работе материалы, опубликованные в методическом журнале, газете, сборнике (45,5%), а также разработанные самостоятельно или коллегами (27,6 и 25,2% соответственно).

В общем лишь 9,7% специалистов оценивают уровень своей методической подготовки как достаточный для реализации ОУР (57,4% – недостаточный, 29,5% затруднились ответить). При этом хотели бы Вы повысить свою квалификацию в области ОУР 77,4% опрошенных; лишь 5 человек (1,4%) ответили отрицательно, 16,2% затруднились с ответом. Среди предпочитаемых форм повышения квалификации – тематические курсы повышения квалификации по ОУР (50,0%); семинары, конференции (60,1%); обмен опытом с коллегами, посещение открытых уроков, мастер-классов (58,2%); самостоятельное изучение методической литературы (22,3%).

Итак, результаты анкетирования специалистов, работающих в области ОУР, показывают, что идеи устойчивого развития в системе образования воспринимаются в целом положительно. Однако насущной необходимостью выступают профессиональная подготовка, повышение квалификации педагогов к реализации ОУР. В связи с этим важно прислушаться к рекомендациям, подготовленным международной группой экспертов, учрежденной Руководящим комитетом ЕЭК ООН по ОУР [15].

Необходимо обеспечить профессиональную переподготовку лиц, занимающих руководящие должности, и непрерывное повышение квалификации педагогов по вопросам ОУР. При этом к повышению квалификации преподавателей на рабочем месте должен применяться общеинституциональный подход, когда педагогическая культура всего коллектива подкрепляет, а администрация организации поддерживает процесс устойчивого развития. Должны также создаваться и получать поддержку социальные партнерства и сети (на местном, национальном и международном уровнях).

Контроль деятельности образовательных организаций необходимо адаптировать в целях оценки их практического

вклада в устойчивое развитие. В связи с этим ОУР должно подкрепляться инструментами обеспечения качества образования: инспектирование, аттестация, государственная и общественная аккредитация, независимая экспертиза.

Следует также учитывать рекомендации по реализации ГПД, принятые на Международной конференции по ОУР (г. Ханты-Мансийск, Россия, 2015 г.) [13]:

- Министерству образования и науки Российской Федерации – рекомендовать Координационному совету по педагогическому образованию и науке интегрировать ОУР в конкретные тематические области подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей и перейти в дальнейшем к интеграции ОУР в образовательные программы подготовки педагогических кадров; организовать работу по анализу опыта внедрения в образовательный процесс передовых образовательных технологий («проектное обучение» / PBL; «Естественные науки, технология, инженерия, искусство, математика» / «Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics», STEAM; «Задумай – спроектируй – реализуй – управляй» / «Conceiving – Designing – Implementing – Operating», CDIO; развивающее, эвристическое обучение, «Экология и диалектика», ТРИЗ-педагогика и др.) в выполнении задач ОУР; содействовать разработке новых образовательных технологий, выполняющих одновременно задачи модернизации российского образования и задачи ОУР;

- кафедрам ЮНЕСКО, центрам ЮНЕСКО и ассоциированным школам ЮНЕСКО – педагогически адаптировать идеи устойчивого развития к разным уровням формального и неформального образования как фундамента для создания сквозного смыслового вектора переориентации всей системы образования; активизировать действия по созданию стажировочных площадок, постоянно действующих семинаров, ресурсных центров для обмена инновационным опытом и его распространения среди педагогического сообщества; совершенствовать систему академической мобильности преподавателей всех уровней образования, инициировать и поддерживать проведение международных сопоставительных исследований в области ОУР;

- педагогическому сообществу – признать ОУР обязательным вектором воспитания гражданина в течение всей его жизни; рассматривать ОУР как новую цель и источник качественного образования, основу общекультурной и профессиональной подготовки кадров для «зеленой» экономики и повышения качества человеческого капитала; усилить внимание к компетентности преподавателей всех уровней системы образования для достижения прогресса в направлении устойчивого развития; совершенствовать модели обучения педагогов нового типа в контексте задач национальных систем образования ... в процессе институционализации ключевой области ОУР – системы педагогического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев С. В. Санкт-петербургская научно-педагогическая школа экологического образования молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 1. С. 175–181.
2. Бекетова Е. Н. Возможности реализации концепции устойчивого развития в сфере образования (социально-философский анализ): автореф. дис. ... канд. филос. наук. Архангельск, 2013. 23 с.
3. Доклад о ходе осуществления стратегии ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития. URL: <http://www.unece.org/env/esd/Implementation/reportsGov/Rus.Federation.Ru.pdf> (дата обращения: 10.01.2015).
4. Ермаков Д. С. Образование для устойчивого развития в РФ // Педагогика. 2013. № 6. С. 44–48.
5. Курдуманова О. И. Реализация идей устойчивого развития цивилизации в образовательном процессе по биохимии педагогического университета // Омский научный вестник. 2007. № 2–3. С. 5–9.
6. Мельник Т. Е. Концептуальные положения формирования педагогического образования в интересах устойчивого развития // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 1. С. 69–71.
7. Мойсеева Л. В. Экологическая педагогика – теоретическая основа уральской научной школы экологического образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 12.
8. Николина В. В., Винокурова Н. Ф., Камерилова Г. С. Нижегородская научная школа непрерывного экологического образования // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 46–52.
9. Образование для устойчивого развития в высшей школе России: научные основы и стратегия развития. М. : Геогр. ф-т МГУ, 2008. 237 с.
10. Повестка дня на 21-й век. М. : МСЭС, 1999. 218 с.
11. Проект концепции модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/3> (дата обращения: 10.01.2015).
12. Суматохин С. В. О научно-методической школе профессора В. В. Пасечника // Биология в школе. 2014. № 10. С. 17–20.
13. Ханты-Мансийские рекомендации по реализации Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития // Вестник Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО. 2015. № 26. С. 338–353.
14. Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development. URL: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5859Aichi-Nagoya_Declaration_EN.pdf (date of access: 10.01.2015).

15. Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development. URL: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf (date of access: 10.01.2015).
16. Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development. URL: <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm> (date of access: 10.01.2015).
17. Proposal for a Global action programme on education for sustainable development as follow-up to the United Nations Decade of education for sustainable development (DESD) after 2014. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002243/224368e.pdf> (date of access: 10.01.2015).
18. The future we want. URL: <http://www.uncsd2012.org/content/documents/727The%20Future%20We%20Want%2019%20June%209pm.pdf> (date of access: 10.01.2015).
19. UNECE Strategy for education for sustainable development. URL: <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf> (date of access: 10.01.2015).
20. UNESCO Roadmap for implementing the Global action programme on education for sustainable development. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf> (date of access: 10.01.2015).

LITERATURA

1. Alekseev S. V. Sankt-peterburgskaya nauchno-pedagogicheskaya shkola ekologicheskogo obra-zovaniya molodezhi // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2013. № 1. S. 175–181.
2. Beketova E. N. Vozmozhnosti realizatsii kontseptsii ustoychivogo razvitiya v sfere obra-zovaniya (sotsial'no-filosofskiy analiz): avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. Arkhangel'sk, 2013. 23 s.
3. Doklad o khode osushchestvleniya strategii EEK OON dlya obrazovaniya v interesakh ustoychi-vogo razvitiya. URL: <http://www.unece.org/env/esd/Implementation/reportsGov/Rus.Federation.Ru.pdf> (data obrashche-niya: 10.01.2015).
4. Ermakov D. S. Obrazovanie dlya ustoychivogo razvitiya v RF // Pedagogika. 2013. № 6. S. 44–48.
5. Kurdumanova O. I. Realizatsiya idey ustoychivogo razvitiya tsivilizatsii v obrazovatel'-nom protsesse po biokhimii pedagogicheskogo universiteta // Omskiy nauchnyy vestnik. 2007. № 2–3. S. 5–9.
6. Mel'nik T. E. Kontseptual'nye polozheniya formirovaniya pedagogicheskogo obrazovaniya v interesakh ustoychivogo razvitiya // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo uni-versiteta. 2013. № 1. S. 69–71.
7. Moiseeva L. V. Ekologicheskaya pedagogika – teoreticheskaya osnova ural'skoy nauchnoy shkoly ekologicheskogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 12.
8. Nikolina V. V., Vinokurova N. F., Kamerilova G. S. Nizhegorodskaya nauchnaya shkola ne-preryvnogo ekologicheskogo obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 7. S. 46–52.
9. Obrazovanie dlya ustoychivogo razvitiya v vysshey shkole Rossii: nauchnye osnovy i stra-tegiya razvitiya. M. : Geogr. f-t MGU, 2008. 237 s.
10. Povestka dnya na 21-y vek. M. : MSOES, 1999. 218 s.
11. Proekt kontseptsii modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/3> (data obrashcheniya: 10.01.2015).
12. Sumatokhin S. V. O nauchno-metodicheskoy shkole professora V. V. Pasechnika // Biologiya v shkole. 2014. № 10. S. 17–20.
13. Khanty-Mansiyskie rekomendatsii po realizatsii Global'noy programmy deystviy po obrazovaniyu v interesakh ustoychivogo razvitiya // Vestnik Komissii Rossiyskoy Federatsii po delam YuNESKO. 2015. № 26. S. 338–353.
14. Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development. URL: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5859Aichi-Nagoya_Declaration_EN.pdf (date of access: 10.01.2015).
15. Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development. URL: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf (date of access: 10.01.2015).
16. Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development. URL: <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm> (date of access: 10.01.2015).
17. Proposal for a Global action programme on education for sustainable development as follow-up to the United Nations Decade of education for sustainable development (DESD) after 2014. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002243/224368e.pdf> (date of access: 10.01.2015).
18. The future we want. URL: <http://www.uncsd2012.org/content/documents/727The%20Future%20We%20Want%2019%20June%209pm.pdf> (date of access: 10.01.2015).
19. UNECE Strategy for education for sustainable development. URL: <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf> (date of access: 10.01.2015).
20. UNESCO Roadmap for implementing the Global action programme on education for sustain-able devel-opment. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf> (date of ac-cess: 10.01.2015).

УДК 372.85:371.1
ББК 4426.21-24:4424.4

ГСНТИ 14.25.07

Код ВАК 13.00.02

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 2

КАК ПРИБЛИЗИТЬ РОССИЮ К ЕВРОПЕЙСКИМ ПОДХОДАМ ОРГАНИЗАЦИИ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ДОВУЗОВСКОМ УРОВНЕ

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

АННОТАЦИЯ. Актуальность данной проблемы обусловлена развитием сотрудничества в рамках системы образования России и зарубежными странами и достижением преемственности естественно-математической довузовской подготовки. Организация естественно-математического образования на довузовском уровне в России существенно отличается от системы довузовской подготовки в странах Болонского процесса. Это снижает преемственность довузовской подготовки России по сравнению с другими странами, что существенно препятствует академическим обменам. Кроме того, слабое знание иностранных языков снижает эффективность вхождения выпускников российских школ в образовательное пространство Европы. Сама программа по математике в содержательной своей части отличается низкой вариативностью в сравнении с зарубежными аналогами. Выявленные проблемы естественно-математического образования в России позволили разработать комплекс мер по повышению качества этого образования и ориентации его на возможность привлечения иностранных учащихся и студентов. Особое внимание уделяется необходимости разработки курсов математики и естественных наук на английском языке, позволяющим сформировать культурологические основы международного образования пространства сотрудничества обучающихся, а так же педагогов, практикующих билингвальное обучение. Намечены формы организации учебного процесса в школах, позволяющие за счет специально создаваемых программ обучения преодолеть разрыв по срокам освоения программ общего полного среднего образования в России и за рубежом. Предложенный комплекс мер разработан с целью развития сотрудничества в области естественно-математического образования между различными странами.

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 NATURAL AND MATHEMATICAL EDUCATION IN SYSTEM "SCHOOL – UNIVERSITY" AT PRE-UNIVERSITY LEVEL.

PART 2

HOW TO BRING RUSSIA CLOSER TO EUROPEAN STANDARDS OF NATURAL AND MATHEMATICAL EDUCATION AT PRE-UNIVERSITY LEVEL

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

ABSTRACT. The urgency of this problem is due to the development of cooperation in the education system of Russia and foreign countries and the achievement of succession of natural-mathematical pre-university training. Organization of science and mathematical education at pre-university level in Russia is significantly different from the system of pre-university training in the countries of the Bologna process. This fact reduces the continuity of pre-university training in Russia as compared with other countries, which significantly impedes academic exchanges. In addition, poor knowledge of foreign languages reduces the effectiveness of the inclusion of Russian school leavers in the educational space of Europe. The math program itself has low variability in comparison with foreign analogues. The revealed problems of natural-mathematical education in Russia have allowed to develop a set of measures to improve the quality of education and its orientation to the possibility of attracting foreign students. Particular attention is paid to the need to develop courses in mathematics and science in English that would allow one to create cultural foundations of international space of cooperation of students as well as teachers practicing bilingual education. The article outlines certain forms of organization of educational process at schools by providing specially created training programs to bridge the gap of development programs in terms of full general secondary education in Russia and abroad. The proposed package of measures is designed to promote cooperation in the field of natural and mathematical education between different countries.

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».

Основные тенденции естественно-математического образования в России и современном мире

Естественно-математическое образование является сущностной составляющей для всех видов образовательных учреждений на довузовском уровне. Оно охватывает все виды общего полного среднего образования, а также систему дополнительного образования и внеучебную работу в нашей стране и зарубежных странах. ЕГО роль в фундаментальной подготовке в современном обществе обусловлена масштабностью решаемых задач, стоящих перед человечеством. Правительство Российской Федерации разработало «Концепцию развития математического образования в Российской Федерации», которая определяет перспективу разработки методологических подходов к инновационной деятельности в области математического образования. В ее основе обучение математике рассматривается как процесс культурологический, охватывающий мировоззренческие основы формирования личности, требующей не только понимания реального мира, но и реакции на происходящие в нем перемены. По мнению И. Г. Андреевой, важным условием становления естественно-научного мировоззрения «является формирование научного мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений на основе владения научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами ... и являющимися основанием для понимания процессов и явлений в природе и обществе» [1, с. 13]. Эта комплексная задача обязывает искать ответы на вопрос о том «Как учить?», в сравнении с вопросом «Чему учить в курсе математики?». Естественно-математическая подготовка находится в центре любой национальной образовательной системы. «В обеспечении национальной конкурентоспособности (а, в конечном счете, и национальной мощи) растущую роль играет "человеческий капитал", формирующийся под воздействием качества системы образования, уровня фундаментальной и прикладной науки, проводимой государством социальной, культурной, экономической политики» [8, с. 14], – утверждает А. А. Кокошин. Подготовка профессиональных и социальных лидеров становится задачей государственной важности, требующей глубокой дифференциации средств и методов обучения в области естественно-математических дисциплин. На довузовском уровне многие программы естественно-математической подготовки составлены в привязке к вузам

и потому выглядят весьма пестро. Эта «вариативность» ущербна, так как не существует «математики для отдельно взятого вуза», даже с учетом требований к поступлению в него. В Российской Федерации опыта такой работы нет, даже нет программ и технологий, обеспечивающих преемственность обучения. В настоящее время серьезно стоит вопрос «опредмечивания» научных математических знаний, то есть формирование предметных знаний на основе имеющихся научных достижений, обновлении содержания образования, которое было бы репрезентативно потребностям науки, а также метапредметной структуризации естественно-математической подготовки. «Очень часто «разговор о будущем перерастает в бесконечный разговор о прошлом» [14, с. 467], считает Ф. А. Степун. История математики – честная и правдивая, для многих поколений молодежи, вступающей в науку, является образцом служения ее идеалам вне конъюнктурных соображений общества потребления. Поэтому естественно-математическое образование должно быть включено в историю. Надежду вселяет и Джон Дьюи: «Идея вдохнуть в профессиональную подготовку гуманитарную атмосферу, наполнить ее гуманитарным содержанием не является утопической мечтой. ... Преподавание предметов, обычно носящих ярлык «практически полезных», включает осмысление их научных основ и той общественной и нравственной пользы, которой они потенциально обладают» [5, с. 156].

Проблема преемственности естественно-математического образования как на межпредметном уровне, так и на уровне вертикальном – между школой и вузом, требует системного подхода, который характеризуется. В их числе, по мнению Г. И. Саранцева, – «преемственность в трактовке основных понятий курсов в использовании единой терминологии и символики; последовательностью и систематичностью курсов; доступностью; целесообразностью и правомерностью требований к уровню математической подготовки учащихся» [13, с. 27]. Этим вопросам в последние годы не уделяется достаточно внимания. Более того, проблема: «Нужны ли элементы высшей математики в средней школе?» не получает убедительного решения. А потому, в частности, таблица производных в старших классах основной школы изучается также как таблица умножения – без погружения в смысл вводимых понятий. Разработка и апробация программного комплекса творческих и исследовательских заданий по математическим и естественнонаучным дисциплинам для

профильных школ и классов с углубленным изучением предметов требуют углубленности в подготовке по системе «школа-вуз», позволяющей развивать системный подход в непрерывном математическом образовании на основе высокого уровня креативного мышления. Л. В. Моисеева акцентирует внимание на особенностях познавательной деятельности старшеклассников: «Особенностью учащихся с естественнонаучным мышлением является абстрактно-символический тип мышления. Они могут усваивать информацию с помощью алгоритмов, осуществляя действия планирования, прогнозирования, моделирования» [10, с. 53]. Опыт советского периода математического образования способствует достижению этих качеств, несмотря на значительные отступления от него в современной России, вызванными введением ЕГЭ и бессистемным стремлением к достижению прикладной направленности образования.

Деятельностный подход лежит в основе реформирования естественно-математического образования. Математика – наука чисто абстрактная и теоретическая в процессе обучения должна приобрести ресурс практической значимости в самом широком ее понимании – от предметной до умственной деятельности. «В традициях деятельностного подхода, в частности у Давыдова, мы можем найти трактовку деятельности как естественно-искусственного образования, учитывающего всю массу факторов и контекстов, которые оказывают влияние на сам характер деятельности и ее результат» [17, с. 35], – утверждает А. Ф. Яковлева. Здесь возникает обратная педагогическая задача: «как следует обучать математике, чтобы добиться выдвигаемых временем требований – те, которые явно уже выкристаллизовались, и те, которые заявляют о себе неясными очертаниями?».

Обновление содержания довузовского естественно-математического образования в системе «школа – вуз»

Если в прошлые годы всегда остро стоял вопрос, охватывающий все математическое образование, – какие разделы математики включить в содержание предметных курсов, то теперь можно выделить четыре блока проблем:

1. Как добиться прикладной направленности математического образования, освоить методологию математического моделирования систем и процессов и внедрить этот метод в решение учебно-исследовательских задач?

2. Каковы механизмы интеграции есте-

ственно-математических знаний в системе «школа – вуз», обеспечивающие метапредметный уровень подготовки будущих специалистов-исследователей?

3. Каков потенциал компетентностного подхода в реализации деятельностных форм обучения?

4. Как добиться наукоориентированного характера естественно-математического образования на довузовском уровне?

Способность рассуждать, основанная на развитии мышления, речи, особенно важна в современном математическом образовании. Л. С. Выготский, подчеркивал важную роль «употребления знака как основного средства направления и овладения психическими процессами. В проблеме образования понятий таким знаком является слово, выступающее в роли средства образования понятий и являющееся позже его символом. Только изучение функционального употребления слова и его развития, его многообразных, качественно различных на каждой возрастной ступени, но генетически связанных друг с другом форм применения, может послужить ключом к изучению образования понятий» [3, с. 783]. И математики в том числе.

Чтение математических текстов – занятие особенное. Оно должно быть настолько медленное, чтобы не ускользали самые незначительные детали рассуждений – они всегда важны. Более того, эти тексты должны ориентировать на расширяющееся пространство привлекаемых материалов и мультимедийных средств. Математические знания призваны актуализироваться при взаимодействии с реальным миром, приобретая должную глубину и новую упорядоченность действий по освоению действительности. Так складываются и укрепляются основания математической культуры. В этом смысле математика становится искусством правдоподобных рассуждений, о которых писал Д. Пойа: «Все наши знания за пределами математики и доказательной логики состоят из предположений» и «предположения» ... И между теми и другими существуют всякого рода предположения, предчувствия и догадки» [11, с. 4]. Однако интуиция – важнейшее качество естественно-математического образования в системе «школа – вуз» на довузовском уровне. Ее возникновению предшествует «накопление» ощущения математической культуры.

За последние годы математика в школе стала «наукой сдачи ЕГЭ» – жестким целенаправленным «натаскиванием» к сдаче тестов. Исчезла доказательная база многих теоретических утверждений, да

и практическая ориентация курса сомнительна: текстовые задачи подобраны применительно к определенным математическим утверждениям без модельного анализа возможности использования метода математического моделирования. Нет направленности практических заданий на региональные проблемы наукоемких производств, современные направления промышленно-экономической деятельности. Л. В. Моисеева обращает внимание: «Деятельность по созданию целостного образа реальной действительности по своей сути гуманитарная и творческая, так как она индивидуальна, субъектна, основана на природных способностях каждого учащегося к воображению, интуиции, абстрагированию, перекомбинированию и «представлению» реальной действительности в идеальных моделях» [9, с. 10]. По этой причине система дополнительного математического образования и внеучебной работы представляет собой набор пестро подобранных тем, плохо связанных между собой, лишенных ядра, обеспечивающего непрерывность образования в системе «школа – вуз».

Математическое моделирование в старших классах общеобразовательной школы еще не стало активной мотивационно-обусловленной частью математического образования. А между тем, углубленность естественно-математического образования уже на ранних стадиях предполагает знакомство с постановкой базовых задач математического моделирования в фундаментальных сферах деятельности. Оно придает естественно-математическому моделированию универсальность в решении прикладных задач. Моделируя реальные процессы и системы на основе имеющихся и вводимых абстракций, Д. П. Горский подчеркивает: «Мы затем можем применять созданную идеализированную модель к иным реальным ситуациям. Это означает, что созданная первоначально идеализированная модель некоторой реальной ситуации (или некоторых реальных ситуаций) может в дальнейшем обобщаться, переноситься на другие случаи» [4, с. 66].

Однако в учебном процессе продолжают доминировать бессистемно возникающие тестовые задачи в связи с анализом какого-то фрагмента математической подготовки. В. А. Тестов утверждает: «Содержание математического образования должно быть ориентировано не столько на узко понимаемые сегодняшние потребности, сколько на стратегические перспективы, на широкое применение в современном обществе математических моделей» [16, с. 7]. Он указывает на исследова-

ния М. А. Родионова, объясняющего причины, снижающие интерес к математике: «Решение большого количества задач со сложными выкладками; скучный и неэмоциональный характер предмета; необходимость постоянной опоры на прошлый опыт; большое количество непонятных терминов, символов, определений, которые нужно запомнить» [12, с. 164]. А. А. Столяр подчеркивает: «Трудности, возникшие в связи с поисками целесообразного, эффективного толкования общих понятий уравнения и неравенства, обусловлены тем, что эти понятия стремились свести только к собственно математическим. Эти трудности снимаются, если использовать для трактовки общих понятий уравнения и неравенства некоторые понятия современной логики, в частности, понятие логической функции» [15, с. 319]. Это указывает на необходимость более решительного внедрения в школьную программу «Элементов математической логики» и «Алгебры предикатов». Такое нововведение позволит приблизить структуру математического образования на довузовском уровне к западным образцам.

Информатизация образования создает исключительно благоприятное условие для реализации многоуровневой системы естественно-математического образования, позволяющей максимально полно реализовать творческий потенциал обучающихся. Требуются дидактические нормы использования возможностей мультимедийных средств для сопровождения учебного процесса. Г. А. Клековкин предупреждает: «в открытой информационной среде мягкое управление учебным процессом, в котором каждый учащийся сам определяет параметры своего образования и развития, становится одной из наиболее сложных и с трудом решаемых проблем систематического обучения» [7, с. 19]. При работе с одаренными детьми требуются глубокие педагогические основания, сочетание «компьютерных» и «не компьютерных» средств в организации учебного процесса. Г. А. Клековкин приходит к убеждению: «учащийся, способный выбирать и самостоятельно конструировать свою образовательную траекторию, должен обладать для этого определенным базовым запасом знаний ... и критически оценивать предлагаемую информацию и на этой основе ее селекционировать, обобщать и систематизировать» [7, с. 19–20].

Популяризация математических знаний должна происходить не за счет задач «чуждаковатого» содержания (например, как старик перевозил волка, козу и капусту), а на примере проблем, захватывающих, увлекающих широкие слои населения.

Развитие творческого потенциала личности

Образовательная среда довузовского образования, связывающая между собой ряд школ и вузы, а также некоторые учреждения образования, науки и культуры, активно включается в процесс смыслообразования, развертывающийся при изучении естественно-математических дисциплин. Эта среда «должна заключать в себе широкое культурное смысловое поле и учитывать потенциальные возможности самореализации обучающихся в разных видах творческой деятельности на основе освоенных культурных ценностей ... и включает осмысленное принятие педагогическим коллективом ценностей образования и средств их достижения» [2, с. 4]. Образование как явление менталобразующее. Разработка и апробация программного комплекса творческих и исследовательских заданий по математическим и естественнонаучным дисциплинам для профильных школ и классов с углубленным изучением предметов должны способствовать выработке личных качеств исследователей, а также специалиста, внедряющего современные технологии. Меняется смысл коллективной работы. Полезен опыт трудовой норвежской школы: «широко используются в своем преподавании методы групповой работы и работы по выполнению проектных заданий, преподаватели укрепляют свой престиж руководителей и партнеров. Это предполагает более длительное пребывание на рабочем месте и иную координацию деятельности с учетом наличия традиционного деления учеников на классы» [18, с. 24].

Метапредметная деятельность, основанная на интеграции математики и естественных наук, представляет собой довольно сложное дидактическое соединение, которое в практической образовательной деятельности еще недостаточно подкреплено методологическими подходами. Удивление вызывает утверждение Г. Галилея: «Природа говорит языком математики», которое позволило М. Клайн утверждать уже с меньшей категоричностью: «заложены ли регулярные зависимости, выражаемые физическими законами, в самой природе, и мы лишь открываем их, или их изобретает и применяет к природе разум ученого, в любом случае ученые должны надеяться, что их неустанный труд способствует более глубокому проникновению в тайны природы» [6, с. 255].

Механизмы реализации углубленной международной довузовской естественно-математической подготовки должны включать в себя следующие виды учебных действий:

1. Лекции ведущих ученых, приближающие к лучшим образцам вузовской подготовки.

2. Чтение лекций учащимися профильных классов для контингента средних и младших классов. Составление авторских задач и формулировка проблем, вытекающих из только что изученного материала.

3. Составление и активное использование метода математического моделирования систем и процессов по всему комплексу учебно-познавательных дисциплин учебного плана.

4. Практические занятия как средство индивидуализации обучения.

5. Дискуссионные занятия как способ проработки теоретических знаний.

6. Занятия по приобретению практических навыков в решении теоретических задач метода математического моделирования в условиях самостоятельного поиска дополнительных предметных знаний и данных о реальном предмете исследования.

7. Самостоятельная работа обучающихся под руководством преподавателя.

8. Учебно-исследовательский практикум для приобретения общеобразовательных компетенций в изучении наукоориентированных проблем.

9. Конференции для обсуждения результатов научно-исследовательской и научной работы, различные формы естественно-математического досуга, олимпиады, ЕГЭ, образовательный досуг в рамках международного сотрудничества.

10. Выполнение итогового задания по учебно-исследовательской и научной работе за весь период обучения в рамках совместной работы смешанных коллективов, состоящих из учащихся, студентов, преподавателей вузов и общеобразовательных учреждений.

11. Изучение факультативов по избранным главам математики.

12. Участие в олимпиадах и творческих конкурсах, требующих углубленной естественно-математической подготовки и информационных технологий.

13. Составление авторских задач по некоторым разделам математики и естественно-научных дисциплин.

14. Занятия музыкой, творчеством, спортом, дополняющими математическую культуру художественно-эстетическими основаниями.

15. Первоначальный опыт преподавания естественно-математических дисциплин в начальных и средних классах.

16. Участие в научных семинарах студентов и творческих конкурсах на вузовском уровне.

17. Написание эссе по различным проблемам взаимодействия математики и естественных наук с реальным миром.

18. Усиление теоретической части естественно-математических дисциплин, развитие способности логически мыслить и рассуждать.

19. Изучение естественно-математических дисциплин на иностранных языках.

20. Преподавание естественно-математических дисциплин на иностранных языках учащимся профильных классов школ, контингенту обучающихся средних и младших классов, сформированному на добровольной основе.

21. Введение учебно-исследовательской практики как интегративного вида занятий, совмещающих базовый курс естественно-математических дисциплин, рефлексивную деятельность по его освоению в процессе математического моделирования систем и процессов реальной жизни.

22. Научные семинары для студентов и преподавателей в вузе.

23. При изучении естественно-математических дисциплин следует использовать устные экзамены, приглашая на них преподавателей других школ и вузов.

Полвека тому назад выдающийся специалист в области преподавания математики А. А. Столяр подметил: «Модернизация обучения математике означает не столько изучение в школе современной математики, сколько современное обучение математике» [15, с. 3]. Взаимообогащение системы образования России и образовательных систем других стран – тому основа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И. Г. Воспитательный потенциал естественнонаучного образования // Педагогика. 2015. № 8. С. 10–15.
2. Белякова Э. Г., Дегтярев С. Н. Оценка смыслообразующего потенциала инновационного образовательного процесса // Образование и наука. 2011. № 3 (82). С. 3–15.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Смысл; Эксмо, 2004. 1136 с.
4. Горский Д. П. Обобщение и познание. М. : Мысль, 1985. 208 с.
5. Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Пер. с англ., послесл. и примеч. Л. Э. Павловой. М. : Республика, 2003. 494 с.
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.
7. Клековкин Г. А. Проблемы обучения в условиях открытого информационного пространства. // Образование и наука. 2014. № 7 (116). С. 4–23.
8. Кокосин А. А. Национальные интересы, реальный суверенитет и национальная безопасность // Научно-теоретический журнал «Вопросы философии». 2015. № 10. С. 5–20.
9. Моисеева Л. В. Естественнонаучная картина мира как компонент профессиональной подготовки // Образование и наука. 2007. № 2 (44). С. 3–12.
10. Моисеева Л. В. Формирование экологической картины мира у бакалавров и магистров естественнонаучного образования // Педагогическое образование в России. 2009. № 2. С. 51–59.
11. Пойя Д. Математика и правдоподобные рассуждения: Пер. с англ. И. А. Вайнштейн / Под ред. С. А. Яновской. М. : НАУКА, 1975. 465 с.
12. Родионов М. А. Мотивация учения математике и пути ее формирования : монография. Саранск : МГПИ им. М. Е. Евсевьева, 2001. 252 с.
13. Саранцев Г. И. Современные методы исследования в предметных методиках // Научно-теоретический журнал «Педагогика». 2015. № 6. С. 25–32.
14. Степун Ф. А. Бывшее и несбывшееся. М. : Прогресс-Литера; СПб. : Алетейя, 1995. [Stepun F. A. What has been and might-have-been. In Russian].
15. Столяр А. А. Педагогика математики. Курс лекций. Минск : Высшейшая. Школа», 1969. 368 с.
16. Тестов В. А. Основные задачи развития математического образования. // Образование и наука. 2014. № 4 (113). С. 3–17.
17. Яковлева А. Ф. Наука. Технологии. Человек. Материалы «круглого стола» // Научно-теоретический журнал «Вопросы философии». 2015. № 9. С. 5–39.
18. The Royal Ministry of Church, Education and Research. NORWAY. Oslo. 1994. 40 p.

LITERATURA

1. Andreeva I. G. Vospitatel'nyy potentsial estestvennonauchnogo obrazovaniya // Pedago-gika. 2015. № 8. S. 10–15.
2. Belyakova E. G., Degtyarev S. N. Otsenka smysloobrazuyushchego potentsiala innovatsionnogo obrazovatel'nogo protsessa // Obrazovanie i nauka. 2011. № 3 (82). S. 3–15.
3. Vygotskiy L. S. Psikhologiya razvitiya cheloveka. M. : Smysl; Eksmo, 2004. 1136 s.
4. Gorskiy D. P. Obobshchenie i poznanie. M. : Mysl', 1985. 208 s.
5. D'yui D. Rekonstruktsiya v filosofii. Problemy cheloveka / Per. s angl., poslesl. i primech. L. E. Pavlovoy. M. : Respublika, 2003. 494 s.
6. Klayn M. Matematika. Poisk istiny: Per. s angl./ Pod red. i s predisl. V. I. Arshinova, Yu. V. Sachkova. M. : Mir, 1988. 295 s.
7. Klekovkin G. A. Problemy obucheniya v usloviyakh otkrytogo informatsionnogo prostranstva. // Obrazovanie i nauka. 2014. № 7 (116). S. 4–23.
8. Kokoshin A. A. Natsional'nye interesy, real'nyy suverenitet i natsional'naya bezopasnost' // Nauchno-teoreticheskiy zhurnal «Voprosy filosofii». 2015. № 10. S. 5–20.
9. Moiseeva L. V. Estestvennonauchnaya kartina mira kak komponent professional'noy podgotovki // Obrazovanie i nauka. 2007. № 2 (44). S. 3–12.
10. Moiseeva L. V. Formirovanie ekologicheskoy kartiny mira u bakalavrov i magistrov estestvennonauchnogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2009. № 2. S. 51–59.

11. Poyya D. Matematika i pravdopodobnye rassuzhdeniya: Per. s angl. I. A. Vaynshteyn / Pod red. S. A. Yanovskoy. M. : NAUKA, 1975. 465 s.
12. Rodionov M. A. Motivatsiya ucheniya matematike i puti ee formirovaniya : monografiya. Saransk : MGPI im. M. E. Evsev'eva, 2001. 252 s.
13. Sarantsev G. I. Sovremennye metody issledovaniya v predmetnykh metodikakh // Nauchno-teoreticheskiy zhurnal «Pedagogika». 2015. № 6. S. 25–32.
14. Stepun F. A. Byvshee i nesbyvsheesya. M. : Progress-Litera; SPb. : Aleteyya, 1995. [Stepun F. A. What has been and might-have-been. In Russian].
15. Stolyar A. A. Pedagogika matematiki. Kurs lektsiy. Minsk : Vysheyschaya. Shkola», 1969. 368 s.
16. Testov V. A. Osnovnye zadachi razvitiya matematicheskogo obrazovaniya. // Obrazovanie i nauka. 2014. № 4 (113). S. 3–17.
17. Yakovleva A. F. Nauka. Tekhnologii. Chelovek. Materialy «kruglogo stola» // Nauchno-teoreticheskiy zhurnal «Voprosy filosofii». 2015. № 9. S. 5–39.
18. The Royal Ministry of Church, Education and Research. NORWAY. Oslo. 1994. 40 r.

Попова Нина Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: neporova@66.ru.

Имашева Анна Ивановна,

бакалавр 3-го курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: neporova@66.ru.

**ФИНАНСОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЛАКУНЫ В ФГОС СОО
И СПОСОБЫ ИХ ЭЛИМИНИРОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: финансовая грамотность населения; проблемы внедрения финансовой грамотности; факторы проявления гносеологической, междисциплинарной, культурологической, векторной, мотивационной, абсолютной лакун; способы элиминирования образовательных финансовых лакун.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается содержание Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего (полного) образования, в котором говорится о формировании финансовых знаний учащихся. Для реализации данного стандарта выявлен ряд проблем, связанных с отсутствием дисциплины, недоформированием у учащихся финансовой грамотности и непониманием связи человеческого капитала с финансовой грамотностью. Подробно рассматриваются образовательные лакуны: гносеологическая – отсутствие дисциплины в учебном плане; междисциплинарная – реализация финансовой грамотности на материале других предметов; культурологическая – обязательность культуры управления образовательным учреждением на основе финансовой грамотности; векторная – необходимость финансовой грамотности у каждого педагога; мотивационная – создание материально-технической базы для реализации финансовой грамотности; абсолютная – отсутствие учебников и учебных пособий для учителей и учащихся. Предложены способы элиминирования финансовой безграмотности учащихся: разъяснение на всех уровнях, комментирование и заполнение пустот, заимствование опыта и устранение лакун через создание программ, подготовку кадров, создание учебно-методических комплексов.

Popova Nina Evgenyevna,

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

Imasheva Anna Ivanovna,

Third Year Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**FINANCIAL EDUCATIONAL LACUNAS IN FEDERAL STATE
EDUCATIONAL STANDARDS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION
AND WAYS OF THEIR ELIMINATION**

KEYWORDS: financial literacy of the population; problems of implementation of financial literacy; factors of manifestation of gnoseological, interdisciplinary, culturological, vector, motivational, absolute lacunas; ways of elimination of educational financial lacunas.

ABSTRACT. This article dwells on the content of the Federal State Educational Standard of Secondary General (Full) Education which deals with the formation of financial knowledge of pupils. The implementation of this standard needs a solution of a number of problems connected with the absence of a discipline and inadequate formation of financial literacy of the pupils and misunderstanding of connection of the human capital with financial literacy. The article considers the following educational lacunas in detail: gnoseological – the absence of the corresponding discipline in the curriculum; interdisciplinary – the realization of financial literacy on the material of other subjects; culturological – the obligatory nature of culture of management of educational institution on the basis of financial literacy; vector – the need of financial literacy of each teacher; motivational – creation of material base for realization of financial literacy; absolute – absence of textbooks and manuals for teachers and pupils. The article proposes the ways of elimination of financial illiteracy of pupils: explanation at all levels, commenting and filling the gaps, loan of experience and elimination of lacunas through creation of programs, training of the staff and creation of educational and methods complexes.

Современный человек становится частью экономических процессов, происходящих в стране, поэтому к нему еще в школьные годы должны быть предъявлены требования к его личной финансовой грамотности.

Анализ федеральных образовательных стандартов среднего общего (полного) обра-

зования (ФГОС СОО) [14] указывает на пустоты, темные (серые) места, противоречия в системе формирования компетентного российского человека современности, что можно обозначить научным термином – лакуны.

Действительно, на сегодня финансовая грамотность населения представляет собою мощную образовательную лакуну.

Основными факторами появления образовательных лагун в образовании России являются:

- 1) культурно-историческое развитие народа;
- 2) геоклиматические условия проживания;
- 3) психология национальности и менталитет народа;
- 4) образ жизни и особенности хозяйственно-экономической деятельности.

Современные рыночные отношения в экономике, в финансовой деятельности потребовали не только знания финансовых вопросов, но и знания и умения употреблять новые слова, такие как: акционирование, антирыночник, бартер, бартерный, брокер, безвалютный, бизнес-центр и др. Слова: конкуренция, собственник, частник, предприниматель, бизнесмен – утратили негативную окраску. Появление в лексиконе этих экономических терминов потребовало создание нового словаря С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой «Современный русский язык», который заполнил лексические финансовые лагуны [10]. Вслед за этим по теории эволюции должно пойти системное заполнение образовательной пустоты, что должно привести к пополнению знаний в области финансовой грамотности, что в целом позволит:

- увеличить класс долгосрочных инвесторов;
- создать стабильность финансовой системы государства;
- увеличить темпы роста благосостояния населения России;
- формировать представление о финансовых продуктах и услугах;
- развить предпринимательскую деятельность и т.д.

В настоящее время по вопросу внедрения финансовой грамотности существует ряд проблем:

1. В образовательных учреждениях нет дисциплин, дающих основы финансовой грамотности учащимся.
2. Учащиеся не знают путей достижения личностных финансовых целей.
3. Обучающиеся даже не догадываются о том, что финансовые знания способствуют развитию человеческого капитала, повышению уровня жизни индивида, семьи и государства в целом.

Названные проблемы приводят к ошибкам в формировании человеческого капитала, в реализации банковских услуг, в предпринимательской деятельности, поэтому требуют немедленного элиминирования финансовых компетенций населения.

Формировать финансовую компетентность населения необходимо в школьные годы, чтобы подготовить человека к сознатель-

ной деятельности после ее окончания, поэтому компетенции финансовой грамотности *обязательны* при реализации (ФГОС СОО) [14].

В данном стандарте (обязательном для каждого образовательного учреждения Российской Федерации) особое внимание уделяется следующим положениям:

1. Процесс становления личностных характеристик выпускника («портрет выпускника школы»). Выпускник должен ... *уметь реализовать собственные жизненные планы, лично участвовать в решении государственных и общенациональных проблем, осознавать социально-экономические процессы в обществе* (выделено нами) и т.д.

Сформировать названные и другие не менее важные личностные качества ученика должны помочь уроки, наполненные содержанием по финансовой грамотности, игры и тренинги, связанные с финансами и финансовыми проблемами, которые помогут развить финансовую компетентность в целом.

Отсюда явно намечается первая лагуна в стандарте образования.

Первая лагуна (гносеологическая, т.е. отсутствие дисциплины). Для формирования личностных характеристик выпускника, который должен лично участвовать в решении государственных и общенациональных проблем, осознавать социально-экономические процессы в обществе, нужна новая дисциплина «Основы финансовой грамотности», изучение которой должно проходить не менее двух лет, чтобы выработать у ученика системные знания и прочный практический навык.

2. Требования к результатам освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования.

В ФГОС СОО [14] требования к результатам освоения рассматриваются на 3-х уровнях: личностном, метапредметном, предметном.

Личностные результаты освоения программы должны демонстрировать сформированность основ мышления, осознание социально-экономических процессов; способность ставить цели, строить жизненные планы и т.д.

Метапредметные результаты должны проявляться в умении самостоятельно определять цели и составлять планы, в умении самостоятельно оценивать и принимать решение и т.д.

Сформированность личностных, метапредметных и предметных достижений учащихся видится в элиминировании второй лагуны.

Вторая лагуна (междисциплинарная). Реализовать перечисленные достижения учащихся возможно только на основе глубоких и всесторонних знаний, которые

должны быть заложены в дисциплину «Основы финансовой грамотности», а также во все дисциплины учебного плана, чтобы ученик в комплексе мог формировать личностные, предметные и метапредметные универсальные учебные действия.

3. Требования к условиям реализации основной образовательной программы среднего (полного) общего образования.

Для реализации основной образовательной программы среднего (полного) общего образования необходимы учебные программы о финансовой грамотности и педагоги, владеющие финансовыми знаниями; наличие инструментов предоставления финансовых услуг; эффективное управление образовательным учреждением с использованием современных механизмов финансирования [14].

Чтобы успешно реализовать эти условия, необходимо элиминировать третью лакуну.

Третья лакуна (культурологическая). Чтобы эффективно управлять образовательным учреждением, предоставлять образовательные услуги населению, директора школ, учителя должны владеть финансовой грамотностью. Финансовые знания данной категории людей должны носить не эпизодический, а системный характер, поэтому должны быть программы последовательного, поступательного изучения вопросов финансовой деятельности образовательного учреждения на протяжении всей жизни человека.

4. Финансовые условия реализации основной образовательной программы.

Финансовые условия реализации ФГОС СОО [14] указывают на то, что необходимо:

- определить расходы на реализацию программ финансового содержания;
- обеспечить государственные гарантии на получение бесплатного финансового образования;
- учитывать региональные финансово-го расходы на обучение.

Реализовать финансовые условия ФГОС СОО можно только через элиминирование четвертой лакуны.

Четвертая лакуна (векторная). Финансовые условия реализации основной образовательной программы убеждают в том, что руководитель образовательного учреждения, учителя должны быть финансово грамотными людьми и на практике демонстрировать свои личностные и профессиональные компетенции, значит, финансовая грамотность сегодня становится насущной потребностью каждого здорового человека и должна быть основной дисциплиной в педагогических учреждениях высшего профессионального образования.

5. Материально-технические условия реализации программы.

Реализации программы ФГОС СОО

должна быть обеспечена современной информационно-образовательной средой [14], в частности:

- материально-техническое оснащение должно обеспечить реализацию индивидуальных образовательных планов обучающихся;
- проектировать и организовывать индивидуальную и групповую деятельность;
- помещения должны быть оснащены для занятий музыкой, хореографией, изобразительным искусством, лингафонными кабинетами и т.д.

– должны быть материалы для финансово-экономического просвещения.

Материально-технические условия становятся мотивационной деятельностью учащихся и насущной потребностью современного процесса обучения, поэтому необходимо элиминирование пятой лакуны.

Пятая лакуна (мотивационная). Материально-технические условия реализации ФГОС СОО требуют материалы для финансово-экономического просвещения учащихся. Это значит, что необходимы учебники, тетради на печатной основе для учащихся, учебно-методические пособия для учителей и учащихся, чтобы формировать компетенции учащихся, причем финансово-экономического содержания.

6. Учебно-методическое и информационное обеспечение программы.

Учебно-методическое и информационное обеспечение ФГОС СОО включает следующие характеристики [14]:

- наличие библиотечного центра;
- достаточное количество печатных и электронных информационно-образовательных ресурсов;
- необходимое количество методической литературы для учителей и учащихся.

Учебно-методическое и информационное обеспечение учебного процесса должно соответствовать современным требованиям, поэтому необходимо элиминирование шестой лакуны.

Шестая лакуна (абсолютная). В школьных библиотеках нет печатных источников по проблемам финансовой грамотности, но и возможность получения электронной информации оставляет желать лучшего. Для полного элиминирования этой лакуны нужно создавать учебно-методическое и информационное обеспечение, которое должно формировать финансовые компетенции учащихся, обозначенные в ФГОС СОО [14].

Перечисленные лакуны еще раз подтверждают мысль о том, что реализация ФГОС СОО невозможна без изменений и дополнений. Чтобы шло поступательное развитие финансовой грамотности населения, необходимо знать лакуны образовательных стандартов и находить способы их элиминирования.

Реализация стандартов образования осложняется отсутствием согласованности действий, недостаточным количеством учебно-методических пособий и программам. Все это в совокупности представляет серьезные образовательные лакуны, которые:

- наносят серьезный ущерб национальному образованию;
- требуют изучения и внедрения содержания финансовой грамотности в учебные программы;
- лакуны финансовой грамотности заполняются непоследовательной практикой и т.д.

Исследование проблемы формирования финансовой грамотности населения показало, что можно использовать несколько способов ее решения.

Способы элиминирования финансовой безграмотности населения следующие:

1. *Разъяснение лакуны.* Необходимость финансового образования учащихся должна быть принята на всех уровнях: правительство, департаменты образования, губернаторы, работодатели, руководители школ, педагоги, учащиеся и их родители.

2. *Комментирование лакуны.* Решение видится в комментариях образовательных лакун и принятии финансового образования как государственной проблемы, которая должна найти отражение не только в ФГОС СОО, но и в законе «Об образовании в РФ».

3. *Заполнение лакуны.* Необходимо активно информировать население о последствиях финансовой безграмотности, поэтому лучше начинать формирование финансовой грамотности уже в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азбука финансов. URL: <http://www.azbukafinansov.ru>. (Дата обращения: 13.09.2015).
2. Школа Аксакова. URL: <http://aksakova.ru/>. (Дата обращения: 13.09.2015).
3. Бердникова Е. В. Явление лакунарности: к проблеме определения, выявления и элиминирования лакун // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета : научный журнал. 2005. № 4. С. 25–31.
4. Данильченко Т. Ю. Лакуны: философский и теоретико-культурный аспекты : автореф. дис. ... доктора филол. наук: специальность : 24.00.01. Краснодар, 2010. 35 с.
5. Деньги – Финансовая грамотность. URL: http://mypurse.3dn.ru/index/fin_gramotnost/o-72. (Дата обращения: 16.09.2015).
6. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика : учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 1998. 176 с.
7. Лялин В. А., Воробьев П. В. Ценные бумаги и фондовая биржа. М. : Филинь, 2004.
8. Общефедеральная программа «Финансовая культура и безопасность граждан России». URL: <http://www.gorodfinansov.ru>. (Дата обращения: 14.09.2015).
9. Огурцова О. А. К проблеме лакунарности // Функциональные особенности лингвистических единиц : сб. тр. Кубанского ун-та. Вып. 3. Краснодар : изд. Кубанского ун-та, 1979. С. 77–83.
10. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Современный русский язык, 22-е издание. М., 1990; с 1992.
11. Операции с ценными бумагами: российская практика : Учебник / Под ред. Е. В. Семенкова. М. : Перспектива : Инфра-М, 2002.
12. Папикян А. В. Социокультурные лакуны: типология, причины появления и способы заполнения при изучении иностранного языка // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 80. С. 477–482.
13. Рынок ценных бумаг : учебник. / Под ред. В. А. Галанова, А. И. Басова. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Финансы и статистика, 2006. 448 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. URL: <http://Минобрнауки.рф/документы/2365>. (Дата обращения: 09.09.2015).
15. Функциональная грамотность руководителя. URL: <http://pandia.ru/text/78/208/52080.php>. (Дата обращения: 17.09.2015).

4. *Заимствование чужого опыта.* В зарубежных системах образования дисциплина «Финансовая грамотность» изучается как самостоятельный предмет, так и интегративно с другими. В российских образовательных учреждениях тоже должен преподаваться этот предмет, формирующий финансовую компетентность.

5. *Устранение лакуны.* Успешное внедрение финансовой грамотности в систему российского образования зависит от следующих условий:

5.1. Наличие программ, включающих необходимые финансовые знания в имеющиеся программы обучения, которые просто, доступно и во взаимосвязи с жизненными ситуациями помогают учащимся усвоить материал в соответствии требованиями ФГОС СОО.

5.2. Подготовка педагогических кадров должна быть направлена на формирование необходимых финансовых знаний у студентов, а также на организацию эффективной переподготовки педагогических кадров.

5.3. Создание учебно-методического обеспечения процесса финансового обучения, что предполагает создание учебников, тетрадей на печатной основе для учащихся, учебно-методических пособий для учителей и учащихся, информационное обеспечение учебного процесса в целом.

Реализация этих и других образовательных лакун позволит сформировать финансово грамотное население, которое будет не только умно управлять своим поведением, но и будет способствовать экономическому развитию государства.

LITERATURA

1. Azbuka finansov. URL: <http://www.azbukafinansov.ru>. (Data obrashcheniya: 13.09.2015).
2. Shkola Aksakova. URL: <http://aksakova.ru/>. (Data obrashcheniya: 13.09.2015).
3. Berdnikova E. V. Yavlenie lakunarnosti: k probleme opredeleniya, vyavleniya i eliminirovaniya lakun // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta : nauchnyy zhurnal. 2005. № 4. S. 25–31.
4. Danil'chenko T. Yu. Lakuny: filosofskiy i teoretiko-kul'turnyy aspekty : avtoref. dis. ... doktora filol. nauk: spetsial'nost' : 24.00.01. Krasnodar, 2010. 35 s.
5. Den'gi – Finansovaya gramotnost'. URL: http://mypurse.3dn.ru/index/fin_gramotnost/o-72. (Data obrashcheniya: 16.09.2015).
6. Dzhurinskiy A. N. Sravnitel'naya pedagogika : ucheb. posobie dlya stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. M. : Akademiya, 1998. 176 s.
7. Lyalin V. A., Vorob'ev P. V. Tsennyye bumagi i fondovaya birzha. M. : Filin", 2004.
8. Obshchefederal'naya programma «Finansovaya kul'tura i bezopasnost' grazhdan Rossii». URL: <http://www.gorodfinansov.ru>. (Data obrashcheniya: 14.09.2015).
9. Ogurtsova O. A. K probleme lakunarnosti // Funktsional'nye osobennosti lingvisticheskikh edinit : sb. tr. Kubanskogo un-ta. Vyp. 3. Krasnodar : izd. Kubanskogo un-ta, 1979. S. 77–83.
10. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Sovremennyy russkiy yazyk, 22-e izdanie. M., 1990; s 1992.
11. Operatsii s tsennymi bumagami: rossiyskaya praktika : Uchebnik / Pod red. E. V. Semenkova. M. : Perspektiva : Infra-M, 2002.
12. Papikyan A. V. Sotsiokul'turnye lakuny: tipologiya, prichiny poyavleniya i sposoby zapolneniya pri izuchenii inostrannogo yazyka // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Genrtsena. 2008. № 80. S. 477–482.
13. Rynok tsennykh bumag : uchebnik. / Pod red. V. A. Galanova, A. I. Basova. 2-e izd., pererab. i dop. M. : Finansy i statistika, 2006. 448 s.
14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya. URL: <http://Minobrnauki.rf/dokumenty/2365>. (Data obrashcheniya: 09.09.2015).
15. Funktsional'naya gramotnost' rukovoditelya. URL: <http://pandia.ru/text/78/208/52080.php>. (Data obrashcheniya: 17.09.2015).

МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 347.639
ББК С561.7+Х404.55

ГРНТИ 10.01.39; 14.01.80; 14.07.01; 14.15.01

БАК 13.00.01

Андреева Екатерина Евгеньевна,

аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «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 ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»; 620151, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 9а; e-mail: mgb@inbox.ru.

СИРОТСТВО КАК СОЦИАЛЬНАЯ ЭПИДЕМИЯ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сироты, усыновление, опека и попечительство, приемные родители, семьи и дети.

АННОТАЦИЯ. Анализируются организационные, нравственные и правовые характеристики состояния детского сиротства в современной России. Дается оценка эффективности таких форм устройства сирот в новые семьи, как усыновление, опека (попечительство), приемная семья и патронат. Устанавливаются причины не решаемости проблем российского детского сиротства: безнаказанность и безответственность «первичных» и «вторичных» родителей детей-сирот за безнравственные действия, порождаемые мягкой государственной политикой государства по сохранению надлежащих семейных отношений в сфере материнства, отцовства и детства.

Дается сравнительный анализ эффективности процедур усыновления сирот за рубежом и в России. Описываются основные причины негативного «лидерства» нашей страны в вопросах решения проблем детского сиротства.

Обосновываются организационно-правовые и социально-экономические направления государственной политики в решении данной проблемы в плане усиления, прежде всего, юридической и материальной ответственности родителей, отказывающихся от своих рожденных и усыновленных детей.

Помимо этого, авторы исходят из известного положения о том, что эффективная профилактика со стороны государства и общественности, начиная с общеобразовательной организации, учреждений здравоохранения, заканчивая органами опеки и попечительства, а также правоохранительных органов результативнее позволит решать проблему сокращения случаев детского сиротства, чем те меры, которые государство применяет сегодня, когда российское детское сиротство удерживает негативное лидерство в современном мире.

Andreeva Ekaterina Evgen'evna,

Post-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.

ORPHANHOOD AS A SOCIAL EPIDEMIC OF MODERN RUSSIA

KEYWORDS: orphans, adoption, guardianship, adoptive parents, families and children.

ABSTRACT. The article analyzes organizational, moral and legal characteristics of children's orphanhood in modern Russia. The assessment of efficiency of such forms of acceptance of orphans in new families as adoption, guardianship, foster homes and patronage is given. The article reveals the reasons of inadequate solution of the problems of the Russian children's orphanhood: impunity and irresponsibility of "primary" and «secondary» parents of children-orphans for their immoral actions brought about by soft state policy of preservation of appropriate family relations in the sphere of motherhood, paternity and childhood.

The article gives comparative analysis of efficiency of procedures of adoption of orphans abroad and in Russia. It describes the main reasons for negative «leadership» of our country in the questions of solution of problems of children's orphanhood.

The authors substantiate organizational-legal and socio-economic areas of the state policy in the solution of this problem in respect of strengthening, first of all, legal and material responsibility of parents rejecting their born and adopted children.

In addition, the authors proceed from the well-known statement that effective prevention on the part of the state and the public, starting with the school, healthcare institutions, and finishing with the agencies of guardianship, and also law enforcement agencies will allow to solve the problem of reduction of cases of a children's orphanhood more effectively than those measures which the state takes today when the Russian children's orphanhood holds negative leadership in the modern world.

Рост дезадаптированных и неполных семей, их распад, отказ родителей от детей и отсутствие в стране продуманной

политики поддержки материнства и детства свидетельствуют о снижении в российском обществе ценности семейных отношений и

семьи в целом. По числу детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, страна занимает первое место в мире [6]. За последнее столетие она переживает третью волну сиротства: первая – после первой мировой войны и революции; вторая – после Великой Отечественной войны. И если здесь причины сиротства понятны, нынешние нельзя назвать естественными: лишь менее 10% детей, лишившихся попечения родителей, сироты вследствие смерти или инвалидности родителей, остальные – социальные сироты [17, с. 41].

Забота о детях, не достигших совершеннолетия – прямая обязанность родителей. Но если дети остаются без их попечения, обязанность ложится на государство, защита прав этих детей возлагается на органы опеки и попечительства, избирающие форму устройства детей, отдавая предпочтение семейному воспитанию. Законом установлено четыре формы принятия ребенка в семью.

1. Усыновление (удочерение) по ст. 124 Семейного кодекса Российской Федерации [11] (далее по тексту – СК РФ) – приоритетная форма устройства детей, оставшихся без попечения родителей. Устанавливается гражданским судом. Особенность этой формы принятия ребенка в семью – возможность изменения его фамилии на фамилию усыновителей. Между усыновителями и усыновляемым складываются родственные отношения, юридически закрепленные, так что усыновленный ребенок в своих правах и обязанностях приравнивается к кровному. А усыновители принимают на себя все родительские права и обязанности.

Усыновление допускается в отношении несовершеннолетних детей и только в их интересах. При устройстве ребенка в семью важно учитывать его этническое происхождение, принадлежность к определенной религии и культуре, родной язык, возможности обеспечения преемственности в образовании и воспитании и в обеспечении ему полноценного физического, психического, духовного и нравственного развития.

«Плюсы» усыновления: позволяет ребенку чувствовать себя полноценным членом семьи; за ним сохраняются права наследования, в том числе по выходу из несовершеннолетнего возраста; усыновитель вправе присвоить ребенку свою фамилию, поменять имя, отчество и, в ряде случаев, дату рождения.

«Минусы»: устанавливается судом, поэтому оформляется длительно; обязанности по содержанию и воспитанию ребенка ложатся только на усыновителей.

Государство финансово поддерживает семьи, усыновившие детей, в виде единого

временного пособия на усыновляемого ребенка (в Свердловской области – 33 549 рублей [8]). Предоставляются послеродовой отпуск и выплаты в связи с рождением ребенка в случае усыновления младенца. Если усыновленный ребенок в семье по счету второй (третий и т.д.), он имеет право на материнский капитал. Другие формы семейного устройства выплаты этого капитала не предусматривают.

2. Опека (попечительство) – принятие ребенка в семью на правах воспитуемого. Устанавливается над детьми, оставшимися без попечения родителей, в целях содержания, воспитания и образования, защиты прав и интересов [11]: опека – над детьми, не достигшими возраста 14-ти лет; попечительство – от 14-ти до 18-ти лет [15].

Положительные стороны: быстрота оформления опеки, не требующая решения суда, так как устанавливается решением главы местного самоуправления. К кандидату в опекуны предъявляются меньшие требования в части жилищных условий и доходов в отличие от кандидата в усыновителя. Отрицательная сторона – ребенок имеет статус воспитуемого и в старшем возрасте может ощущать неполную принадлежность к семье опекуна. Опекун не может присвоить ребенку свою фамилию, изменить дату рождения нельзя из-за отсутствия тайны передачи ребенка под опеку.

Финансовая поддержка государства: на опекаемого выплачивается ежемесячное пособие, оказывается содействие опекуну в организации обучения, отдыха и лечения опекаемого; по исполнению опекаемому 18-ти лет ему выделяется жилье (при отсутствии собственного); в ряде регионов выплачивают единовременное пособие (в Свердловской области 15705,13 руб. [8]).

3. Приемная семья – устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на основании договора между органом опеки и попечительства и приемными родителями (супругами или отдельными гражданами) о передаче им ребенка (детей) на воспитание [15]. В такой семье заменяется пребывание ребенка в детском доме или приюте на домашнее воспитание. По отношению к ребенку родители являются опекунами. Обычно в такую семью передают детей, которых нельзя передать на усыновление или опеку, например, для воспитания в одной семье 2-х и более братьев, сестер. Срок помещения ребенка в семью устанавливается договором. Помимо этого договор определяет условия содержания, воспитания и образования ребенка (детей), права и обязанности приемных родителей, обязанности органов опеки и попечительства по отношению к этой семье и иные условия.

Данным семьям оказывается финансовая поддержка: на содержание ребенка регулярно выплачивается ежемесячное пособие по установленному в субъекте Федерации нормативу; предоставляются льготы по транспортному обслуживанию, оплате жилья, оказывается содействие в организации обучения, отдыха и лечения ребенка; выплачиваются целевые средства на ремонт, приобретение мебели и иные льготы, установленные региональными законами; по исполнению приемному ребенку 18-ти лет ему выделяется жилье, если его нет; приемные семьи, имеющие в своем составе трех и более детей, в том числе родных, пользуются льготами, установленными законодательством для многодетных семей. Приемному родителю платят заработную плату (в зависимости от числа принятых на воспитание детей и состояния их здоровья) и засчитывается трудовой стаж (в Свердловской области ежемесячное вознаграждение составляет 3300 руб. каждому приемному родителю за воспитание приемного ребенка и 4950 руб. за каждого приемного ребенка ежемесячно, если приемный родитель один) [11].

4. *Патронат.* Дети, оставшиеся без попечения родителей, подлежат передаче в патронатную семью в случаях, предусмотренных законами субъектов Федерации (законы, поддерживающие патронат, приняты в 42 субъектах). Патронат – форма воспитания ребенка в профессионально замещающей семье на условиях трехстороннего договора между органом опеки и попечительства, учреждением для детей-сирот и патронатным воспитателем. Воспитатель может взять на воспитание не более трех воспитанников любого возраста. Ограничение исключается при передаче на патронат воспитанников, находящихся в родственных отношениях. Передаваемые под патронат дети числятся воспитанниками интернатного учреждения.

Положительные стороны патроната: менее жесткие требования к кандидатам, чем при усыновлении, но более жесткие, чем при опеке; стороны договора, представляющие государство, организуют обучение, отдых и лечение ребенка, переданного под патронат, оказывают помощь в воспитании и решении сложных проблем.

Отрицательные стороны: работа по планам учреждения по патронату, постоянный контроль и отчетность; ребенок может быть изъят из семьи воспитателя по решению сторон договора; контакты с родителями и родственниками ребенка, как правило, обязательны, и их регламент определяется по согласованию сторон.

На содержание патронатного ребенка выделяют средства согласно установленному в регионе нормативу. Воспитателю

платят заработную плату, ему засчитывается трудовой стаж, предоставляют льготы по транспортному обслуживанию, по оплате жилья.

На территории Свердловской области в 2013 году было усыновлено гражданами Российской Федерации 132 ребенка, иностранными гражданами – 29, в 2007 году – 261 ребенок усыновлен гражданами Российской Федерации и 213 детей – иностранными гражданами [12, с. 5]. Но, несмотря на разнообразие форм устройства и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, наличие льгот и социальных выплат, число таких детей постоянно растет.

Отказ матери от ребенка – одна из форм девиантного поведения. Российская семья как ячейка общества переживает сильнейший в своей истории кризис – распадаются браки, растет число социальных сирот – детей, родители которых по различным причинам отказались от них и передали на полное государственное обеспечение. Около 1% новорожденных ежегодно становятся сиротами в родильных домах, и лишь малая часть отказов от малышей связана с их заболеваниями.

На сегодня остается малоизученной природа отказа женщины от ребенка. Статистические данные указывают на факторы, влияющие на решение женщины отказаться от новорожденного [7]:

- тяжелое материальное положение – 60%;
- семья матери ребенка – 15%;
- отношения с отцом ребенка – 13 %;
- тяжелые заболевания новорожденных – 9%;
- юный возраст – 3%.

Тем самым можно выделить три основные причины отказа от детей: психологическую, социально-экономическую и нравственную.

Сегодня распространение получает такой тревожный социальный феномен, как *вторичное сиротство*, возникающее после отказа опекунов, приемных родителей, патронатных воспитателей, усыновителей от приемных детей. За 2013 год в Свердловской области было отменено 188 решений о передаче ребенка на воспитание в семью [12, с. 8]. Основания отмены указаны в п. 1 ст. 141 СК РФ: приемные родители уклоняются от выполнения возложенных на них обязанностей родителей; злоупотребляют родительскими правами; жестоко обращаются с приемными детьми; больны хроническим алкоголизмом или наркоманией [11].

Исходя из интересов ребенка и с учетом его мнения суд вправе отменить усыновление и по другим причинам, не обязательно возникающим по вине усыновителей, но в любом случае влияющим на интересы ребенка:

- отсутствие взаимопонимания в силу личностных качеств усыновителя и (или) усыновленного;

- ребенок не ощущает себя полноправным членом семьи усыновителя;

- выявление после усыновления умственной неполноценности или наследственных отклонений в состоянии здоровья ребенка, существенно затрудняющих либо делающих невозможным процесс воспитания, о наличии которых усыновитель не был предупрежден при усыновлении;

- восстановление дееспособности родителей ребенка, к которым он привязан и не может забыть их после усыновления, что отрицательно сказывается на его эмоциональном состоянии;

- безвестное отсутствие, тяжелая болезнь, ухудшение материального положения, существенное изменение семейного положения и т.п.

Отмена усыновления устанавливается исключительно в судебном порядке. Чаще всего родители сами отказываются от ребенка, как правило, находя множество причин, оправдывающих их поступок. Жертвой в данном случае остается брошенный ребенок – такой поступок взрослых всегда вызывает нравственную и психическую его деградацию. В российских НПА не установлено никакой ответственности для таких родителей, даже если в их действиях и выявлен корыстный мотив.

Практика показывает, что основная причина вторичного сиротства – отсутствие государственных институтов контроля, отбора, подготовки и профессионального сопровождения замещающих семей, а главное, законодательно закрепленных мер по предотвращению развития такого феномена. Родители не несут ответственности, а значит, могут использовать ребенка в качестве игрушки или для материальной выгоды. Причины приема сирот в свою семью – не всегда сострадание, желание иметь хотя бы неродного ребенка, когда невозможно иметь собственного.

Опасно и то, что основой мотивации развития института замещающей семьи со стороны государства стали, к сожалению, материальные стимулы. При усыновлении ребенка родителям выплачивается разовое пособие, и хотя сумма его и не велика, но все же, есть граждане, которые и ради такой суммы возьмут ребенка.

Так, семейная пара из Калининграда отказалась от приемного ребенка из-за отказа им в ипотечном кредите. Семья рассчитывала получить все положенные выплаты за усыновление ребенка и вложить их в покупку недвижимости, поэтому из-за отказа банка в кредитовании пара вернула ребенка в детский дом [2].

Трижды отказались от ребенка в Москве: сначала родные родители, затем приемные, объяснив отказы тем, что они не смогли приспособиться друг к другу, потом вторые приемные родители, получившие от властей квартиру, вернули ребенка в детский дом [4].

Жительница Златоуста дважды возвращала приемного сына, не оправдавшего ее надежды в учебной деятельности, в детский дом [5].

Супружеская пара из Ставрополя, усыновив ребенка, который стал четвертым в их семье, получила материнский капитал. Пара использовала материнский капитал для строительства нового дома, после чего они вновь отправили ребенка в детский дом. Приемным родителям пришлось вернуть материнский капитал после вмешательства в ситуацию прокуратуры. Больше никакой ответственности пара не понесла [10].

В СМИ информация об отказах от приемных детей попадает крайне редко. Нами была изучена новостная лента за последние пять лет, где было обнаружено не более десяти материалов по интересующей нас тематике. Но статистика, как мы отмечали выше, говорит об обратном: количество вторичных сирот ежегодно измеряется сотнями (на примере Свердловской области).

Вопрос, почему государство, ведущее активную социальную политику, закрывает глаза на подобные ситуации? Уголовным кодексом Российской Федерации [13] (далее по тексту – УК РФ) предусмотрено наказание для женщины, убившей своего новорожденного ребенка, то есть речь идет о физическом причинении смерти. Но если женщина отдает своего ребенка в детский дом, нанося ему тем самым тяжелейшую психологическую травму, – это ли не моральное убийство ею своего ребенка, за которое ни один НПА не предусматривает наказания.

Для анализа зарубежного опыта отказов от детей и их принятия на воспитание в семье обратимся к практике нескольких стран.

В Израиле детские дома, как и во многих развитых странах, отсутствуют. Семьи, желающие усыновить ребенка, записываются в очередь и годами ждут одобрения их заявления и переезда к ним приемного ребенка из-за рубежа. В стране к будущим приемным родителям предъявляют высокие требования: оценивается не только хорошие материальное положение и жилищные условия, но и состояние здоровья всех членов семьи.

В Италии процесс усыновления осложнен невозможностью выбора цвета кожи, национальности и состояния здоровья ребенка. Власти Италии не признают достойными приемными родителями тех, кто желает выбрать ребенка.

Во Франции, как и в Израиле, нет детских домов, и число детей-сирот невелико: ребенка, лишившегося родителей, под опеку берут родственники. В стране есть небольшое число детских приемников, куда помещают детей, у которых есть родители, контакты с ними разрешены для того, чтобы подготовить детей к возвращению домой. В Париже число детей, подлежащих усыновлению, составляет не более 50-ти человек в год. Как и во всех европейских странах, французы усыновляют заграничных детей. Будущие родители проходят множество экспертиз, с ними работает психолог, устанавливающий их возможности и способности по воспитанию ребенка. Кандидатов на усыновление информируют о юридических и практических сторонах этого процесса в стране и за рубежом. После прохождения экспертиз и обследований разрешение на усыновление ребенка дается не всем.

В Турции, в отличие от Франции и Израиля, детские дома есть, но усыновить ребенка там достаточно сложно. Будущие родители, пройдя необходимые комиссии и экспертизы и получив разрешение, годами стоят в очереди на усыновление.

В Японии усыновлению долгое время подлежали лишь совершеннолетние лица. Ныне разрешено усыновление несовершеннолетних, но при выполнении множества условий. Усыновить ребенка вправе семейные пары и одинокие родители. В стране действует семейный суд, занимающийся делами об усыновлении.

В Египте усыновление детей разрешено только гражданами страны. Базируется на исламском законе, устанавливающем, что усыновители должны быть египтяне, имя ребенка не подлежит изменению, усыновленного нельзя вывозить из страны. Усыновление и вывоз ребенка за границу рассматривается как торговля людьми. К ответственности за это привлекали ряд семейных пар из США, подделавших документы и пытавшихся вывезти малышей за границу. Преступники получили различные сроки лишения свободы, а египтяне, помогавшие им в этом, приговорены к пожизненному лишению свободы.

По статистике, из 143 млн сирот в развивающихся странах мира граждане США усыновляют больше других стран вместе взятых. «Соединенные Штаты принимают столько детей, потому что здесь есть культура усыновления. В США наличие генетической связи с ребенком не обязательно для того, чтобы его любили, как собственного. В других странах такое бывает редко», – пишет Ч. Джонсон из Национального совета по усыновлению [1].

В ряде штатов любое лицо, подозре-

вающее, что с ребенком жестоко обращаются, обязано сообщить об этом властям. Американцы проходят проверку на нескольких уровнях для подтверждения своих возможностей стать приемными родителями. Будущие родители обязаны пройти подготовительные курсы, где получают специальные знания о процедуре усыновления, потребностях детей, ожидающих усыновления, условиях жизни в конкретной стране, которые могут влиять на здоровье детей в долгосрочной перспективе. После того как семья получает разрешение на усыновление, по прибытии ребенка в их дом приемные семьи проходят, как минимум, три проверки на дому, в ходе которых оценивается обстановка в семье после усыновления.

Испания занимает одно из первых мест в Европе по числу приемных детей, хотя в стране детей из приютов, которые могли бы быть приняты в семьи, практически нет. Испанцы принимают в свои семьи детей из-за рубежа, случаев их возврата не установлено.

В Китае жесткие критерии усыновления: усыновить ребенка могут только супружеские пары, у обоих супругов должно быть как минимум полное среднее образование, они должны подтвердить определенный уровень доходов, здоровье будущих родителей должно соответствовать установленным властями нормам.

По статистике за 2014 год в семьи иностранных граждан было устроено 1 114 российских детей. Из них 576 итальянцами, 167 испанцами, 123 французами, 44 немцами, 36 израильтянами и др. [14]. Преобладающее большинство детей, усыновленных иностранными гражданами, переданы на воспитание гражданам европейских стран. Такая тенденция существует многие годы и развивается в связи с «внушающими доверие» иностранными гражданами, прошедшими жесткий отбор.

Таким образом, право ребенка жить и воспитываться в семье провозглашено СК РФ, отказ родителей от своего ребенка лишает его этого права. Для любого государства приоритетом в развитии социальной системы общества должен оставаться ребенок, его права и законные интересы. Однако в России те, кто лишил ребенка его прав, оставил его на попечение государству – абсолютно безнаказанны. Социально здоровая семья – будущее государства, потому следует принимать конкретные меры по профилактике отказов родителей от детей первичных и вторичных.

На основании изложенного могут быть предложены следующие законодательные изменения.

1. Поскольку одной из причин отказа от ребенка является семья его матери, когда

женщина перекладывает стереотип поведения на своего ребенка, нормативно решить проблему вряд ли возможно. Но изначально на такую потенциальную мать, обучающуюся в общеобразовательной организации, следует обращать внимание ее педагогам и администрации, где для помощи в разрешении таких ситуаций имеются социальный педагог, классный руководитель, педагог-психолог. Они должны принимать активное участие в выявлении проблемы девочки в семье и делать все необходимое для их решения, привлекая компетентные государственные органы.

Помимо работы с конкретными обучающимися образовательная организация должна уделять внимание как девушкам, так и молодым людям детородного возраста, организуя занятия по их нравственному воспитанию и подготовке к будущей семейной жизни. Подготовка должна заключаться в приглашении специалистов, занимающимися проблемами семьи, для проведения бесед по вопросам брачных отношений, материнства, отцовства и детства. В качестве исторической справки можно привести пример: в 80-ые годы прошлого века в школах преподавался курс «Этика и психология семейной жизни», в рамках которого изучались такие разделы, как «Личность, общество, семья», «Особенности межличностных отношений юношества», «Брак и семья», «Основы семейных отношений».

2. Врачам, психологам учреждений системы здравоохранения следует заблаговременно выявлять беременных женщин, решивших отказаться от ребенка. С ними должен работать психолог, который поможет выявить истинную причину такого решения женщины и помочь ей решить возникшие проблемы.

3. К сожалению, не во всех случаях решением проблемы является только профилактика. Отсутствие ответственности за отказ от ребенка дает повод родителям бросить ребенка. В российском законодательстве закреплены алиментные взыскания на детей, оставшихся без попечения родителей (ст. 84 СК РФ). Но в НПА речь идет о родных родителях ребенка, за приемными родителями, усыновителями и опекунами подобная обязанность не закреплена. Уплата огромных штрафов, компенсаций и алиментов должна стать экономически невыгодной гражданам, усыновляющим детей из-за материальной выгоды и в последствие отказывающимся от них. Предлагаем внести следующие изменения в законодательство:

1) в пункте 4 статьи 143 СК РФ слова «вправе обязать» заменить словом «обязывает»;

2) в пункте 1 статьи 157 УК РФ слово «родителя» заменить на слова «родителя или иного лица, на которого возложены обязанности по воспитанию несовершеннолетнего»;

3) в пункте 1 статьи 5.35 КоАП РФ слова «от ста до пятисот рублей» заменить на слова «от пятидесяти до ста тысяч рублей»;

4) в пункт 1 статьи 3.5 КоАП РФ в перечень статей, денежное взыскание за нарушение которых не превышает ста тысяч рублей включить статью 5.35.

Кроме того, в судебной практике по отменам усыновления почему-то не применяется ст. 151 Гражданского кодекса Российской Федерации [3], где предусмотрено возложение на виновных обязанности денежной компенсации морального вреда. Судом должны быть учтены возраст гражданина, которому причинен вред (несовершеннолетний) и степень нравственных страданий ребенка.

В российском законодательстве весомое число НПА, защищающих права приемных родителей, им гарантированы различные социальные выплаты. Основным документом, закрепляющим правовое положение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [16], в котором отражено право указанных детей на образование, медицинское обеспечение, имущество, жилое помещение и труд. Правовые гарантии для вторичных сирот в НПА не закреплены (компенсации для ребенка, санкции для приемных родителей).

4. Помимо указанных способов профилактики и форм ответственности необходим надлежащий контроль процесса воспитания приемного ребенка путем регулярных проверок органами опеки и попечительства таких семей. Нормативно такой контроль закреплён Постановлением Правительства от 29.03.2000 года № 275 [9], но фактически он не обеспечивает целенаправленного сопровождения деятельности замещающих семей. Документом установлены сроки контрольных обследований в течение трех лет. Возникает противоречие между статистическими данными о количестве вторичных сирот и сроках, через которые они были возвращены в детские дома, и положениями указанного НПА. Логичен вывод о том, что органы опеки и попечительства такие контрольные обследования либо не проводят совсем, либо проводят формально. Потому необходимо отслеживать реальность проводимой органами опеки и попечительства работы.

Подводя итог сказанному, отметим, что хотя государство в лице органов опеки и

попечительства и многих общественных организаций внешне как бы и озадачено проблемой не решаемости снижения детского сиротства в стране, тем не менее, от множества произносимых по этому поводу гневных речей реальных дел и их позитивных результатов не наблюдается. Думается, на законодательном уровне нужно осуществить действенные изменения государствен-

ной политики в сфере семейных отношений, чтобы случаи, описанные в нашем материале, становились редким исключением из правил и были предметом эффективного общественного порицания. Считаем, что введение предложенных выше рекомендаций будет способствовать снижению уровня социального сиротства в России, что обеспечит социальное оздоровление общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Американцы, усыновляющие иностранных сирот, проходят строгую проверку // Imcl.ru – Усыновление иностранцев в США. http://www.imcl.ru/usa/090313_test.php (дата обращения: 28.12.2015).
2. В Калининграде семья избавилась от приемного ребенка после отказа банка в ипотечном кредите // NEWSru.com. <http://www.newsru.com/arch/russia/01apr2009/ipoteka.html> (дата обращения: 28.12.2015).
3. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30 ноября 1994 г. № 51-ФЗ // СПС КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_76277/.
4. Дети, не ставшие своими: хроника громких дел // NEWSmsk.com. http://www.newsmsk.com/article/05jan2010/ne_svoi.html (дата обращения: 28.12.2015).
5. Жительница Златоуста, дважды вернувшая ребенка в детдом, просит его назад // Агентство новостей CHELYABINSK.RU. URL: <http://chelyabinsk.ru/text/newsline/326002.html> (дата обращения: 28.12.2015). Сайт «74.ru» — Режим доступа: <http://74.ru/>
6. Какие места занимает Россия в мировых рейтингах // NEWSmsk.com. URL: <http://mr7.ru/articles/43146/> (дата обращения: 28.12.2015).
7. Портрет матери-кукушки: опубликовано исследование «Отказы матерей от новорожденных: причины и способы предотвращения» // Милосердие.ru. <https://www.miloserdie.ru/article/portret-materi-kukushki-opublikovano-issledovanie-otkazy-materej-ot-novorozhdennyh-prichiny-i-sposoby-predotvrashheniya/> (дата обращения: 28.12.2015).
8. Пособия на детей в Свердловской области (Екатеринбург) // Пособие на ребенка. URL: http://deti.egov66.ru/categories/id35/?class=common_items (дата обращения: 28.12.2015).
9. Постановление Правительства РФ от 29 марта 2000 г. № 275 «Об утверждении правил передачи детей на усыновление (удочерение) и осуществления контроля за условиями их жизни и воспитания в семьях усыновителей на территории Российской Федерации и правил постановки на учет консульскими учреждениями Российской Федерации детей, являющихся гражданами Российской Федерации и усыновленных иностранными гражданами или лицами без гражданства» // Информационно-консультационный портал Министерства образования и науки РФ. URL: <http://www.usynovite.ru/documents/federal/regulations/postanovleniya/pp275/> (дата обращения: 28.12.2015).
10. Родители, вернувшие ребенка в детдом, простились с материнским капиталом // СКФО.РУ. URL: http://skfo.ru/news/2015/10/25/Roditeli_vernuvshie_rebenka_v_detdom_prostilis_s_materinskim_kapitalom_328/ (дата обращения: 28.12.2015).
11. Семейный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 1995 г. № 223-ФЗ // СПС КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/ (дата обращения: 28.12.2015).
12. Специальный доклад Уполномоченного по правам человека в Свердловской области «Дети без семьи – Россия без будущего». URL: http://ombudsman.midural.ru/uploads/library/spezdoklad/spezdoklad_31.pdf (дата обращения: 28.12.2015).
13. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ // СПС КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (дата обращения: 28.12.2015).
14. Усыновление в России // Информационно-консультационный портал Министерства образования и науки РФ. URL: <http://www.usynovite.ru/> (дата обращения: 28.12.2015).
15. Федеральный закон от 21 декабря 1996 г. № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» // СПС КонсультантПлюс. URL: <http://base.consultant.ru/con/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=49427> (дата обращения: 28.12.2015).
16. Федеральный закон от 21 декабря 1996 г. № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» // СПС КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/ (дата обращения: 28.12.2015).
17. Черняк А. Хмурое утро: проблемы детей-сирот в России // Российская Федерация. 2000. № 7. С. 41–43.

LITERATURA

1. Amerikantsy, usynovlyayushchie inostrannykh sirot, prokhodyat stroguuyu proverku // Imcl.ru – Usynovlenie inostrantsev v SShA. http://www.imcl.ru/usa/090313_test.php (data obrashcheniya: 28.12.2015).
2. V Kaliningrade sem'ya izbavilas' ot priemnogo rebenka posle otказа banka v ipotechnom kredite // NEWSru.com. <http://www.newsru.com/arch/russia/01apr2009/ipoteka.html> (data obrashcheniya: 28.12.2015).
3. Grazhdanskiy kodeks Rossiyskoy Federatsii (chast' pervaya) ot 30 noyabrya 1994 g. № 51-FZ // SPS Konsul'tantPlyus. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_76277/
4. Deti, ne stavshie svoimi: khronika gromkikh del // NEWSmsk.com. http://www.newsmsk.com/article/05jan2010/ne_svoi.html (data obrashcheniya: 28.12.2015).
5. Zhitel'nitsa Zlatoust, dvazhdy vernuvshaya rebenka v detdom, prosit ego nazad // Agentstvo novostey CHELYABINSK.RU. URL: <http://chelyabinsk.ru/text/newsline/326002.html> (data obrashcheniya: 28.12.2015). Sayt «74.ru» — Rezhim dostupa: <http://74.ru/>.

6. Kakie mesta zanimaet Rossiya v mirovykh reytingakh // NEWSmsk.com. URL: <http://mr7.ru/articles/43146/> (data obrashcheniya: 28.12.2015).
7. Portret materi-kukushki: opublikovano issledovanie «Otkazy materey ot novorozhdennykh: prichiny i sposoby predotvrashcheniya» // Miloserdie.ru. <https://www.miloserdie.ru/article/portret-materi-kukushki-opublikovano-issledovanie-otkazy-materej-ot-novorozhdennyh-prichiny-i-sposoby-predotvrashcheniya/> (data obrashcheniya: 28.12.2015).
8. Posobiya na detey v Sverdlovskoy oblasti (Ekaterinburg) // Posobie na rebenka. URL: http://deti.egov66.ru/categories/id35/?class=common_items (data obrashcheniya: 28.12.2015).
9. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 29 marta 2000g. № 275 «Ob utverzhdenii pravil peredachi detey na usynovlenie (udocherenie) i osushchestvleniya kontrolya za usloviyami ikh zhizni i vospitaniya v sem'yakh usynoviteley na territorii Rossiyskoy Federatsii i pravil postanovki na uchet konsul'skimi uchrezhdeniyami Rossiyskoy Federatsii detey, yavlyayushchikhsya grazhdanami Rossiyskoy Federatsii i usynovlennykh inostrannymi grazhdanami ili litsami bez grazhdanstva» // Informatsionno-konsul'tatsionnyy portal Ministerstva obrazovaniya i nauki RF. URL: <http://www.usynovite.ru/documents/federal/regulations/postanovleniya/pp275/> (data obrashcheniya: 28.12.2015).
10. Roditeli, vernuvshie rebenka v detdom, prostilis' s materinskim kapitalom // SKFO.RU. URL: http://skfo.ru/news/2015/10/25/Roditeli_vernuvshie_rebenka_v_detdom_prostilis_s_materinskim_kapitalom_328/ (data obrashcheniya: 28.12.2015).
11. Semeynyy kodeks Rossiyskoy Federatsii ot 29 dekabrya 1995g. № 223-FZ // SPS Konsul'tantPlyus. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/ (data obrashcheniya: 28.12.2015).
12. Spetsial'nyy doklad Upolnomochennogo po pravam cheloveka v Sverdlovskoy oblasti «Deti bez sem'i – Rossiya bez budushchego». URL: http://ombudsman.midural.ru/uploads/library/spezdoklad/spezdoklad_31.pdf (data obrashcheniya: 28.12.2015).
13. Ugolovnyy kodeks Rossiyskoy Federatsii ot 13 iyunya 1996g. № 63-FZ // SPS Konsul'tantPlyus. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (data obrashcheniya: 28.12.2015).
14. Usynovlenie v Rossii // Informatsionno-konsul'tatsionnyy portal Ministerstva obra-zovaniya i nauki RF. URL: <http://www.usynovite.ru/> (data obrashcheniya: 28.12.2015).
15. Federal'nyy zakon ot 21 dekabrya 1996g. № 159-FZ «O dopolnitel'nykh garantiyakh po sotsi-al'noy zashchite detey-sirot i detey, ostavshikhhsya bez popecheniya roditeley» // SPS Konsul'tantPlyus. URL: <http://base.consultant.ru/con/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=49427> (data obrashcheniya: 28.12.2015).
16. Federal'nyy zakon ot 21 dekabrya 1996g. № 159-FZ «O dopolnitel'nykh garantiyakh po sotsi-al'noy podderzhke detey-sirot i detey, ostavshikhhsya bez popecheniya roditeley» // SPS Konsul'tantPlyus. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/ (data obrashcheniya: 28.12.2015).
17. Chernyak A. Khmuroe utro: problemy detey-sirot v Rossii // Rossiyskaya Federatsiya. 2000. № 7. S. 41–43.

УДК 371.124
ББК 4420.42

ГСНТИ 14.01.75

Код ВАК 08.00.05, 19.00.05

Воробьева Марина Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и менеджмента Уральского государственного педагогического университета; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: vorobyeva_marina@mail.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: менеджмент, мотивация, система мотивации, педагогические работники, современная школа, новая система оплаты труда, мотиваторы, формы, факторы и принципы оплаты труда.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается проблема формирования системы мотивации педагогических работников. Для повышения профессионального уровня, развития компетенций педагогов руководителю необходимо разрабатывать устойчивую систему мотивации. При этом надо учитывать систему моральных и материальных стимулов для сохранения педагогического состава и пополнения школы молодыми педагогами. Используя новую систему оплаты труда и различные формы мотивации педагогов, руководитель сможет дифференцировать и регулировать заработную плату различных групп работников в зависимости от сложности, условий труда в целях обеспечения необходимого единства меры труда и его оплаты.

Vorob'eva Marina Anatol'evna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Acmeology and Management, Institute of Staff Development and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

FORMATION OF THE SYSTEM OF MOTIVATION OF PEDAGOGICAL WORKERS

KEYWORDS: management, motivation, system of motivation, pedagogical workers, modern school, new system of compensation, motivators, forms, factors and principles of compensation.

ABSTRACT. The article reveals the problem of formation of a system of motivation of pedagogical workers. In order to raise the professional level and develop the competences of teachers it is necessary to create the system of moral and material motivation of teachers. And while creating such system it is important to take into account the system of preservation of the teaching staff and attraction of young teachers to schools. By using a new system of payment and various forms of motivation of teachers, the headmaster would be able to differentiate and regulate the salary of various groups of workers depending on complexity and working conditions for ensuring the necessary of correspondence between the character and amount of work and the payment for this amount.

Управление современной школой – это один из сложных процессов. Руководителю образовательного учреждения необходимы не только знание тонкостей и специфики профессиональной педагогической деятельности, но практические и теоретические знания из области менеджмента. Руководитель как работодатель заинтересован сегодня в высоком уровне профессионализма своих педагогов и призван с этой целью совершенствовать все управленческие механизмы на институциональном уровне.

Повышение профессионального уровня педагогов и формирование педагогических компетенций, соответствующих запросам современной жизни – необходимое условие модернизации системы образования. На фоне повышенного внимания к этой проблеме приобретает вопрос об устойчивой мотивации профессионального развития педагогов. Именно поэтому необходимо определить систему моральных и материальных стимулов для сохранения в школе лучших учителей и пополнения образовательных учреждений новым поколением педагогов, способным работать в современных изменяющихся условиях. Важно побу-

дить педагогических работников к продуктивной деятельности, создавая условия для удовлетворения их мотивов и потребностей.

Система мотивации должна обеспечивать непрерывное совершенствование методов стимулирования труда сотрудников с использованием достижений отечественной и зарубежной науки и наилучшего управленческого опыта. Особую актуальность в настоящее время приобретает вопрос формирования мотивации педагогических работников. Это обусловлено, с одной стороны, той важной миссией, которую выполняет педагог в становлении подрастающего поколения. С другой стороны, этого требуют новые социально-экономические условия развития страны и направления модернизации российского образования. Третий аспект рассматриваемой проблемы связан с тем фактом, что отмечается прямая зависимость между развитием мотивации к педагогической деятельности и уровнем развития сознания самих учащихся.

Проблематика мотивации труда педагогов глубоко освещена учеными в различных аспектах: применительно к проблеме мотивации трудового поведения педагогов (В. Г. Асеев, А. Б. Бакурадзе, В. В. Гузеев,

А. Маслоу); применительно к проблеме психологии управления (Е. П. Ильин, Н. Н. Вересов); с позиций основ управленческой деятельности и оценке поведения педагогов в условиях изменений (П. Мартин, Ш. Ричи); применительно к проблеме преодоления сопротивления изменениям (К. М. Ушаков); с позиций экспертизы инновационной деятельности педагога (Т. Г. Новикова, А. С. Прутченков). Сущность, факторы и условия профессионального роста педагогов рассматриваются в работах А. А. Бодалева, Т. Г. Браже, Б. З. Вульфа, П. Т. Долгова, Л. М. Митиной. Исследователи характеризуют личность педагога, его образование, развитие и профессиональную деятельность как многоаспектную, сложную, развивающуюся систему [7].

Новая система оплаты труда (НСОТ) предусматривает, что заработная плата состоит из базовой и стимулирующей части, за счет которой происходит дифференциация оплаты труда [2]. При оплате труда педагога учитываются все виды его работы и вся сумма показателей, которые обычно являются критерием оценки труда. На основе разработанной системы оценки качества непосредственно оцениванием результативности труда учителей занимаются экспертное сообщество, школьные советы.

В связи с внедрением и изменениями в Федеральном Государственном общеобразовательном стандарте основного общего образования (*утвержден приказом Минобрнауки России от 17 дек. 2010 г. № 1897*) изменились и требования к деятельности педагога [2].

Необходимость изучения мотивации обусловлена и тем, что она является одним из методов управления личностью, воздействия на ее потребности и желания в саморазвитии. В последнее время в образовательной системе происходят положительные изменения, позволяющие педагогу раскрыть свой творческий потенциал, быть активным участником инновационных процессов. И задача руководителя школы – использовать мотивацию как процесс побуждения педагогического коллектива к деятельности для достижения как личностных целей, так и целей организации.

Проанализировав научную литературу по проблеме мотивации, можно утверждать, что на сегодняшний день существуют множество теорий мотивации, которые могут быть использованы в программах по изменению к процессу мотивации педагогических работников. Двухфакторная теория Ф. Герцберга тому пример. Эта теория появилась в связи с растущей необходимостью выяснить влияние материальных и нематериальных факторов на мотивацию человека.

Автор создал двухфакторную модель, которая показывает удовлетворенность работой:

– факторы, удерживающие на работе (гигиенические факторы) – административная политика компании, условия труда, величина заработной платы, межличностные отношения с начальниками, коллегами, подчиненными;

– факторы, мотивирующие к работе (мотиваторы) – достижения, признание заслуг, ответственность, возможности для карьерного роста.

Гигиенические факторы связаны со средой, в которой выполняется работа, с самовыражением личности, ее внутренними потребностями. Гигиенические факторы соответствуют физиологическим потребностям, потребности в безопасности и уверенности в будущем [13]. По теории Герцберга, отсутствие или недостаток гигиенических факторов приводит к неудовлетворенности человека своей работой. Но, если они представлены в достаточном объеме, сами по себе они удовлетворения не вызывают и не способны мотивировать человека к нужным действиям. Вторая группа факторов мотивации связана с характером и сущностью самой работы. Руководитель здесь должен помнить о необходимости обобщения содержательной части работы.

Исходя из системного представления человеческой деятельности, можно утверждать, что человек принимает решения на уровне регулирования, адаптации и самоорганизации. Соответственно и потребности должны быть реализованы на каждом из указанных уровней одновременно. Можно утверждать, что низшие, высшие и самые высшие потребности развиваются параллельно и совокупно и управляются поведением человека на всех уровнях его организации, то есть существует тройственный характер удовлетворения потребностей через материальное и нематериальное стимулирование.

Заинтересовать людей работой – значит реализовать планы. Заинтересовать учителей в профессиональном развитии – значит надолго обеспечить успех в развитии своей школы.

Профессиональное развитие педагогов в школе может проходить под влиянием педагогической среды, педагогического коллектива и профессиональной деятельности его членов. Однако результаты такого развития будут складываться стихийно, под влиянием самых разнообразных факторов [6]. И если мы хотим получить эти результаты, нужна целенаправленная работа, то есть необходимо управление профессиональным развитием.

Выдвигая на передний план функциональный подход в управлении, в управлении профессиональным развитием (как и в управлении вообще) можно выделить одну

из основных функций – мотивационно-целевую. Тогда задачей администрации школы становится создание условий, которые мотивировали бы учителей на профессиональное развитие.

Н. В. Немов в книге «Управление методической работой в школе» рассматривает систему в целом и предлагает «Модель условий мотивации профессионального развития учителя». На основании данной модели можно выделить ведущие мотивы и стимулы к профессиональному развитию. Для формирования устойчивой внутренней мотивации педагогов стимулирование, которое использует администрация в школе, должно быть комплексным, дифференцированным, гибким и оперативным. В целях повышения эффективности действия стимулов необходимо соблюдать принципы доступности, осязаемости, постепенности [12].

Проблема выбора путей мотивации коллектива актуальна для любого руководителя образовательного учреждения. Кнут и пряник вовсе не единственные способы воздействия. Задача лидера-профессионала – выработать гибкую политику и разработать достаточное количество практических вариантов поощрения сотрудников. Руководителю также необходимо учитывать, что все люди мотивируются разными факторами. Залог успеха состоит в том, чтобы дать сотрудникам то, чего они действительно хотят, к чему стремятся [14]. Разобраться в этом и сформировать соответствующую систему мотивации руководителю поможет знание социально-психологических типов, таких как: молодые специалисты, профессионалы, творцы, пунктуалы, хранители традиций. Учитывая данную типологию, руководитель в своей практике может использовать конкретные методы мотивации профессионального развития педагогов.

Труд педагога в данный период времени не считается престижным, высокооплачиваемым, но по-прежнему остается творческим, требующим от человека постоянного саморазвития и эмоциональной отдачи.

Поэтому к основным *формам мотивации* для педагогов можно отнести следующие:

- материальная компенсация труда – заработная плата, выплаты из стимулирующей части фонда оплаты труда образовательного учреждения;

- денежное вознаграждение (премия) – за создание авторских программ и методических материалов, участие в конкурсах профессионального мастерства и т.д.;

- общественное признание отдельной личности – ценные подарки, почетные значки, поездки на отдых, благодарности, грамоты, публикации в СМИ;

- общественное признание деятельности творческой группы – вручение сувениров всем членам группы;

- личное признание руководства – выражение благодарности, письмо на дом, открытки в день рождения [7,11].

Новая система оплаты труда (НСОТ) в учреждении служит основным средством учета качества труда и отражения его в заработной плате. Она представляет собой совокупность нормативов, при помощи которых производится дифференциация и регулирование заработной платы различных групп работников в зависимости от сложности, условий труда в целях обеспечения необходимого единства меры труда и его оплаты.

- *Материально-денежное стимулирование* – это поощрение работников денежными выплатами по результатам трудовой деятельности.

- Применение материально-денежных стимулов позволяет регулировать поведение объектов управления на основе использования различных денежных выплат и санкций [8].

Основной частью дохода педагогического работника является заработная плата, которая по своей структуре неоднородна. Она состоит из двух частей: постоянной и переменной. Иногда этим частям присваивают статус мощного стимула. Однако по оценкам психологов, эффект увеличения заработка позитивно действует в течение трех месяцев. Затем человек начинает работать в том же, привычном для него расслабленном режиме.

Должностной оклад должен реально отражать квалификацию работника, что будет способствовать росту не только по вертикали, но и по горизонтали. Превращение базовой части оклада в инструмент стимулирования не только потенциальных, но и реальных результатов труда – есть компромисс между потребностью в более гибкой и энергичной дифференциации оплаты труда через основную заработную плату.

Надбавка к заработной плате – денежные выплаты сверх зарплаты, которые стимулируют работника к повышению квалификации, профессионального мастерства и длительному выполнению совмещения трудовых обязанностей [6].

В целом же следует отметить, что система доплат к базовым окладам позволяет учесть и поощрить ряд дополнительных количественных и качественных характеристик труда, не охваченных системой оплаты труда. В современных условиях руководителям необходимо научиться умелому сочетанию материальных и моральных стимулов, что сможет привести к достижению поставленных целей.

Повышение мотивации сотрудников

является одной из самых сложных задач менеджмента. Поэтому внедрение системы мотивации персонала организации – это сложный и длительный проект, требующий существенных временных и финансовых вложений. Результатом внедрения системы мотивации, поддерживающей достижение целей бизнеса, является существенный рост финансовых показателей (выручка, прибыль), выход на новый уровень, а также качественное изменение работников организации[2].

Авторы разделяют понятия «мотивация персонала в организации» и «стимулирование персонала в организации» персонала[1,3,10]:

- под «мотивацией персонала в организации» при этом понимаются внутренние мотивы, определяемые потребностями человека и побуждающие его к действию;

- под «стимулированием» – все внешние воздействия, которые работодатель оказывает на работника с целью побудить его к выполнению поставленных задач.

При формировании системы мотивации важно *рассчитывать стимулы следующим образом*[9]:

- чтобы они опирались на цели и ее стратегию;

- чтобы они порождали в сотрудниках именно то поведение, которое от них ожидается;

- чтобы они были бы понятными, эффективными и прозрачными;

- чтобы они были бы достижимыми, но достижимыми не без труда;

Только в случае соблюдения всех четырех критериев одновременно разработанная система мотивации будет работать и принесет ожидаемую пользу.

Формирование системы мотивации преследует цель повышения компетентности руководителей и сотрудников организации в области управления изменениями и предусматривает [5]:

- выявление особенностей проведения процесса изменений в стимулировании педагогов в данной организации;

- построение алгоритма изменений, адекватного для данной организации (определение специфики запуска изменений, постановки «работающих» целей и задач, выбора стратегии изменений, контроля над результатами и т.п.);

- сопровождение процесса системы мотивации (исследование проблем в этой системе, составление комплекса мероприятий для формирования системы мотивации и поиск эффективных методов изменений и внедрение этой системы);

- обобщение результатов сформированной системы мотивации, рекомендации по распространению опыта.

Формирование системы строится на следующих принципах[4]:

- Системность.

- Организованность.

- Гибкость, способность к трансформации и тиражированию.

- Результативность.

- Эффективность.

- Последовательность.

- Наличие обратной связи.

Качественно сформированная и отлаженная система мотивации и стимулирования работников становится фундаментом стабильности и конкурентоспособности любой организации[15].

Современному руководителю необходимо учитывать, что довольно быстрые изменения в экономической, политической и социокультурной жизни общества оказывают непосредственное воздействие и на мотивационную сферу педагогов, перестраивая традиционную иерархию потребностей. Сегодня, как никогда, нужны новые стимулы, новые возможности, новые подходы к мотивации профессионального развития коллектива. Стимулирование работников считается важной стороной любой управленческой деятельности. Руководитель должен постоянно помнить о важности стимулирования деятельности работников школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балашов Ю. К. Мотивация и стимулирование персонала. Основы построения системы стимулирования // Кадры предприятия. 2007. 366с.
2. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. М. : 1984. 368 с.
3. Девятковская И. В. Сыманюк Э. Э. Нематериальная мотивация педагогов. // Народное образование, 2009, №7. С. 94–100.
4. Егоршин А. П. Управление персоналом. Н. Новгород : НИМБ, 1997. 135 с.
5. Журнал «Управление персоналом». М. : ЗАО «Бизнес» Интел – Синтез» №2, 2012. 53 с.
6. Карпов А. В. Психология менеджмента : учебное пособие. М. : Гардарики, 2008. 206 с.
7. Кибанов А. Я., Роткина Т. А. Управление персоналом. Регламентация труда. М. : Экзамен, 2001. 96 с.
8. Козычева Н. Б., Б. С. Козычев. Проблемы и задачи стимулирования: Менеджмент в России и за рубежом. М. : АСТ, 2001. 103 с.
9. Комиссарова Т. Д. Управление человеческими ресурсами : учебное пособие. М. : Дело. 2002. 178 с.
10. Лепешова Е. Мотивация труда в образовательном учреждении: общие подходы // Школьный психолог. 2010. 61с.
11. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Междунар. гуманит. фонд Знание, 2001. 366 с.
12. Маслов В. И. Стратегическое управление персоналом в XXI веке : учебное пособие. М. : Эксмо, 2008. 365 с.

13. Платова К. Индивидуальный подход к стимулированию отдельных сотрудников // Управление персоналом. 2004. № 9. 103 с.
14. Поташник М. М., Лазарев В. С. Управление развитием школы. М. : Издательство Педагогического университета, 2007. 128 с.
15. Сластенин В. А. Педагогика профессионального образования. М. : Академия, 2008. 109 с.

LITERATURA

1. Balashov Yu. K. Motivatsiya i stimulirovanie personala. Osnovy postroeniya sistemy stimulirovaniya // Kadry predpriyatiya. 2007. 366s.
2. Dodonov B. I. Struktura i dinamika motivov deyatel'nosti // Voprosy psikhologii. M. : 1984. 368 s.
3. Devyatovskaya I. V. Symanyuk E. E. Nematerial'naya motivatsiya pedagogov. // Narodnoe obrazovanie, 2009. №7. S. 94–100.
4. Egorshin A. P. Upravlenie personalom. N. Novgorod : NIMB, 1997. 135 s.
5. Zhurnal «Upravlenie personalom». M. : ZAO «Biznes» Intel – Sintez» №2, 2012. 53 s.
6. Karpov A. V. Psikhologiya menedzhmenta : uchebnoe posobie. M. : Gardariki, 2008. 206 s.
7. Kibanov A. Ya., Rotkina T. A. Upravlenie personalom. Reglamentatsiya truda. M. : Ekza-men, 2001. 96 s.
8. Kozycheva N. B., B. S. Kozychev. Problemy i zadachi stimulirovaniya: Menedzhment v Ros-sii i za rubezhom. M. : AST, 2001. 103 s.
9. Komissarova T. D. Upravlenie chelovecheskimi resursami : uchebnoe posobie. M. : Delo. 2002. 178 s.
10. Lepeshova E. Motivatsiya truda v obrazovatel'nom uchrezhdenii: obshchie podkhody // Shkol'nyy psikholog. 2010. 61s.
11. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma. M. : Mezhdunar. gumanit. fond Znanie, 2001. 366 s.
12. Maslov V. I. Strategicheskoe upravlenie personalom v XXI veke : uchebnoe posobie. M. : Eksmo, 2008. 365 s.
13. Platova K. Individual'nyy podkhod k stimulirovaniyu otdel'nykh sotrudnikov // Upravlenie personalom. 2004. № 9. 103 s.
14. Potashnik M. M., Lazarev V. S. Upravlenie razvitiem shkoly. M. : Izdatel'stvo Peda-gogicheskogo universiteta, 2007. 128 s.
15. Slastenin V. A. Pedagogika professional'nogo obrazovaniya. M. : Akademiya, 2008. 109 s.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371.2
ББК ББК 4402.2

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Арбузов Сергей Сергеевич,

аспирант, Институт математики, информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: arbutov.junior@yandex.ru.

ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ СЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компьютерные сети, бакалавры, компетентностный подход.

АННОТАЦИЯ. В статье проанализирован опыт и описан подход формирования и оценки профессиональных компетенций у будущих бакалавров в области компьютерных сетей. Анализируются запросы работодателей, выделяются требования, предъявляемые к системным администраторам и инженерам по проектированию, созданию, настройке и поддержке работоспособности компьютерных сетей. Выделяются и детализируются, в соответствии с запросами работодателей, профессиональные компетенции, необходимые для формирования у будущих бакалавров в области компьютерных сетей. Анализируется чужой и зарубежный опыт формирования и оценки профессиональных компетенций у будущих бакалавров при изучении компьютерных сетей. Выявляются основные компоненты профессиональных компетенций, которые необходимо формировать и оценивать у всех учащихся. Приводится таблица соответствий учебных занятий с методами обучения и формируемыми составляющими компетенций. Предлагаются методы оценки уровня сформированности профессиональных компетенций. Приводятся и анализируются результаты проведенного эксперимента.

Arbutov Sergey Sergeevich,

Post-graduate student of Institute of Mathematics, Informatics and Information Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

ASSESSMENT OF COMPETENCES OF BACHELORS DURING STUDY OF COMPUTER NETWORKS

KEYWORDS: computer networks, bachelors, competence approach.

ABSTRACT. The article analyzes the experience and describes the approach of forming and evaluation of professional competence of future bachelors in the field of computer networks. Analyzes the needs of employers, stand out the requirements for system administrators and engineers design, create, customize, and maintain computer networks. Highlights and detailed requests of employers of professional competence necessary for the formation of future bachelors in the field of computer networks. Analyzed foreign and foreign experience in the formation and evaluation of professional competence of future bachelors in the study of computer networks. Identifies the main components of professional competencies that are necessary to form and evaluate all students. The table matches the training sessions training methods and form components of the competencies. Methods for evaluating the level of formation of professional competences. The authors consider the results of the experiment.

Проблема исследования

На сегодняшний день, одним из основных средств коммуникации в современном информационном обществе являются компьютерные сети передачи данных. Практически все компьютеры объединены в информационно-вычислительные сети различного масштаба – от локальных на предприятиях, в учреждениях до глобальных сетей, таких как Интернет. Компьютерные сети стали неотъемлемой частью жизни современного общества. Поэтому профессия специалиста, умеющего проектировать, создавать, настраивать ком-

пьютерные сети различного масштаба, а также проводить мониторинг и диагностику работоспособности сетевого оборудования и серверного программного обеспечения, весьма востребована и перспективна.

Анализ запросов работодателей, предъявляемых к системным администраторам и инженерам по проектированию, созданию, настройке и поддержке работоспособности компьютерных сетей, позволяет обобщить и выделить следующие требования [15, 16]:

- наличие высшего или средне специального образования;

Статья подготовлена в рамках выполнения работ по госзаданию МОиН РФ 2014/392, проект 1942.

© Арбузов С. С., 2016

- знание модели OSI, стеков протоколов TCP/IP, протоколов прикладного уровня;
- понимание работы сетевого оборудования (коммутаторы, маршрутизаторы, wi-fi оборудование);
- чтение, понимание и составление технической и проектной документации в области инфокоммуникационных систем и сетей (в том числе и на иностранных языках);
- опыт установки и конфигурирования серверных операционных систем (ОС) семейства Windows и Unix;
- опыт работы с виртуальными машинами (Virtual Box, VMware, Cisco packet tracer);
- опыт настройки и поддержки в рабочем состоянии сетевых сервисов (http, dns, dhcp, ftp, mail и др.);
- интерес, желание и способность профессионально совершенствоваться в IT-сфере.

Приведенный перечень показывает, что работодатели хотят получать специалиста, не только обладающего теоретическими знаниями, но и имеющего опыт практической деятельности со сформированными компетенциями в области компьютерных сетей.

Обучение работе с компьютерными сетями предусматривается государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС 3+) для направлений подготовки бакалавров 02.03.02 «Фундаментальная информатика, и информационные технологии» и 09.03.02 «Информационные системы и технологии» [19, 20]. При этом Федеральные стандарты предусматривают формирование следующих профессиональных компетенций, относящихся к компьютерным сетям:

- способность проводить техническое и рабочее проектирование по созданию компьютерных сетей, оценивать качество и надежность объекта проектирования, проводить оценку производственных и непроизводственных затрат на обеспечение качества объекта проектирования;
- способность применять в профессиональной деятельности современные сетевые технологии, системы автоматизации проектирования, библиотеки и пакеты программ, современные профессиональные стандарты информационных технологий;
- способность проводить сборку компьютерной сети из готовых компонентов, проводить настройку программно-технических средств компьютерной сети, а так же мониторинг и диагностику их работоспособности.

Выделенные компетенции не в полной мере отражают требования работодателей, поэтому представляется необходимым их дополнить и конкретизировать. Такой подход использовали К. Я. Кудрявцев и М. А. Прилепко, выделившие на основе

ФГОС-3 перечень профессиональных компетенций и построивших на их основе рабочие учебные программы дисциплины «Инфокоммуникационные системы и сети» [10, 13]. Компетенциям ставятся в соответствие конкретные цели обучения в категориях «знать», «уметь», «владеть». В свою очередь, согласно целям, формируются содержательные учебные модули дисциплины.

С нашей точки зрения, ориентируясь на запросы работодателя, перечень профессиональных компетенций ФГОС3+ бакалавров в области компьютерных сетей необходимо дополнить следующими:

- способность читать, понимать и составлять техническую и проектную документацию в области компьютерных сетей, оценивать качество и надежность объекта проектирования, проводить оценку производственных и непроизводственных затрат на обеспечение качества объекта проектирования (ПК-1);
- способность применять в профессиональной деятельности информационные технологии, позволяющие проектировать и моделировать работу компьютерных сетей в соответствии с современными профессиональными стандартами (ПК-2);
- способность устанавливать, настраивать и поддерживать работоспособность сетевого оборудования, серверных операционных систем, виртуальных машин, сетевых сервисов и другого программно-аппаратного обеспечения, необходимого для функционирования компьютерных сетей (ПК-3);
- способность анализировать и оценивать выполненные собственные и чужие проекты по компьютерным сетям, работать в коллективе и постоянно совершенствоваться в IT-сфере (ПК-4).

В связи с необходимостью формирования перечисленных компетенций возникают проблемы выбора оптимальных методов обучения и методов оценки сформированности заявленных компетенций.

Обсуждение методов обучения было произведено в наших предыдущих работах [3, 4]. В частности, было предложено для активизации учебной деятельности студентов использовать технологии подкастинга при подготовке и представлении ими отчетов по результатам самостоятельной работы. Настоящая статья посвящена вопросам оценки сформированности заявленных компетенций.

Подходы к оцениванию сформированности компетенций

Анализ рабочих учебных программ дисциплин «Инфокоммуникационные системы и сети» и «Компьютерные сети», разработанных Ф. М. Гафаровым [7], К. Я. Кудрявцевым [10], В. В. Малышенко [12] и

М. А. Прилепко [13], показывает, что все авторы основываются на компетентностном подходе и выделяют тот или иной набор профессиональных компетенций, которые необходимо сформировать у студентов в результате освоения дисциплины. Вместе с тем, не во всех рабочих программах явно просматриваются связи выделенных компетенций с конкретными целями, содержанием, методами и формами обучения, а также с используемыми контрольно-оценочными процедурами. Без установления таких связей не представляется возможным достоверно оценить результат обучения – уровень сформированности заявленных компетенций.

В педагогической литературе описано немало подходов к оценке сформированности компетенций: В. И. Байденко, Г. А. Бордовского, Н. Ф. Радионовой, А. В. Тряпицына [6, 14]. В контексте нашего исследования нам представляется приемлемым подход И. Н. Елисеева [8, с. 2], который считает, что любая компетенция складывается из трех составляющих:

1. *Когнитивный* компонент определяет уровень полученных знаний и умений, а также интеллектуального развития студента, его творческих способностей. Он предусматривает знание теоретических и методологических основ предметной области, определяющих степень сформированности научно-теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности.

2. *Интегративно-деятельностный* компонент предполагает способность использовать полученный арсенал знаний не только по областям их непосредственного применения, но и в межпредметных зонах, а также в ситуациях неопределенности и неоднозначности. Этот компонент определяет наличие возможности применения накопленных знаний и способов действия на практике.

3. *Личностный* компонент представляет мотивы и ценностные установки личности, проявляющиеся в процессе реализации компетенции. Данный компонент является определяющим и системообразующим компонентом любой компетенции, выражается, прежде всего, в отношении к осуществляемой деятельности. Именно он оказывает существенное влияние на динамику развития компетенций.

Н. Ф. Ефремова [9] выделяет ряд факторов, которые необходимо принимать во внимание при оценивании компетенций в высшем образовании:

- дидактико-диалектическую взаимосвязь между результатами образования и компетенциями, различия между понятиями «результаты образования» и «уровень сформированности компетенций»:

результаты образования определяются преподавателем, а компетенции приобретаются студентами и проявляются только в процессе деятельности;

- компетенции формируются и развиваются не только через усвоение содержания образовательных программ, но и самой образовательной средой вуза и используемыми образовательными технологиями – соответственно, и данные параметры должны проходить процедуру оценки;

- при проектировании инновационных оценочных средств необходимо предусматривать оценку способности к творческой деятельности, способствующей подготовке студента, готового обеспечивать решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов профессионального поведения;

- при оценивании уровня сформированности компетенций студентов должны создаваться условия максимального приближения к будущей профессиональной практике и конкретной деятельности в профессии, в качестве внешних экспертов должны активно использоваться работодатели, студенты выпускных курсов вуза, преподаватели смежных дисциплин и др.;

- помимо индивидуальных оценок должны использоваться групповые оценки: рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование студентами проектов, исследовательских работ и др.; экспертные оценки группами из студентов, преподавателей и работодателей и др.;

- по итогам оценивания следует проводить анализ достижений, подчеркивая как положительные, так и отрицательные индивидуальные и групповые результаты, обозначая пути дальнейшего развития.

Еще одним аспектом организации учебной деятельности по освоению компьютерных сетей является требование ФГОС 3+ о том, что реализация компетентностного подхода подразумевает использование активных и интерактивных методов обучения. Данные методы активно и успешно применяются в зарубежной практике при обучении студентов компьютерным сетям. Например, Р. Чанг и Н. Саркар применяют различные индивидуальные и групповые задания на базе использования виртуальных сред, позволяющих моделировать работу различных сетей, создавая тем самым условия, максимально приближающие студентов к их будущей профессиональной деятельности [21, 22].

Таким образом, для формирования и оценки профессиональных компетенций у будущих бакалавров в области компьютерных сетей представляется необходимым:

- установить взаимосвязи между профессиональными компетенциями, конкретными целями, содержанием, методами и формами обучения, а также контрольно-оценочными методами результатов обучения;

- использовать в процессе обучения активные и интерактивные методы обучения, создавать условия, максимально приближенные к будущей профессиональной деятельности;

- формирование и оценивание конкретной компетенции производить по трем основным составляющим: когнитивной, интегративно-деятельностной и личностной.

Оценивание сформированности компетенций студентов при изучении дисциплины «Компьютерные сети»

Дисциплины «Компьютерные сети» и «Инфокоммуникационные системы и сети» направлений подготовки бакалавров 02.03.02 «Фундаментальная информатика, и информационные технологии» и 09.03.02 «Информационные системы и технологии» относятся к обязательным дисциплинам профессионального цикла подготовки бу-

дущих бакалавров и читаются студентам на 3-ем курсе. Для студентов Уральского государственного педагогического университета на основе смоделированной педагогической технологии формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров был разработан электронный учебно-методический комплекс по данным дисциплинам [5]. В основу комплекса были положены идеи использования информационно-технологической модели обучения [1, 2, 17] с применением технологии подкастинга [3, 4]. С 2013 года была начата апробация данного подхода. Результаты проделанной работы показывают, что данный подход обучения компьютерным сетям позволяет формировать и оценивать профессиональные компетенции у студентов по трем основным составляющим (когнитивной, интегративно-деятельностной и личностной). В таблице 1 представлен фрагмент соответствия учебных занятий по компьютерным сетям с используемыми методами обучения и формируемыми компонентами профессиональных компетенций (ПК).

Таблица 1.

Фрагмент таблицы соответствия учебных занятий по компьютерным сетям с используемыми методами обучения и формируемыми компонентами профессиональных компетенций

Название занятия	Методы обучения	Формируемые составляющие компетенций
ЛР 1.3 Подготовка видео-отчета по определению программных и аппаратных компонентов компьютерной сети	ученический анализ, ученическое планирование, творческий, контролирующий, интерактивный	когнитивный компонент ПК 1-4 интегративно-деятельностный компонент ПК 2-4 личностный компонент ПК 2-4
Раздел 2. Основы проектирования информационных систем и сетей		
Лекция 2.1.1 Топологии сетей.	беседа, демонстрация, обсуждение	когнитивный компонент ПК 1-3
Лекция 2.1.2 Управляющие узлы сетей.	беседа, демонстрация, обсуждение	когнитивный компонент ПК 1-3

За период с 2013 по 2015 год в данном педагогическом эксперименте поучаствовали 51 студент очной формы обучения.

Оценка *когнитивной* составляющей ПК будущих бакалавров в области компьютерных сетей осуществляется следующим образом: доли объема оценок рассчитываются в соответствии с идеями применения европейской системы перевода и накопления кредитов (ECTS) при оценивании результатов освоения студентами какой-либо дисциплины, описанных в работе Б. Е. Стариченко [18]. Расчет производится на основе суммы набранных баллов за выполненные студентами лабораторные ра-

боты, пройденное итоговое тестирование и выполненное индивидуальное задание: 70–79 баллов соответствуют оценки «удовлетворительно»; 80–90 баллов соответствуют оценки «хорошо»; 91–100 баллов соответствуют оценки «отлично». На рисунке 1. иллюстрируется график количества полученных оценок за курс по компьютерным сетям за 2013–2015 года.

Для оценки *интегративно-деятельностной* составляющей ПК применяется квалитетрический инструментальный и метод экспертных оценок, предложенных Г. В. Кураковой для оценивания уровня сформированности компетенций [11].

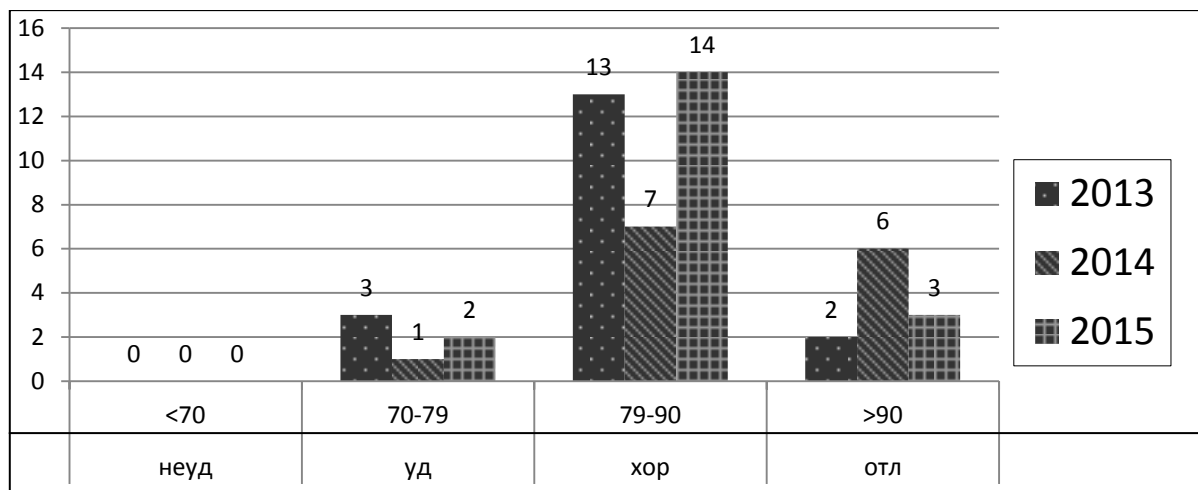


Рис. 1. Количество полученных оценок за курс по компьютерным сетям (2013-2015 гг.)

Эксперты оценивают уровень сформированности ПК в области компьютерных сетей: просматривая подготовленные студентами собственные видеоподкасты, демонстрирующие их действия, а также комментарии к ним, при выполнении учебных занятий максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности; оценивая защиту индивидуальных итоговых работ (проектов), выполненных студентами. В результате эксперты выставляют оценки, для каждой компетенции в отдельности по следующим критериям:

- ПК в полной мере присутствует/ярко выражена – 5 баллов;
- ПК не в полной мере присутствует / хорошо выражена – 4 балла;
- ПК недостаточно присутствует / удовлетворительно выражена – 3 балла;
- ПК слабо присутствует / незначительно выражена – 2 балла;
- ПК отсутствует/не выражена – 1 балл.

Основываясь на том, что мы оцениваем деятельность, Г. В. Куракова [11] в результате усреднения всех оценок предлагает использовать следующую уровневую шкалу оценок сформированности компетенций:

I уровень – *репродуктивный* (1–2,3 балла), означает воспроизведение теоретических знаний на основе эмоционального восприятия без достаточного понимания их сущности; возникновение интереса к содержанию учебного предмета, построенного на основе интеграции содержания образования; проявление умений идентификации, осуществление репродуктивной деятельности по воспроизведению учебной информации, полученной на основе такой интеграции; владение стандартными методами решения учебных задач;

II уровень – *трансформативный* (2,4–3,7 баллов) означает теоретическое осмыс-

ление и анализ отдельных фактов и явлений интеграции содержания образования; выполнение частично-поисковых практических действий; продуктивная деятельность самостоятельного применения приобретенных знаний; проявление умений самостоятельно устанавливать взаимосвязи содержания образования, определять способы собственной деятельности по осуществлению такой интеграции с учетом конкретных условий;

III уровень – *креативный* (3,8–5,0 баллов) означает самостоятельную деятельность учащихся по творческому переносу знаний, полученных на основе интеграции компонентов содержания образования в совершенно новые ситуации, условия; проявление умений теоретически анализировать и корректировать свою деятельность на основе приобретаемых знаний; доведение результатов познавательной деятельности до творчески усовершенствованного продукта; владение методологией научного исследования.

На основе полученных экспертных оценок за 2013-2015 годы, на рис. 2. иллюстрируется график распределение студентов по уровням сформированности ПК.

Для оценивания *личностной* составляющей ПК используется широко описанный в педагогической литературе метод анкетирования. В начале и в конце учебного курса по компьютерным сетям студентам предлагается пройти анкетирование, для чего требуется ответить на несколько вопросов. По результатам ответов студентов на поставленные вопросы можно делать выводы об их отношении к данной профессиональной отрасли, а также будут они или нет пользоваться полученными знаниями и умениями в ходе освоения дисциплины в будущем. Ниже приведены результаты анкетирования за 2013–2015 годы обучения компьютерным сетям.

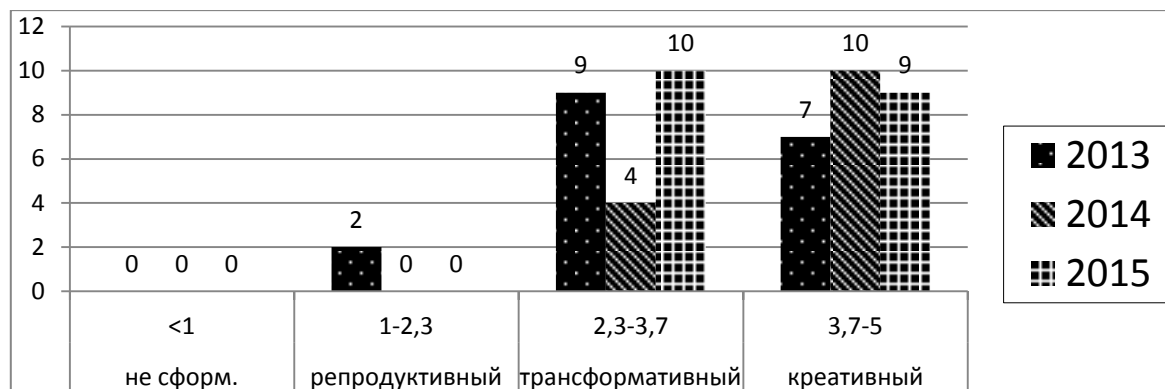


Рис. 1. Распределение студентов по уровням сформированности ПК за 2013–2015 гг.

Анкета 1 (предлагается студентам в начале прохождения учебного курса по компьютерным сетям)

1. Имеете ли вы опыт в создании или настройке компьютерных сетей?

- нет, не имею; **46%**
- да, имею небольшой опыт подключения и настройки компьютерной сети в домашних условиях; **44%**
- да, имею небольшой опыт работы системным администратором; **6%**
- да, принимал участие в прокладке сетевых кабелей, а так же подключения; и настройки сетевого оборудования. **4%**

2. Хотели бы вы в будущем, после окончания университета работать специалистом в области компьютерных сетей?

- нет, хочу быть специалистом немного в другой сфере деятельности, но надеюсь, что полученные знания и умения в области компьютерных сетей мне обязательно пригодятся; **58%**
- да, рассматриваю такой вариант; **34%**
- я уже работаю в этой сфере и хотел бы дальше в ней прогрессировать; **8%**

Анкета 2 (предлагается студентам в конце прохождения учебного курса по компьютерным сетям)

1. Использовали ли вы в процессе прохождения учебного курса по компьютерным сетям технологию подкастинга?

- ни разу; **0%**
- не часто, несколько раз смотрел видеокасты лекций; **16%**
- активно пользовался видеоподкастами для изучения теоретического материала и выполнения учебных заданий; **26%**
- просматривал все подкасты, создавал свои собственные видеотчеты по заданиям, комментировал чужие. **58%**

2. Как активно вы использовали сервисы учебного портала, ресурсы, выложенные на учебном сайте по компьютерным сетям?

- ни разу не использовал; **0%**

- использовал (а), но очень редко, в основном только для просмотра и скачивания учебных материалов дома; **12%**

- активно пользовался всеми предоставленными сервисами и ресурсами, выложенными на учебном сайте дисциплины. **88%**

3. Использовали ли вы общее выделенное пространство университетской локальной сети, обучаясь в аудитории?

- нет, в основном пользовался учебным порталом; **78%**
- пару раз, когда не было возможности соединиться с учебным порталом, из-за отсутствия в аудитории Интернета; **6%**
- очень часто, занимался в основном в аудитории и не пользовался учебным порталом. **16%**

4. Устанавливали ли вы на собственном персональном компьютере программы, предложенные и предоставленные вам преподавателем, для выполнения учебных заданий и создание отчетов по ним вне аудитории?

- нет, все задания я выполнял в аудитории; **8%**
- да, я пытался установить предложенные программы на своем ПК, но у меня не получилось; **4%**
- да, я установил некоторые программы и несколько раз пользовался ими для выполнения самостоятельных заданий; **46%**

- да, я установил все предложенные мне программы и активно пользовался ими для выполнения лабораторных работ и самостоятельных заданий, программы оказались очень полезными, так что в будущем я буду продолжать их использовать в личных целях. **42%**

5. Будете ли вы в дальнейшей профессиональной деятельности использовать полученные знания и умения после прохождения учебного курса по компьютерным сетям?

- нет, думаю, что они мне не пригодятся;
6%
- нет, но все равно я буду ими активно пользоваться в личных целях;
22%
- да, думаю, что частично я буду пользоваться ими в своей профессиональной деятельности;
58%
- безусловно, да, я надеюсь, что буду работать в сфере компьютерных сетей и дальше прогрессировать в этой области;
14%

На основе полученных результатов обучения, экспертных оценок, построенных графиков, ответов на вопросы анкетирования можно сделать следующие выводы:

- все студенты успешно прошли учебный курс и получили экзаменационные оценки по дисциплине «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично», это означает то, что у всех студентов сформирована когнитивная составляющая профессиональных компетенций на достаточном уровне;
- более 80% студентов защитили итоговый проект и набрали за учебный курс более 80 баллов, это означает, что у них сформирована когнитивная составляющая на хорошем и высоком уровне.
- в результате экспертных оценок уровень сформированности интегративно-деятельностной составляющей ПК распределился следующим образом: 4% студентов – репродуктивный, 45% – трансформативный и 51% – креативный;
- по результатам анкетирования: большинство учащихся ответили, что активно пользовались учебным порталом и технологией подкастинга в процессе обучения, а так же, что будут использовать полу-

ченные знания и умения после прохождения учебного курса в будущей профессиональной деятельности. Это означает, что в целом личностный компонент ПК сформирован у большинства студентов проходивших данный курс по компьютерным сетям.

Анализ результатов педагогического эксперимента по сравнению с более ранними результатами, 2011–2012 года показал реальное повышение качества обучения будущих бакалавров компьютерным сетям, о чем можно судить по следующим показателям:

- выросла доля студентов с высокими итоговыми баллами;
- 80–85% студентов выполняют и представляют индивидуальные задания по дисциплине исследовательского или проектного характера;
- вместе с началом обучения на основе ИТ-модели с использованием технологии подкастинга заметно повысился интерес студентов к прохождению учебного курса по компьютерным сетям;
- за счет использования активных и интерактивных методов и форм обучения повысился уровень сформированности профессиональных компетенций, о чем свидетельствует факт повышения качества и сложности выполняемых индивидуальных работ студентами в рамках учебного курса по компьютерным сетям.

Таким образом, можно сделать вывод о возможности и целесообразности использования предложенного в данной статье подхода при формировании и оценке компетенций, необходимых для проектирования, создания, настройки и мониторинге компьютерных сетей у будущих ИТ-специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арбузов С. С. Реализация информационно-технологической модели подготовки будущих ИТ-специалистов в области инфокоммуникационных систем и сетей // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 85–89.
2. Арбузов С. С. Подготовка будущих бакалавров в области компьютерных сетей на основе информационно-технологической модели обучения / Fundamental and applied sciences today IV. Vol. 1. Материалы IV междунар. научно-практической конференции 20–21 октября 2014 г. North Charleston, USA. P. 69–71.
3. Арбузов С. С. Технологии подкастинга как средство активизации учебной деятельности студентов при обучении компьютерным сетям // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 30–35.
4. Арбузов С. С. Использование технологии подкастинга при обучении компьютерным сетям в условиях компетентностного подхода / Наука молодых – интеллектуальный потенциал современности : сборник материалов междунар. научной конференции. Россия, г. Москва, 29–30 апреля 2015 г. С. 186–195.
5. Арбузов С. С. Проектирование учебной деятельности на основе информационно-технологической модели обучения / Формирование инженерного мышления в процессе обучения: материалы междунар. научно-практической конференции, 7–8 апреля 2015 г., Россия, Екатеринбург, УрГПУ. С. 10–14.
6. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
7. Гафаров Ф. М., Рабочая учебная программа дисциплины: «Инфокоммуникационные системы и сети», направления подготовки «Информационные системы и технологии» / КФУ, ИВМиИТ. Казань. 2014 г. 11 с.
8. Елисеев И. Н., Методология оценки уровня компетенций студента. URL: http://www.labrate.ru/20121120/eliseev_i_n_stud_competencies.pdf (дата обращения 07.01.2016).
9. Ефремова Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании : монография. Ростов н/Д. : Аркол, 2010. 386 с.

10. Кудрявцев К. Я. Рабочая учебная программа дисциплины: «Инфокоммуникационные системы и сети», направления подготовки «Информационные системы и технологии» / Университет «Дубна», кафедра МНТ. Дзержинск, 2013. 19 с.
11. Куракова Г. В. Педагогический мониторинг как средство оценки сформированности общих компетенций учащихся. URL: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2011.html>, 3 с.
12. Малышенко В. В., Рабочая учебная программа дисциплины «Компьютерные сети» направления подготовки «Фундаментальная информатика и информационные технологии» / КГУ, математический факультет. Кемерово, 2012 г. 11 с.
13. Прилепко М. А., Рабочая учебная программа дисциплины: «Инфокоммуникационные системы и сети», направления подготовки «Информационные системы и технологии» / ОГТУ, кафедра ДТМ. Омск, 2013. 14 с.
14. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентного подхода : монография / Под ред. Г. А. Бордовского, Н. Ф. Радионой, А. В. Тряпицына. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. 243 с.
15. Сайт для поиска работы. URL: http://www.rabota-102.ru/organizacionno_prawovie_documetny.php?di=77 (дата обращения 05.01.2016).
16. Сайт для поиска работы. URL: <http://www.rabota66.ru/vacancy/vbranch702> (дата обращения 05.01.2016).
17. Стариченко Б. Е., Арбузов С. С. Организация учебного процесса в вузе на основе информационно-технологической модели обучения / Fundamental and applied sciences today IV. Vol. 1. Материалы IV междунар. научно-практической конференции. 20–21 октября 2014 г. North Charleston, USA. P. 65–68.
18. Стариченко Б. Е. Оценка результатов учебной деятельности студентов в рамках информационно-технологической модели обучения // Образование и наука. 2013. № 5 (104). С. 113–132.
19. Федеральный государственный образовательный стандарт по специальности 02.03.02 «Фундаментальная информатика, и информационные технологии», от 12 марта 2015 г. № 224. URL: <http://it.mmc.sfsedu.ru/docs/02.03.02.pdf> (дата обращения 05.01.2016).
20. Федеральный государственный образовательный стандарт по специальности 09.03.02 N 219 «Информационные системы и технологии», от 12 марта 2015 г. URL: <http://www.tstu.ru/prep/docum/pdf/09.03.02.pdf> (дата обращения 05.01.2016).
21. R. K. C. Chang, «Teaching computer networking with the help of personal computer networks,» in Proc. Innovation Technology in Computer Science Education (ITiCSE), Leeds, U.K., Jun. 28–30, 2004. P. 208–212.
22. Nurul I. Sarkar, Teaching Computer Networking Fundamentals Using Practical Laboratory Exercises / IEEE TRANSACTIONS ON EDUCATION, VOL. 49, NO. 2, MAY. 2006. p. 285–291.

LITERATURA

1. Arbuzov S. S. Realizacija informacionno-tehnologicheskoy modeli podgotovki budushhih IT-specialistov v oblasti infokommunikacionnyh sistem i setej // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 8. S. 85–89.
2. Arbuzov S. S. Podgotovka budushhih bakalavrov v oblasti komp'yuternyh setej na osnove informacionno-tehnologicheskoy modeli obuchenija / Fundamental and applied sciences today IV. Vol. 1. Materialy IV mezhduunar. nauchno-prakticheskoy konferencii 20–21 oktjabrja 2014 g. North Charleston, USA. P. 69–71.
3. Arbuzov S. S. Tehnologii podkastinga kak sredstvo aktivizacii uchebnoj dejatel'nosti studentov pri obuchenii komp'yuternym setjam // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 7. S. 30–35.
4. Arbuzov S. S. Ispolzovanie tehnologii podkastinga pri obuchenii komp'yuternym setjam v uslovijah kompetentnostnogo podhoda / Nauka molodyh – intellektual'nyj potencial sovremennosti : sbornik materialov mezhduunar. nauchnoj konferencii. Rossiya, g. Moskva, 29–30 aprelya 2015 g. S. 186–195.
5. Arbuzov S. S. Proektirovanie uchebnoj dejatel'nosti na osnove informacionno-tehnologicheskoy modeli obuchenija / Formirovanie inzhenerenogo myshlenija v processe obuchenija: materialy mezhduunar. nauchno-prakticheskoy konferencii, 7–8 aprelya 2015 g., Rossiya, Ekaterinburg, UrGPU. S. 10–14.
6. Bajdenko V. I. Vyjavlenie sostava kompetencij vypusknikov vuzov kak neobhodimyj jetap proektirovanija GOS VPO novogo pokolenija : metodicheskoe posobie. M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2006. 72 s.
7. Gafarov F. M., Rabochaja uchebnaja programma discipliny: «Infokommunikacionnye sistemy i seti», napravlenija podgotovki «Informacionnye sistemy i tehnologii» / KFU, IVMiIT. Kazan'zh. 2014 g. 11 s.
8. Eliseev I. N., Metodologija ocenki urovnja kompetencij studenta. URL: http://www.labrate.ru/20121120/eliseev_i_n_stud_competencies.pdf (data obrashhenija 07.01.2016).
9. Efremova N. F. Formirovanie i ocenivanie kompetencij v obrazovanii : monografija. Rostov n/D. : Arkol, 2010. 386 s.
10. Kudrjavcev K. Ja. Rabochaja uchebnaja programma discipliny: «Infokommunikacionnye sistemy i seti», napravlenija podgotovki «Informacionnye sistemy i tehnologii» / Universitet «Dubna», kafedra MNT. Dzerzhinsk, 2013. 19 s.
11. Kurakova G. V. Pedagogicheskij monitoring kak sredstvo ocenki sformirovanosti obshhih kompetencij uchashhihsja. URL: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2011.html>, 3 с.
12. Malyschenko V. V., Rabochaja uchebnaja programma discipliny «Komp'yuternye se-ti» napravlenija podgotovki «Fundamental'naja informatika i informacionnye tehnologii» / KGU, matematicheskij fakul'tet. Ke-merovo, 2012 g. 11 s.
13. Prilepko M. A., Rabochaja uchebnaja programma discipliny: «Infokommunikacionnye sistemy i seti», napravlenija podgotovki «Informacionnye sistemy i tehnologii» / OG TU, kafedra DTM. Omsk, 2013. 14 s.

14. Razrabotka programm podgotovki professorsko-prepodavatel'skogo sostava k proektirovaniju obrazovatel'nogo processa v kontekste kompetentnostnogo podhoda : mono-grafija / Pod red. G. A. Bordovskogo, N. F. Radionovoj, A. V. Trjapicyna. SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2010. 243 s.
15. Sajt dlja poiska raboty. URL: http://www.rabota-102.ru/organizacionno_pravovie_documentny.php?di=77 (data obrashhenija 05.01.2016).
16. Sajt dlja poiska raboty. URL: <http://www.rabota66.ru/vacancy/vbranch702> (data obrashhenija 05.01.2016).
17. Starichenko B. E., Arbuzov S. S. Organizacija uchebnogo processa v vuze na osnove informacionno-tehnologicheskoy modeli obuchenija / Fundamental and applied sciences today IV. Vol. 1. Materialy IV mezhdunar. nauchno-prakticheskoy konferencii. 20–21 oktjabrja 2014 g. North Charleston, USA. P. 65–68.
18. Starichenko B. E. Ocenka rezul'tatov uchebnoj dejatel'nosti studentov v ramkah informacionno-tehnologicheskoy modeli obuchenija // Obrazovanie i nauka. 2013. № 5 (104). S. 113–132.
19. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po special'nosti 02.03.02 «Fundamental'naja informatika, i informacionnye tehnologii», ot 12 marta 2015 g. № 224. URL: <http://it.mmcs.sfedu.ru/docs/02.03.02.pdf> (data obrashhenija 05.01.2016).
20. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po special'nosti 09.03.02 N 219 «Informacionnye sistemy i tehnologii», ot 12 marta 2015 g. URL: <http://www.tstu.ru/prep/docum/pdf/09.03.02.pdf> (data obrashhenija 05.01.2016).
21. R. K. C. Chang, «Teaching computer networking with the help of personal computer networks,» in Proc. Innovation Technology in Computer Science Education (ITiCSE), Leeds, U.K., Jun. 28–30, 2004. R. 208–212.
22. Nurul I. Sarkar, Teaching Computer Networking Fundamentals Using Practical Laboratory Exercises / IEEE TRANSACTIONS ON EDUCATION, VOL. 49, NO. 2, MAY. 2006. p. 285–291.

Статья рекомендована к публикации доктором педагогических наук, профессором Б. Е. Стариченко

УДК 378.147.7.004
ББК 4448.026.843

ГСНТИ 14.85.09

Код ВАК 13.00.02; 13.00.08

Ступина Мария Валерьевна,

старший преподаватель, кафедра информационных технологий, Донской государственный технический университет; 344010, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1, к. 352; e-mail: masamvs@bk.ru.

ПОСТРОЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБЛАЧНЫХ СЕРВИСОВ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: электронное обучение; смешанное обучение; информационно-образовательная среда, системы дистанционного обучения; облачные технологии; облачные сервисы.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена вопросам применения электронного и смешанного обучения и необходимости наличия информационно-образовательной среды (ИОС) для реализации программ с применением данных форм обучения. Рассмотрена технологическая задача построения ИОС, связанная с выбором программного обеспечения для проектирования ее архитектуры и дальнейшего администрирования. Приведена классификация программных продуктов, ориентированных на образование, набор инструментальных средств которых позволяет построить ИОС. Среди данных продуктов выделены модульные системы управления обучением (LMS), опыт использования которых позволил сформировать требования, предъявляемые к подобным системам и определить ряд присущих им ограничений. В качестве альтернативного инструмента построения ИОС автором предложено использовать облачные технологии, среди которых обусловлен выбор облачных сервисов Google. Проведен сравнительный анализ инструментальных модулей наиболее популярных LMS (WebTutor, eLearning Server, Прометей, Moodle) и облачных решений Google в достижении таких дидактических целей, как изучение нового материала, закрепление и контроль. Сделан вывод о возможности построения ИОС на базе облачных сервисов, что позволяет минимизировать ограничения от использования LMS за счет использования достаточного набора сервисов и достигнуть основных дидактических целей.

Stupina Mariya Valer'evna,

Senior Lecturer of Department of Information Technologies, Don State Technical University; Rostov-on-Don, Russia.

CONSTRUCTION OF THE INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT: TECHNOLOGICAL ASPECT (ON THE BASIS OF CLOUD SERVICES)

KEYWORDS: e-learning; blended learning; information-educational environment; distance learning systems; cloud computing; cloud services.

ABSTRACT. The article is devoted to the issues of application of e-learning and blended learning and the necessity of the information-educational environment (IEE) for the implementation these forms of learning. The article considers the technological problem of IEE construction and deals with software choice for its architecture design and further administration. The article provides a classification of the education-oriented software and the toolkit which would allow constructing IEE. Among these products the author distinguishes the learning management systems (LMS); the experience of using such systems would let formulate requirements and determine the range of LMS restrictions. As an alternative tool of the IEE construction, cloud computing is suggested; the author substantiates the choice of Google cloud services as the basic tool. The comparative analysis of tools of well-known LMS (WebTutor, eLearning Server, Prometei, Moodle) and Google cloud services to reach such didactic goals as learning of new information, revision and control. The author comes to the conclusion about the possibility of IEE construction based on cloud services, which can minimize LMS restrictions in IEE construction on account of sufficient set of services and allow reaching the main didactic goals.

В связи с интенсивным развитием информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и активным использованием в образовательных организациях средств ИКТ, в федеральных государственных образовательных стандартах определена возможность применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

В отечественных и зарубежных исследованиях имеется немало определений понятия электронного обучения (А. А. Андреев, Н. Дубова, А. В. Соловов, М. J. Rosenberg,

Р. J. Edelson, V. V. Pitman и др.), под которым в рамках данной работы будем понимать «организацию образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [3].

Анализ научно-методических исследований, посвященных вопросам реализации образовательных программ с применением электронного обучения, позволил выделить ряд присущих ему особенностей: необходимости высокого уровня внутренней мотивации, самоорганизации и жесткой самодисциплины обучающихся, наличия постоянного доступа к источникам информации и соответствующего технического оснащения, отсутствия очного контакта с преподавателем и др.

Вопросам учета данных особенностей при организации учебного процесса посвящены работы как зарубежных, так и отечественных педагогов (Margaret Driscoll, Curtis J. Bonk, Charles R. Graham, Katherine Cennamo, Debby Kalk, Betty Collis, Jef Moonen, Ю. И. Капустин и др.), которые предлагают в качестве компромисса использовать смешанное обучение. Основываясь на работах данных ученых, под смешанным обучением будем понимать сочетание традиционных аудиторных занятий с элементами электронного обучения, пропорции которого зависит от таких факторов, как содержание дисциплины, возраст обучаемых, их способность к самообразованию, оснащенности учебно-методическим обеспечением и др.

Реализация образовательных программ с использованием смешанного обучения, требует наличия электронной информационно-образовательной среды (ИОС) [3], под которой будем понимать «системную совокупность психолого-педагогических, дидактических и организационных условий, обеспечивающих интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса с информационными ресурсами образовательной организации с помощью средств ИКТ для планирования и реализации учебного процесса, научных исследований и самостоятельной деятельности студентов вуза» [4, с. 184].

Технологическая задача построения ИОС сводится к выбору программного обеспечения для создания архитектуры ИОС и ее дальнейшего администрирования, обеспечению формирования, хранения и доступа к учебному контенту, возможности оперативного удаленного доступа к ресурсам обучающихся и преподавателя, а также коммуникации между ними [9, с. 129].

Целевая направленность, архитектура, реализуемые технологии и схемы организации ИОС обладают большим разнообразием: на сегодняшний день среди программных продуктов, ориентированных на образование, можно выделить ряд специализированных инструментальных средств для поддержки электронного обучения, которые могут быть использованы при решении технологической задачи построения ИОС [1; 2]:

- авторские программные продукты (Authoring Packages) – локальные разработки (на базе PowerPoint, HTML и др.), направленные на изучение отдельных предметов или разделов дисциплин и не располагающие интерактивными средствами взаимодействия между участниками учебного процесса;

- системы управления контентом (Content Management Systems – CMS) – информационные системы, изначально ориентированные на создание Web-сайтов, обеспечивающие процесс манипулирования учебным контентом посредством интерфейса взаимодействия с базой данных (WordPress, Joomla, uCoz, Drupal и др.);

- системы управления обучением (Learning Management Systems – LMS) – системы, ориентированные на использование как в корпоративных, так и учебных заведениях, использующиеся с целью планирования, проведения, управления учебными мероприятиями, а также позволяющие автоматизировать задачи представления учебного контента, контроля использования учебных ресурсов, администрирования отдельных слушателей и групп, организации взаимодействия с преподавателем, реализации различных форм отчетности и др. (Moodle, Прометей, Blackboard, WebTutor и др.);

- системы управления учебным контентом (Learning Content Management Systems – LCMS) – системы, направленные, в отличие от LMS, на решение задач управления содержанием учебных программ, а не процесса обучения и ориентированные на разработчиков контента и руководителей проектов обучения, а не студентов и менеджеров (OpenCMS, Geolearning, 1C: Электронное обучение, Конструктор курсов и др.);

- системы поддержки обучения (Learning Support Systems – LSS) – системы, представляющие собой набор инструментов, направленных на поддержку процесса получения знаний, навыков, опыта, а также создающих обучающую среду для интерактивного взаимодействия между студентами, образованную компонентами (компьютерные лаборатории, электронное портфолио и др.), процессами и процедурами (программное обеспечение, бизнес-процессы и др.) и связями, поддерживающими данную среду [16];

- образовательные платформы (Learning Platforms – LP) – информационные площадки в сети Интернет, предлагающие бесплатные онлайн-курсы от ведущих университетов мира (Coursera, edX, Udacity, Универсариум и др.);

- виртуальные среды обучения (Virtual Learning Environments – VLE) – открытые системы, воспроизводящие процесс классического очного обучения, предоставляя

равноценный доступ к учебным занятиям, контенту, заданиям, экзамену и прочим компонентам учебного процесса, а также образующие социальное пространство, в котором преподаватели и обучающиеся могут взаимодействовать с помощью различных инструментов. В отличие от LMS, чаще всего представляющих собой автономное приложения, VLE – это программная платформа, на которой возможно использовать различные учебные приложения.

Наибольшее распространение среди представленных групп программных средств в условиях реализации электронного обучения в ВУЗах получили LMS. Анализ существующих на рынке решений позволил обобщить и выделить ряд требований, предъявляемых к подобным системам: [7, с. 121–122]:

- расширяемость (возможность подключения дополнительных сервисов);
- минимальная достаточность (подключение необходимого набора инструментов);
- функциональная полнота (обеспечение всех необходимых функций);
- метапредметность (независимость от специфики контента);
- кроссплатформенность (поддержка разными аппаратными платформами и/или операционными системами);
- интегрируемость (возможность взаимодействия со сторонними сервисами и приложениями).

Значительный опыт использования СДО, технологическая реализация которых строится на базе LMS, позволил выделить общий набор сервисов [5, с. 19], позволяющих решать дидактические задачи, что отвечает так называемому принципу «технологической полноты» [11, с. 40] ИОС:

- сервисы группы настройки параметров функционирования системы электронного обучения (идентификация, разграничение прав доступа к учебным и организационным материалам в зависимости от статуса пользователя, формирование учебных групп, формирование отчетов и др.);
- сервисы группы реализации информационного взаимодействия между участниками процесса обучения (коммуникация в режимах реального времени и отложенной связи, внутренняя электронная почта и др.);
- сервисы группы представления учебных материалов (создание и редактирование контента, включение в ЭОР учебных материалов, применение шаблонов дизайна и др.);
- сервисы группы управления процессом обучения (автоматизация процессов формирования расписания контрольных мероприятий, оценивания результатов тестирования, накопления истории и статистики обучения и др.).

Несмотря на возможность построения полноценной системы дистанционного обучения (СДО) на базе LMS и многообразие предлагаемых инструментов, опыт использования подобных систем определил ряд присущих им ограничений:

- необходимость построения учебного курса в рамках логики среды, что ограничивает возможности индивидуализации учебного процесса;
- избыточность инструментальных средств, не используемых на практике ни студентами, ни преподавателем, что обуславливает громоздкость использования LMS;
- проблемы реализации совместной деятельности обучаемых в сети и, как следствие, невозможность параллельной работы над документом или проектом группы обучающихся;
- отсутствие поддержки концепции WEB 2.0, определяющей возможность создания контента всеми пользователями сети Интернет: в LMS создавать компоненты учебной среды уполномочен лишь преподаватель, обладающий соответствующими привилегиями и правами доступа;
- отсутствие интеграции со сторонними сервисами сети Интернет, в связи с чем возрастает количество учетных записей в различных информационных системах, веб-порталах, социальных сервисах и др.;
- сложность в обслуживании и технического сопровождения таких систем, что требует поддержки ИТ-инфраструктуры ВУЗа.

Таким образом, существующие LMS не в полной мере отвечают всем потребностям субъектов учебного процесса, что служит основанием для поиска альтернативных вариантов реализации ИОС, среди которых наиболее перспективным видится использование облачных технологий, под которыми будем понимать отрасль вычислительных технологий, обеспечивающих по требованию пользователя удаленный доступ к целому набору вычислительных ресурсов (приложений, сервисов, хранилищ данных), расположенных на серверах в сети Интернет. При этом доступ к ресурсам предоставляется пользователям посредством облачных сервисов – бесплатных или условно бесплатных облачных приложений, программные и аппаратные требования которых не предполагают наличия у клиентов высокопроизводительных и ресурсопотребляемых компьютеров [12, с. 372].

Среди многообразия существующих облачных сервисов были выделены решения, предоставляемые компанией Google [13, с. 57–59], что обусловлено функциональными возможностями данных сервисов, удобством использования, наличием русскоязычной технической поддержки,

ценовой политикой, а также преобладанием на рынке мобильных и планшетных устройств под управлением операционной системы Android, предполагающей тесную интеграцию с данными сервисами. Наличие единого аккаунта Google предоставляет возможность получения доступа к любому облачному сервису, что исключает необходимость использования дополнительных учетных записей и решает проблему взаимной интеграции сервисов.

В ходе исследования был проведен анализ множества коммерческих и свободно распространяемых систем электронного обучения, ориентированных на использование в учебных заведениях и корпоратив-

ный сектор, среди которых наибольшее распространение на российском рынке получили системы WebTutor, eLearning Server, Прометей, Moodle. Проведенный анализ инструментальных модулей данных LMS [6; 8; 10; 14; 15] позволил определить широкий набор функциональных возможностей, что приобретает значение в достижении основных дидактических целей: изучение нового материала, повторение/закрепление материала, контроль. Возможности решения данных задач с использованием инструментальных средств, предоставляемых LMS, а также способы их достижения посредством облачных сервисов, детально представлены в таблице (Табл. 1).

Таблица 1

Противопоставление инструментальных модулей LMS и Google Apps
в достижении дидактических целей

Системы		WebTutor	eLearning Server	Moodle	Прометей	Google Apps
Формы организации учебного процесса	Инструментальные средства					
	Изучение нового материала					
	Лекция	Дистанционное обучение, Виртуальный класс	Управление знаниями, Учебный курс Виртуальный класс, iWebinar	Курс	Библиотека, Курсы, Мультимедиа-сервер	Google Docs, Google Slides, Google Hangout, Youtube
	<i>Встроенный редактор курсов</i>	+	+	+	+	+
	<i>Информационные ресурсы различного типа</i>	+	+	+	+	+
	<i>Разработка без знаний языков программирования</i>	+	+	+	-	+
	<i>Интерактивное взаимодействие обучающегося с учебным контентом</i>	+	+	+	+	+
	<i>Проведение вебинаров</i>	+	+	+/-	+/-	+
	<i>Импорт SCORM-курсов</i>	+	+	+	+	-
	<i>Использование внешних ресурсов в качестве контента</i>	+	+	+	+	+
	Повторение/закрепление					
	Практическая/ лабораторная работа	Дистанционное обучение, Учебный центр	Учебный центр	Форум, Чат, База данных	Файлы, Почтовая рассылка, Форум, Чат	Google Groups, Gmail, Чат, Docs

Системы			WebTutor	eLearning Server	Moodle	Прометей	Google Apps
Формы организации учебного процесса	Сопровождение преподавателем этапов выполнения работы	Асинхронный контакт преподавателя со студентами (форум)	+	+	+	+	+
		Внутренняя электронная почта	+	+	+	+	+
		Мгновенный обмен сообщениями (онлайн чат)	+	+	+	+	+
	Совместная групповая синхронная работа над проектом		-	-	-	-	+
	Наличие IDE		-	-	-	-	+
	Файловое хранилище (обмен файлами)		+	+	+	+	+
	Семинар		Учебный центр, Виртуальный класс	Ученый центр, Виртуальный класс, iWebinar, План занятий	Календарь, сторонние сервисы	Календарный план, Мульти-медиа-сервер	Google+Hangout, Google Calendar
	Интернет-конференция		+	+/-	+/-	+/-	+
	Виртуальная классная доска		+	-	+/-	-	+
	Планирование мероприятий		+	+	+	+	+
	Контроль						
	Тестирование		Модуль «Тестирование»	Элемент «Тест»	Элемент «Тесты»	Модуль «Тестирование»	Облачный сервис Google Forms
	Поддержка различных типов вопросов		+	+	+	+	+
	Интеграция в тесты различных графических элементов		+	+	+	+	+
	Ограничение времени сдачи контрольных заданий		+	+	+	+	+/-
	Доступ к результатам тестирования		+	+	+	+	+
	Детальная аналитика результатов тестирования		+	+	+	+	+
	Автоматическая настройка сложности тестовых вопросов в зависимости от ответов тестируемого		-	-	-	-	-

Анализ данных таблицы позволяет сделать вывод о возможности использования облачных сервисов (на примере облачных сервисов Google Apps) в качестве инструмен-

та построения ИОС, технологические и дидактические возможности которых способны минимизировать ограничения, возникшие при использовании LMS (Табл. 2).

Таблица 2

Решение ограничений LMS посредством облачных сервисов

Ограничение LMS	Решение в облачной среде
Необходимость построения учебного курса в рамках логики среды	Среда строится как преподавателем за счет выбора облачного хранилища и облачных сервисов, как правило, принадлежащих одной группе (например, Google), так и студентом, имеющим возможность создания персонального сегмента среды для ведения учебной деятельности и взаимодействия с другими участниками учебного процесса
Избыточность инструментальных средств	Возможность работы с минимальным набором облачных сервисов и расширения его по мере необходимости
Проблемы реализации совместной деятельности обучаемых в сети	Пользователи на любых устройствах могут одновременно вносить изменения в контент, отображаемые в режиме реального времени, комментировать и вести обсуждения
Отсутствие поддержки концепции WEB 2.0	Онлайн-контент может быть создан любым пользователем, обладающим соответствующими правами – не только преподавателем, но и студентами
Отсутствие интеграции со сторонними сервисами сети Интернет	Возможность интеграции различных сервисов и сайтов друг с другом и их взаимозависимость (web mash-up)
Сложность в обслуживании и технического сопровождения	Реализация модели SaaS, предполагающей решение вопросов установки, настройки, администрирования приложений, мониторинга, резервного копирования, защищенной публикации и др. поставщиком облачных услуг.

ИОС, построенная с использованием облачных сервисов, обеспечивает выполнение ресурсной функции за счет возможности создания, хранения и организации доступа к учебному контенту, представленному в разных формах в облачных хранилищах, а также коммуникационной – за счет интерактивной поддержки совместной работы обучающихся и преподавателя и обучающихся.

ИОС на базе облачных сервисов Google

отвечает требованиям к СДО, предоставляя минимально достаточный набор сервисов (принцип минимальной достаточности и функциональной полноты) с возможностью расширения дополнительными (принцип расширяемости), в том числе и не являющимися частью Google Apps (принцип интегрируемости), работа с которым возможно на базе любого устройства, имеющего доступ к сети Интернет (принцип кроссплатформенности).

ЛИТЕРАТУРА

1. Богомолов В. А. Обзор бесплатных систем управления обучением // Образовательные технологии и общество. 2007. №3. С. 439–459.
2. Готская И. Жучков В. М., Кораблев А. В. Аналитическая записка «Выбор системы дистанционного обучения», РГПУ им. А. И. Герцена // URL: <http://ra-kurs.spb.ru/2/o/2/1/?id=13> (дата обращения 08.01.15).
3. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 06.05.2014) от 21 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Министерство образования и науки Российской Федерации.
4. Коваленко М. И., Доценко И. Б. Тенденции развития дистанционного обучения в условия сетевого взаимодействия между ВУЗами // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Информатизация образования - 2015». Казань : АСО, 2015. С. 183–186.
5. Лапенко М. В. Научно-педагогические основания создания и использования электронных образовательных ресурсов информационной среды дистанционного обучения (на примере подготовки учителей) : автореф. дис. ... д-р пед наук: 13.00.02. - Москва, 2014. - 43 с.
6. Модули системы // WebSoft: IT-решения для управления эффективностью персонала URL: http://www.websoft.ru/db/wb/root_id/modules/doc.html (дата обращения: 08.01.2016).

7. Сардак Л. В., Старкова Л. Н. Построение модульной системы управления обучением в высшей школе средствами облачных сервисов // Педагогическое образование в России. 2014. №8. С. 120-127.
8. СДО Прометей. URL: http://www.prometeus.ru/actual/o1_products/lms/opisanie.html (дата обращения: 08.01.2016).
9. Слепухин А. В., Стариченко Б. Е. Моделирование компонентов информационной образовательной среды на основе облачных сервисов // Педагогическое образование в России. 2014. №8. С. 128-138.
10. Сравнительная характеристика систем дистанционного обучения (СДО). // Инфотехно URL: <http://www.infotechno.ru/analizSDO.htm> (дата обращения: 08.01.2016).
11. Стариченко Б. Е. О построении информационного обеспечения учебного процесса в ВУЗе // Педагогическое образование в России. 2012. №5. С. 39-44.
12. Ступина М. В. Об использовании облачных технологий работы с учебным контентом // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Информатизация образования - 2015». - Казань : АСО, 2015 – 448 с.
13. Ступина М. В. Облачные сервисы Google Apps: инновационный инструмент образовательной деятельности // Новые технологии в образовании. - Красноярск : Научно-инновационный центр, 2015. С. 57-61.

LITERATURA

1. Bogomolov V. A. Obzor besplatnykh sistem upravleniya obucheniem // Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo. 2007. №3. S. 439-459.
2. Gotskaya I. Zhuchkov V. M., Korablev A. V. Analiticheskaya zapiska «Vybor sistemy distantsionnogo obucheniya», RGPU im. A. I. Gertsena // URL: <http://ra-kurs.spb.ru/2/o/2/1/?id=13> (дата обращения: 08.01.15).
3. Zakon Rossiyskoy Federatsii «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» (s izm. i dop., vstup. v silu s 06.05.2014) ot 21 dekabrya 2012 g. № 273-FZ // Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii.
4. Kovalenko M. I., Dotsenko I. B. Tendentsii razvitiya distantsionnogo obucheniya v usloviya setevogo vzaimodeystviya mezhdru VUZami // Sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Informatizatsiya obrazovaniya - 2015». Kazan' : ASO, 2015. S. 183-186.
5. Lapenok M. V. Nauchno-pedagogicheskie osnovaniya sozdaniya i ispol'zovaniya elektronnykh obrazovatel'nykh resursov informatsionnoy sredy distantsionnogo obucheniya (na primere podgotovki uchiteley) : avtoref. dis. ... d-r ped nauk: 13.00.02. - Moskva, 2014. - 43 s.
6. Moduli sistemy // WebSoft: IT-resheniya dlya upravleniya effektivnost'yu personala URL: http://www.websoft.ru/db/wb/root_id/modules/doc.html (дата обращения: 08.01.2016).
7. Sardak L. V., Starkova L. N. Postroenie modul'noy sistemy upravleniya obucheniem v vysshey shkole sredstvami oblachnykh servisov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. №8. S. 120-127.
8. SDO Prometey. URL: http://www.prometeus.ru/actual/o1_products/lms/opisanie.html (дата обращения: 08.01.2016).
9. Slepukhin A. V., Starichenko B. E. Modelirovanie komponentov informatsionnoy obrazovatel'noy sredy na osnove oblachnykh servisov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. №8. S. 128-138.
10. Sravnitel'naya kharakteristika sistem distantsionnogo obucheniya (SDO). // Infotekhno URL: <http://www.infotechno.ru/analizSDO.htm> (дата обращения: 08.01.2016).
11. Starichenko B. E. O postroenii informatsionnogo obespecheniya uchebnogo protsessa v VUZe // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. №5. S. 39-44.
12. Stupina M. V. Ob ispol'zovanii oblachnykh tekhnologiy raboty s uchebnym kontentom // Sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Informatizatsiya obrazovaniya - 2015». - Kazan' : ASO, 2015 – 448 s.
13. Stupina M. V. Oblachnye servisy Google Apps: innovatsionnyy instrument obrazovatel'noy deyatel'nosti // Novye tekhnologii v obrazovanii. - Krasnoyarsk : Nauchno-innovatsionnyy tsentr, 2015. S. 57-61.
14. eLearning Server: razrabotka i izmenenie uchebnogo kursa // Sistema elektronnoy obucheniya na platforme Gipermetod URL: http://learn.urfu.ru/upload/files/o/personal-folders/1/Dokumentaciya/Rukovodstvo_razrabotka_kursa_4.1.pdf (дата обращения: 08.01.2016).
15. Moodle — sreda distantsionnogo obucheniya s otkrytym iskhodnym kodom // Otkrytye tekhnologii URL: <http://www.opentechnology.ru/products/moodle> (дата обращения: 08.01.2016).
16. Strategic Learning Goal 5: Learning Support Systems // Valencia Community College URL: <https://valenciacollege.edu/lci/essays/Goal5Essay.htm> (дата обращения: 08.01.2016).

УДК 378.147:371.124
ББК 4448.902.6

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Корякова Марина Леонидовна,

аспирант кафедры географии и методики географического образования, географо-биологический факультет, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26;
e-mail: kml78@yandex.ru.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УРОКА ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ПРЕДМЕТАМ В ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое проектирование, проектная деятельность педагога, проектирование урока, планируемые результаты

АННОТАЦИЯ. Для реализации современного школьного образования будущему педагогу необходимо владеть комплексом умений для осуществления проектной деятельности. В обучении бакалавра педагогического образования роль и значение проектной деятельности существенно возрастает. Проектирование образовательного процесса по естественнонаучным школьным предметам – это деятельность по предварительной разработке системы взаимодействия педагога и обучающихся, направленная на формирование личностных, метапредметных и предметных результатов и на овладение универсальными учебными действиями (личностными, познавательными, регулятивными и коммуникативными) в соответствии с поставленной целью и планируемыми результатами. Сущность этой деятельности состоит в переводе теоретических идей в практику, в создании проектов, способных быть реализованными в образовательном процессе современной школы. Так как урок является основной формой организации образовательного процесса, проектирование урока становится основой для педагога. Цели современного урока направлены на формирование и развитие личности с использованием всех компонентов школьного образования. Проектирование урока состоит из нескольких этапов: 1) замысел, диагностика, прогнозирование, оценивание ситуации; 2) целеполагание, планирование, моделирование, выбор и принятие решений в отношении предстоящего урока; 3) контроль, коррекция и оценка полученных результатов внедрения проекта. Проектирование урока придает осмысленность педагогическому труду. Проектирование урока упорядочивает разрозненные действия, приводит их в систему, поэтому современный урок необходимо рассматривать как звено хорошо продуманной системы проектирования по естественнонаучным предметам в обучении бакалавров педагогического образования.

Koryakova Marina Leonidovna,

Post-graduate Student of Department of Geography and Methods of Geographic Education, Geography and Biology Faculty, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

DESIGNING LESSONS IN NATURAL SCIENCE SUBJECTS IN TRAINING THE BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

KEYWORDS: pedagogical designing, project activity of a teacher, designing lesson, planned results.

ABSTRACT. To realize modern school education a future teacher must possess a complex of skills for exercising project activities. In the training of bachelors of education the role and importance of project activity increases significantly. Designing education process in natural sciences school subjects is an activity in preliminary development of interaction of the teacher and pupils, aimed at the formation of personal, metasubject and subject results and mastery of universal learning actions (personal, cognitive, regulatory and communicative) in accordance with the intended purpose and planned results. The essence of this work is to translate theoretical ideas into practice in the creation of projects that can be implemented in the education process of modern school. As far as the lesson is the main form of organization of education process, lesson design becomes a major task for the teacher. The goals of a modern lesson focus on the formation and development of the person using all the components of school education. Lesson designing consists of several stages: 1) plan, diagnosis, prognosis, assessment of the situation; 2) goal setting, planning, modeling, choice and decision-making in relation to the upcoming lesson; 3) monitoring, correction and evaluation of the results of the project implementation. Designing lessons gives meaning to pedagogical work. Designing lessons organizes sporadic actions, turns them into a system; that is why a modern lesson should be considered as a link of a well thought out system of design in natural scientific subjects in teaching undergraduate bachelors of education.

В условиях современного школьного образования и в связи с введением в кадровую политику школ профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном

общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», в котором в обобщенные трудовые функции педагога включена педагогическая деятельность по проектированию и реализации

образовательного процесса в образовательных организациях разного уровня образования становится актуальным процесс проектирования [10]. Педагогу необходимо владеть комплексом умений для осуществления проектной деятельности.

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) проектная деятельность выделена в качестве самостоятельного вида профессиональной деятельности бакалавра педагогического образования. К тому же в постоянно возрастающей вариативности программно-методического обеспечения процесса обучения школьников роль и значение проектной деятельности существенно возрастает. Проектирование урока в овладении проектной деятельностью бакалавром педагогического образования является продуктивным уровнем ее освоения. Поэтому именно проектирование урока является ключевым в проектировании образовательного процесса по естественнонаучным предметам.

Обратимся к содержанию понятия проектирование. Термин «проектирование» происходит от слова «проект», известного в русском языке с начала XVIII в. и происходит от латинского *projectus*, что в переводе означает «брошенный вперед», то есть замысел в виде протобраза объекта.

Разработка и обоснование основ педагогического проектирования принадлежит ученым (Н. А. Алексеев, В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, М. П. Горчакова-Сибирская, Л. И. Гурье, Е. С. Заир-Бек, И. А. Колесникова, О. Г. Прикот, В. Е. Радионов, Ю. Г. Татур), подготовка будущих педагогов к осуществлению проектной деятельности (П. Н. Пестряков, В. Е. Радионов и др.), на их исследованиях основывается современное проектирование.

Проектную деятельность педагога мы рассматриваем как особый вид деятельности, который направлен на проектирование образовательного процесса по школьным естественнонаучным предметам личностно-развивающей направленности, управление самостоятельным поиском и преобразованием необходимой информации, совершенствование собственных профессиональных компетенций, определение стратегии личностного профессионального развития и развития субъектности. Проектная деятельность предполагает профессиональную активность педагога, обеспечивающую разработку образовательных проектов, необходимых для трансляции подрастающим поколениям естественнонаучного опыта, естественнонаучной культуры.

Планируемым результатом проектной деятельности мы определили: а) готовность и способность бакалавра педагогического образования проектировать обра-

зовательный процесс на разных уровнях его организации; б) развитие личностных и профессиональных качеств, развитие субъектности педагога, в том числе определенных параметров методического мышления; в) проектную компетентность, которая включает в себя знания, готовность и способность выполнять проектную деятельность; г) проектную культуру педагога как элемент общей и профессиональной культуры.

Проектирование образовательного процесса по естественнонаучным школьным предметам – это деятельность по предварительной разработке системы взаимодействия педагога и обучающихся, направленная на формирование личностных, метапредметных и предметных результатов и на овладение универсальными учебными действиями (УУД) (личностными, познавательными, регулятивными и коммуникативными) в соответствии с поставленной целью и планируемыми результатами. Сущность этой деятельности состоит в переводе теоретических идей в практику, в создании проектов, способных быть реализованными в образовательном процессе современной школы. Для педагога этот вид профессиональной деятельности требует специальных умений проектирования, которые формируются в соответствии с потребностями образовательного пространства и возможностями преподавателя, что порождает его активность в развитии проектирования образовательного процесса по естественнонаучным предметам и саморазвитии. Проектирование урока является основой для организации образовательного процесса.

Цели современного урока направлены на формирование и развитие личности с использованием всех компонентов школьного образования. Обучающийся становится главным деятелем: «Нужно, чтобы дети, по возможности, учились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным процессом и давал для него материал» – слова К. Д. Ушинского отражают суть урока современного типа. Педагог призван осуществлять скрытое управление процессом обучения, быть вдохновителем обучающихся.

В основе проектирования современного урока лежат следующие принципы: 1) субъективизация образовательного процесса, где обучающиеся рассматриваются как субъекты образовательного процесса; 2) метапредметность предусматривает формирование и развитие универсальных учебных действий обучающихся; 3) деятельностный подход, который диктует поисковую и исследовательскую деятельность обучающихся; 4) коммуникативность – обучаю-

щиеся находятся в постоянном взаимодействии между собой и педагогом на уроке; 5) рефлексивность, где обучающиеся погружаются в ситуацию, когда им необходимо проанализировать свою деятельность в ходе урока; 6) импровизационность, которой должен владеть педагог, чтобы быть готовым к изменению и коррекции хода урока в процессе его проведения.

Перечисленные принципы определяют

логику и направленность проектирования урока. Само же проектирование урока состоит из нескольких этапов: 1) замысел, диагностика, прогнозирование, оценивание ситуации; 2) целеполагание, планирование, моделирование, выбор и принятие решений в отношении предстоящего урока; 3) контроль, коррекция и оценка полученных результатов внедрения проекта, которые представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Этапы проектирования урока

Проектирование урока начинается с его замысла, что выражается в представлении об уроке как о специфической структуре деятельности педагога и обучающихся, их общении и управлении этими процессами с точки зрения соотносительности в содержании и структуре урока по естественнонаучным предметам с личностью субъектов образовательного процесса, их переживаниями, ощущениями.

Замысел урока – это мысленный поиск средств выражения вариативных способов и стилия взаимодействия педагога с обучающимися и активности всех субъектов и его творческая деятельность. Создание замысла увеличивает возможность появления понимания и обретения личностных смыслов в изучаемом предмете. Обдумывая возможную методическую и коммуникативную структуру урока и его содержание, педагог пытается идентифицировать себя с обучающимися и их восприятием изучаемого материала, чтобы выбрать доступность формы, оптимальные варианты общения.

Проектирование и реализация процесса обучения в огромной степени зависит от личности обучающегося и его особенностей, поэтому их диагностика является целью следующего этапа проектирования урока. Этап диагностики заключается в сложной

предварительной совместной работе педагога и обучающихся. Определение особенностей осуществляется до и во время процесса обучения и занимает достаточно продолжительный период. При определении и выявлении индивидуальных особенностей обучающихся, которые активно влияют на проектирование и реализацию образовательного процесса по естественнонаучным предметам, происходит формирование у них устойчивой мотивации и стойкого стремления к обучению.

Для диагностики индивидуальных особенностей обучающихся необходимым является выбор инструментария (универсальных способов отслеживания результатов): педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, тренинги, собеседование и др. Все способы диагностики требуют обработки и систематизации информации, мониторинга, что могут отражать индивидуальные карты обучающихся.

На основе замысла и диагностики индивидуальных особенностей обучающихся составляется прогноз урока как обоснованное суждение о возможных состояниях изучения учебного материала обучающимися, самого педагога в будущем и об альтернативных путях их осуществления. Прогнозирование направлено на оценку различных

вариантов реализации будущего урока, выбор из них оптимального по принятому критерию, конкретных перспектив дальнейшего развития процесса обучения, что дает возможность оцениванию сложившейся педагогической ситуации.

На втором этапе проектирования урока осуществляется его целеполагание. Целевой основой проектирования образовательного процесса по естественнонаучным предметам выступают требуемые организационно-педагогические условия для развития личностных качеств, раскрытие и развитие задатков и способностей обучающихся. Цели носят деятельностно-ориентированный характер и направлены на образование через изучаемый предмет.

Каждый урок должен иметь четко поставленные цели, достижение которых требует решения основных задач урока. Формулировка целей и задач урока должна быть лаконичной и точно определять все виды деятельности педагога и обучающихся на уроке и каждом его этапе. На этапе целеполагания при проектировании урока необходимо: работать с целями урока, разбивать их на задачи как на составные части, реализация которых обеспечивает достижение целей, осмыслить возможное влияние, реализуемое через содержание целей на другие компоненты и составляющие урока, и особенно на его участников.

Цели урока: 1) образовательные: освоение определенного содержания учебного материала (обеспечить уровень усвоения, обобщить, систематизировать и т.д.); 2) развивающие, состоящие из перечня психических свойств человека (убедить, создать интерес, пополнить и т.д.); 3) воспитательные, содержащие перечень личностных качеств обучающихся, подлежащих воспитанию на уроке (создать условия, способствовать и т.д.). Целеполагание при проектировании урока дает возможность созданию его модели.

Моделирование урока – это процесс определения основных параметров урока: выбор концепции или технологической идеи, определяющих поле урока; определение его типа и т.д. Модель урока дает общее представление педагога о нем, которое он хотел бы воплотить на практике, это эскиз урока, его «версия», чаще всего идеальная. Процесс моделирования урока, как правило, мысленный и устный этап проектирования, в общих чертах без его деталей, осуществляемый как процесс выбора опорной теории и использование его как основание для практического действия.

При моделировании педагог выполняет следующие действия: выделяет объект проектирования из всего годового цикла обуче-

ния по данному предмету, один или несколько уроков; анализирует объект, разделяет его на составные части; выбирает формы проектирования; формулирует тему урока как обобщенного свернутого его содержания; определяет исходные идеи, реализация которых обеспечит достижение целей оптимальным путем; определяет пространственное и временное обеспечение урока, необходимое для достижения целей в аспекте выбранных идей; определяет материально-техническое обеспечение урока; определяет тип урока. В определении типа урока необходимо применить макроструктуру этапов комбинированного урока: организационно-мотивационный этап, этап проверки домашнего задания, этап актуализации личностного опыта обучающихся, этап изучения новых знаний и способов деятельности, этап первичной проверки понимания изученного учебного материала, этапы его закрепления и применения, этап обобщения и систематизации изученного учебного материала, этап контроля и самоконтроля, этап коррекции, этап инструктажа о выполнении домашнего задания, этап подведения итогов учебного занятия, рефлексия.

Планирование является еще одним этапом проектирования урока и системы уроков. Планирование – это краткое, пунктирное обозначение основных элементов методической структуры урока, системный перечень действий педагога и обучающихся. В плане последовательно фиксируется цель, задачи, тип урока, действия педагога по актуализации или изложению нового учебного материала, а также соответствующие им действия обучающихся. Это наиболее краткая форма при проектировании урока, применяемая педагогом, хорошо знающим содержание преподаваемого предмета и особенности обучающихся.

На третьем этапе проектирования урока в результате осуществления контроля происходит предупреждение возможных отклонений и недочетов от намеченного проекта, получение или отсутствие соответствующих планируемых результатов и УУД. Личностные результаты – сформировавшиеся в образовательном процессе мотивы деятельности, система ценностных отношений обучающихся. Метапредметные результаты – освоенные обучающимися на базе нескольких или всех учебных предметов обобщенные способы деятельности. Предметные результаты – выражаются в усвоении обучающимися конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельных естественнонаучных предметов. УУД: личностные – самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическое оценивание; познавательные – общеучебные, логические,

постановка и решение проблем; регулятивные – волевая саморегуляция, целеполагание, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка; коммуникативные – сотрудничество, построение речевых высказываний, согласование действий с партнером.

Специфика контроля заключается в том, что он представляет собой систему обратной связи, позволяющую корректировать действия проектирования и реализации образовательного процесса по естественнонаучным предметам, которая по тем или иным причинам имеет не планируемые результаты. В соответствии с полученными результатами контроля проводится процесс коррекции проектирования урока. Эффективность планируемых результатов и УУД при проектировании урока оценивается с помощью рефлексии и является необходимой для корректирующих действий.

При проектировании урока педагоги

обычно допускают стандартные ошибки, которые отражают: непризнание ценности самого проектирования как важнейшей педагогической функции; недооценку целей и задач в организации и реализации образовательного процесса и профессиональной деятельности; одностороннюю ориентацию либо на педагогический процесс, либо на обучающихся. В свою очередь, проектирование урока упорядочивает разрозненные действия, приводит их в систему, показывает зависимость друг от друга и, что очень важно, показывает назначение всей работы по подготовке урока как процесса перевода теории в практику. Проектирование урока придает осмысленность педагогическому труду. Таким образом, современный урок необходимо рассматривать как звено хорошо продуманной системы проектирования по естественнонаучным предметам в обучении бакалавров педагогического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проектная педагогика : учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 344 с.
2. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования : учебное пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков. СПб. : РГПУ, 1995. 234 с.
3. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учебное пособие для высших учебных заведений. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2007. 288 с.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 119 с.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.
6. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М. : Академия, 2004. 320 с.
7. Моисеева Л. В., Драчева Е. Ю. Формирование регулятивных универсальных учебных действий в процессе естественнонаучной подготовки старшеклассников по индивидуальным учебным планам // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 360.
8. Монахов В. М. Технологические основы конструирования и проектирования учебного процесса : монография. Волгоград : Перемена, 1995. 260 с.
9. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студентов педагогических вузов: В 2 кн. М. : Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 1999. 576 с.
10. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н). URL: <http://www.garant.ru/> (дата обращения: 06.01.2016).
11. Радионов В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 : СПб., 1996. 352 с.
12. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: концепция и технология : монография : М., 1998. 182 с.
13. Сластенин В. А. и др. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М. : Академия, 2002. 576 с.
14. Стефанова Н. Л. Теоретические основы развития системы методической подготовки учителя математики в педагогическом вузе. : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 : СПб., 1996. 426 с.
15. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. М.: Логос, Университетская книга, 2006. 153 с.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bezrukova V. S. Pedagogika. Proektivnaya pedagogika : uchebnoe posobie dlya inzhenerno-pedagogicheskikh institutov i industrial'no-pedagogicheskikh tekhnikumov. Ekaterinburg : Delo-vaya kniga, 1996. 344 s.
2. Zair-Bek E. S. Osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya : uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskogo bakalavriata, pedagogov-praktikov. SPb. : RGPU, 1995. 234 s.
3. Kolesnikova I. A. Pedagogicheskoe proektirovanie : uchebnoe posobie dlya vysshikh ucheb-nykh zavedeniy. 2-e izd., ster. M. : Akademiya, 2007. 288 s.
4. Kuz'mina N. V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya. M., 1990. 119 s.
5. Markova A. K. Psikhologiya truda uchitelya : kniga dlya uchitelya. M. : Prosveshchenie, 1993. 192 s.

6. Mitina L. M. Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya : uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy. M. : Akademiya, 2004. 320 s.
7. Moiseeva L. V., Dracheva E. Yu. Formirovanie regulativnykh universal'nykh uchebnykh deystviy v protsesse estestvennonauchnoy podgotovki starsheklassnikov po individual'nym uchebnym planam // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 3. S. 360.
8. Monakhov V. M. Tekhnologicheskie osnovy konstruirovaniya i proektirovaniya uchebnogo protsessa : monografiya. Volgograd : Peremena, 1995. 260 s.
9. Podlasyy I. P. Pedagogika. Novyy kurs : uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh vuzov: V 2 kn. M. : Gumanitarno-izdatel'skiy tsentr VLADOS, 1999. 576 s.
10. Professional'nyy standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doskol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel')» (utv. prikazom Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n). URL: <http://www.garant.ru/> (data obrashcheniya: 06.01.2016).
11. Radionov V. E. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya : dis. ... dokt. ped. nauk : 13.00.01 : SPb., 1996. 352 s.
12. Serikov V. V. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: kontseptsiya i tekhnologiya : monografiya : M., 1998. 182 s.
13. Slastenin V. A. i dr. Pedagogika : uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy. M. : Akademiya, 2002. 576 s.
14. Stefanova N. L. Teoreticheskie osnovy razvitiya sistemy metodicheskoy podgotovki uchitelya matematiki v pedagogicheskom vuze. : dis. ... dokt. ped. nauk : 13.00.02 : SPb., 1996. 426 s.
15. Tatur Yu. G. Vysshee obrazovanie: metodologiya i opyt proektirovaniya. M.: Logos, Universitetskaya kniga, 2006. 153 s.

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор С.Н. Поздняк

Рабаданов Рамазан Рустамович,

старший преподаватель кафедры теории обучения и технологии начального математического образования ФНК, Дагестанский государственный педагогический университет; 367003, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 57; e-mail: rabazan52@yandex.ru.

**ПРИЕМ МОДЕЛИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ
В РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: универсальные учебные действия; моделирование как прием реализации преемственности; текстовые задачи; схема; чертёж.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются различные приемы моделирования, направленные на реализацию принципа преемственности в процессе решения текстовых задач в 1–6-х классах. Применение приема моделирования в процессе решения задач позволяет адаптировать учебную информацию в доступные для учащихся формы и служит средством реализации преемственности в обучении математике, вызывает интерес к математике. Применение различных элементов моделирования в решении различных видов текстовых задач, таких как краткие записи, применение отрезков в схемах, прямоугольника в чертежах, графиков движения, куба в нахождении объемов тел открывают путь к решению задач некоторых видов.

Rabadanov Ramazan Rustamovich,

Senior Lecturer of Department of Theory of Education and Technology of Primary Mathematical Education, Dagstan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia.

**MODELING TECHNIQUE AS A TOOL OF REALIZATION OF CONTINUITY
IN SOLVING WORD PROBLEMS**

KEYWORDS: universal learning activities; modeling as a method of realization of continuity; word problems; scheme; drawing.

ABSTRACT. The paper discusses various modeling techniques, aimed at implementing the principle of continuity in the process of solving word problems in forms 1 - 6. Application of modeling techniques in the process of problem solving allows adapting educational information in forms easily understood by pupils, serves a means of realization of continuity in teaching of mathematics, and motivates pupils to study mathematics. The use of various modeling elements in solving different kinds of word problems, such as brief notes, application of segments in schemes, of rectangle in figures, of movement schedules, and of cube to find the volume of bodies pave the way to solving certain kinds of problems.

Заслуживает внимание, на наш взгляд, рассмотреть задачу формирования моделирующей деятельности младших школьников как основы их продуктивной мыслительной деятельности на материале текстовых арифметических задач, составлением различных вспомогательных моделей как средства реализации принципа преемственности при обучении математике младших школьников и пробуждения интереса к математике, а материал статьи может быть использован учителями начальных классов для моделирования при решении текстовых задач.

Постановка учебной задачи составляет мотивационно-ориентировочное звено – первое звено учебной деятельности. Вторым (центральным) звеном является исполнительское, оно включает в себя ряд учебных действий по решению задачи, в том числе моделирование выделенного отношения предметной, графической, схематической и буквенной формы или в числовом выражении.

Поскольку моделирование как метод обучения стало осознаваться сравнительно недавно, научное понятие модели и моделирования еще недостаточно проникло в методику преподавания математики в школе.

Многие учащиеся слабо представляют себе функциональную зависимость между величинами, входящими в задачу, не умеют выражать эту зависимость в символах и потому плохо переводят словесные тексты на абстрактный язык математики.

Некоторые учащиеся не понимают, что значит решить задачу, и потому дают неполное решение задачи, пишут в ответе корень уравнения, не являющийся решением задачи.

Несмотря на большое количество исследований в этой области умения учащихся 1–6-х классов решать текстовые задачи остается на низком уровне.

Как показывают анализ научно-методической литературы и практика обучения, как показывают результаты ОГЭ (ГИА), ЕГЭ, это, в частности, связано с недостаточной разработанностью реализации преемственности при обучении учащихся 1–6 классов решению текстовых задач. Это и обуславливает актуальность исследования.

Поэтому мы выбрали для рассмотрения один из видов познавательных УУД – моделирование и хотим показать, в частности, роль моделирования в реализации принципа преемственности в побуждении и под-

держании интереса к математике при решении текстовых задач, таких как: на нахождение неизвестных по известным их суммам, на движение, на совместную работу и др.

При изучении математики, в частности арифметических действий, учащиеся начальной школы учатся складывать и отнимать отрезки, находить периметр и площадь прямоугольника, объем куба и это все делает удобным в применении их при решении текстовых задач.

Покажем на конкретных примерах, как при решении задач можно направить учащихся на верный путь размышлений, поддерживать интерес, стремление к достижению конечного результата. (В скобках указаны классы, для которых доступны приведенные способы решения задач).

При решении текстовых задач часто краткие записи дают недостаточно информации, а схемы с отрезками дополняют этот пробел.

Задача 1. Реши задачу, составив к ней уравнение:

Пояс с пряжкой стоит 6800 р. Пояс дороже пряжки на 6000 р. Сколько стоит пряжка?

Решение. Образовательная практика показывает, что многие учителя рекомендуют делать краткую запись условия задачи в таком виде (Рис. 1):

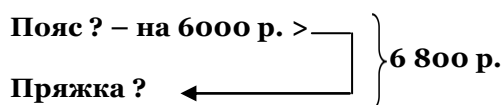


Рис. 1. Схема-рисунок условия задачи

Запись условия задачи в таком виде не соответствует адекватному восприятию учащимися задачной ситуации и не способствует созданию образа, необходимого для фиксации связей между величинами. Такой способ представления информации может привести к случайной манипуляции с числовыми данными в процессе решения задачи.

Следовательно, необходим выбор такого способа отражения задачной ситуации, который бы наглядно показывал не только скрытые зависимости между величинами, но и побуждал учащихся активно мыслить и искать наиболее рациональные пути решения задачи. В нашем случае задачную ситуацию следует представить в виде схемы с прямоугольниками (Рис. 2).

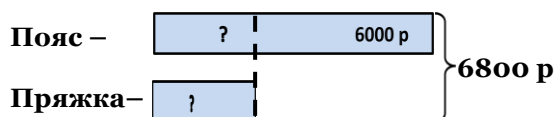


Рис. 2. Схема-рисунок условия задачи

По схеме видно, что если от общего количества денег вычесть 6000 р., то получит-

ся удвоенное количество денег, которую заплатили за пряжку. Следовательно, пряжка стоит: $(6800 - 6000) : 2 = 400$ (р). Или, добавив к общей сумме 6000 р., мы получим удвоенное количество денег, которых заплатили за пояс. То есть, пояс стоит: $(6800 + 6000) : 2 = 6400$ (р).

Данная схема позволяет легко перейти и к алгебраическому способу решения. Для этого необходимо ввести переменную, выразить через нее неизвестные величины и составить модель задачной ситуации. Поскольку за пояс и пряжку заплатили вместе, то образ модели будет выглядеть так:

$P(p) + Пр(p) = 6800$ (р). Схема подсказывает, как вводить переменную. Очевидно, что: x (р) стоит пряжка и $(x + 6000)$ (р) стоит пояс.

Составим уравнение: $(x + 6000) + x = 6800$. Решение данного уравнения не представляет трудностей для учащихся 5-х классов.

По аналогии арифметическим способам ученики находят различные виды уравнений: $2 \cdot (x + 6000) = 6800 + 6000$ и $(6800 - 6000) = 2 \cdot x$.

Составление различных видов уравнений вызывает интерес к поиску различных способов решения задачи.

Покажем на конкретных примерах, как при решении задач можно направить учащихся на верный путь размышлений, поддерживать интерес, стремление к достижению конечного результата, применяя моделирование условия задачи с помощью отрезков.

Задача 2. Ложка и вилка вместе весят 95 г, вилка и ножик – 105 г, ножик и открывалка – 100 г, открывалка и розетка – 75 г, розетка и ложка – 85 г. Сколько весит ложка?

Решение. Изобразим условие задачи с помощью отрезков (Рис. 3). Такой вид моделирования условия задачи с помощью отрезков дает наглядное представление о связях неизвестных и данных.



Рис. 3

Задачи такого содержания встречаются в курсе математики 3–6-х классов и формулировка задачи может вызывать интерес у учащихся, но они затрудняются найти ее решение, поскольку сразу перевести условие задачи на математический язык – язык символов, им сложно. Поэтому учитель дает подсказку (Рис. 3), чтобы обозначили на-

звания овощей первыми буквами их названий: ложка – **л**, вилка – **в**, ножик – **н**, открытка – **о**, розетка – **р**.

Далее учащиеся решают задачу, следуя

указаниям учителя (один ученик работает у доски, а остальные выполняют необходимые записи в тетрадях; все действия комментируются) (См. Табл. 1).

Таблица 1

Указания учителя	Решение (действия учащихся)
1. Запишите равенства по условию задачи, не указывая единиц измерения массы (кг)	$л + в = 95$ (1) $в + н = 105$ (2) $н + о = 100$ (3) $о + р = 75$ (4) $р + л = 85$ (5)
2. Сложите почленно полученные равенства (1) – (5), учитывая, что названия повторяются дважды	$2л + 2в + 2н + 2о + 2р = 95 + 105 + 100 + 75 + 85 = 460$
3. Примените в левой части полученного равенства распределительный закон умножения, а в правой части найдите сумму	$2(л + в + н + о + р) = 460$ $л + в + н + о + р = 230$ (6)
4. Сложите почленно равенства (2) и (4)	$в + н + о + р = 105 + 75,$ $в + н + о + р = 180$ (7)
5. Вычтите почленно из равенства (6) равенство (7)	$л + в + н + о + р - (в + н + о + р) = 230 - 180,$ $л = 50$

В курсе математики тема «Текстовые задачи» некоторым детям дается с большим трудом, но в то же время у некоторой части учащихся вызывает большой интерес.

Применение в решении текстовых задач прямоугольника отражает отношения между величинами, открывает путь к решению и вызывает интерес учащихся, дети стараются решать задачи различными способами, указывать какие действия нужно совершить с теми или иными величинами, чтобы получить ответ на поставленный вопрос.

Для решения задач на равномерное движение можно использовать очень простую и понятную детям модель – прямоугольник. Ведь длины его сторон и площадь находятся в тех же отношениях, что и скорость, время и расстояние, в частности, в таком же соотношении находятся цена, количество и стоимость, а также задачи на работу (время (t), производительность труда (q), объем работы (P)) :

$$S = a \cdot v, S = t \cdot v, C = q \cdot k, P = q \cdot t.$$

Также эта модель пойдет и для других видов задач, где величины связаны прямой и обратной пропорциональностью.

Рассмотрим задачу из курса 4-го класса в качестве примера.

Задача 3. Из двух городов, расстояние между которыми 300 км одновременно выехали мотоциклист и автомобилист в одном направлении. Мотоциклист едет со скоростью 90 км/ч, а автомобилист со скоростью 60 км/ч. Через сколько часов мотоциклист догонит автомобилиста?

Решение. Для наглядного изображения модели задачи нам понадобятся два прямоугольника. На одном прямоугольнике

(АКМВ) будут отражены величины, характеризующие процесс движения автомобилиста, а на другом (АДСВ) – процесс движения мотоциклиста.

Так как время движения мотоциклиста и автомобилиста одинаково, то одна из сторон первого прямоугольника на котором отражены величины, характеризующие процесс движения мотоциклиста равна стороне второго прямоугольника, изображающего процесс движения автомобилиста. Сторона АВ общая и обозначает время движения.

Также отметим, что то расстояние, которое указано в задаче (300 км), обозначает не что иное, как разность расстояний, пройденных автомобилистом и мотоциклистом. Это будет означать, что нам нужно сравнить площади прямоугольников АДСВ и АКМВ, поэтому удобнее всего изобразить их с одной общей стороной (АВ) и наложенными друг на друга так, как на рисунке 4.

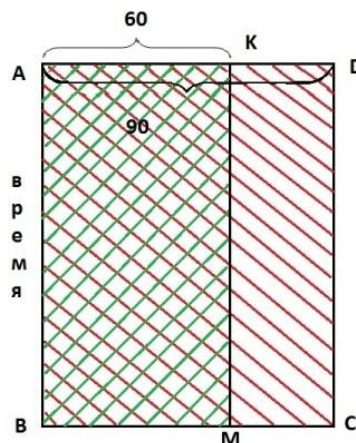


Рис. 4

Разность площадей будет равна площади прямоугольника KDCM (расстояние 300 км). Из чертежа мы видим, что единственное первое действие, которое здесь логично сделать, это найти длину отрезка KD как разность отрезков AD и AK:

$$1) 90 - 60 = 30 \text{ км/ч}$$

Теперь мы знаем одну из сторон прямоугольника KDCM и его площадь, а значит, сумеем найти и вторую сторону, длина которой и будет обозначать количество часов до встречи:

$$2) 300 : 30 = 10 \text{ часов. Ответ: через 10 часов.}$$

Задача 4. Фермер разводит страусов и коров, всего 150 голов и 522 ног. Сколько страусов и коров в отдельности у фермера?

Решение. 1 способ. Пусть все страусы у фермера (Рис. 5, а)). 1) $2 \cdot 150 = 300$ ног всего (площадь прямоугольника ABCD). 2) $522 - 300 = 222$ ног, недостающих за счет

коров (площадь прямоугольника DOKM). 3) $4 - 2 = 2$ ноги больше у коровы, чем страуса (длина стороны MD равна 2, как разность сторон AM и AD). 4) $222 : 2 = 111$ коров у фермера (длина стороны DO прямоугольника DOKM). 5) $150 - 111 = 39$ страусов (длина стороны NB, как разность сторон AB и AN прямоугольника ABCD).

2 способ. Пусть все коровы у фермера (Рис. 5, б)). 1) $4 \cdot 150 = 600$ число ног всех коров равна площади прямоугольника ABEM. 2) $600 - 522 = 78$ (площадь прямоугольника OCEK). 3) $4 - 2 = 2$ ноги (длина стороны EC = AM - BC). 4) $78 : 2 = 39$ страусов (длина стороны OC = KE = BN). 5) $150 - 39 = 111$ коров (длина отрезка AN, как разность сторон AB и NB).

На рис. 5, в) показано интерпретация правильности решения задачи, то есть сколько голов и ног коров и страусов у фермера.

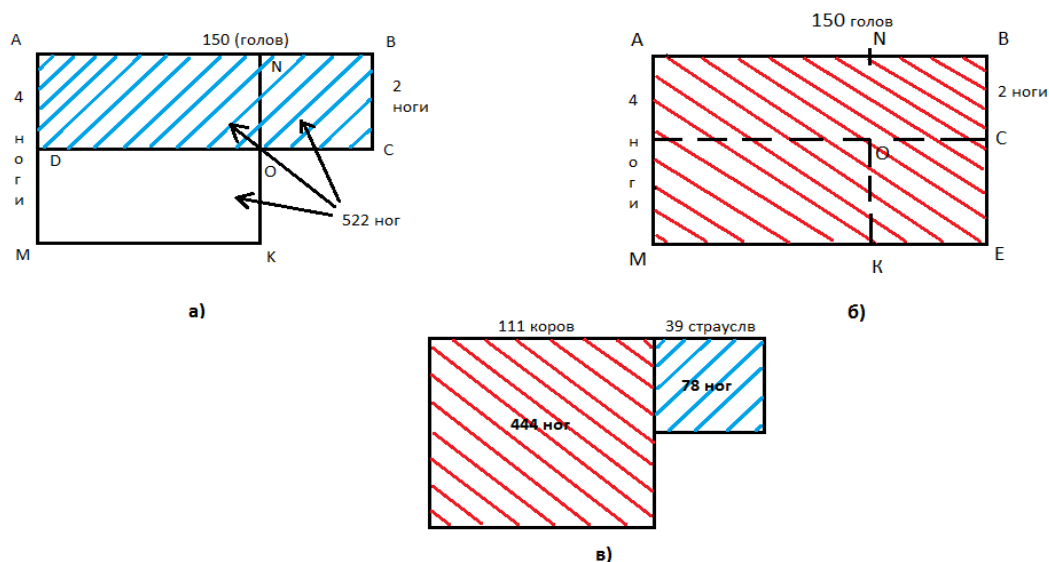


Рис. 5

В условиях демократизации общества, введения стандарта 2-го поколения, появления новых типов школ, вариативности программ обучения возникает необходимость совершенствования содержания математического образования на каждой ступени обучения, обеспечения преемственности между ними. При этом особую остроту приобретает проблема преемственности между начальным и средним звеньями обучения, и в частности, пропедевтическим и систематическим курсами.

Процесс обучения решению задач для обеспечения преемственности будет эффективным, если в систему упражнений включить задания, направленные на реализацию различных аспектов алгебраической линии, упражнения, ориентированные на пропе-

девтику элементов алгебры в процессе изучения числовой линии; упражнения, способствующие формированию приемов преобразований числовых и буквенных выражений; упражнения направленные на пропедевтику в изучении линии уравнений.

С учетом требований и положений к отбору содержания, обеспечивающих совершенствование преемственности в обучении алгебраическому материалу, их проверки в опытно-экспериментальном обучении в 1–6-х классах, нами рассмотрена система задач, включающие элементы алгебры, на составление простейших уравнений.

Графическое моделирование позволяет обнаружить и внедрить элементы алгебраической пропедевтики в начальных классах при изучении умножения и деления чи-

сел, школьники учатся более глубже знакомиться с буквенными выражениями и манипулировать в составлении различных записей буквенных выражений, пользуясь зависимостью между компонентами и результатом действий в решении уравнений.

Мы считаем, что проверить правильность решения поможет графическая модель задачи. Такую модель можно использовать и для проведения исследования: она помогает выявить условия, при которых

задача имеет (или не имеет) решение, найти число решений, выяснить, как изменяется значение искомой величины в зависимости от изменения данных величин и т.д.

В итоге каждый ученик имеет возможность выбрать тот способ решения задачи, который ему более понятен.

На разных стадиях обучения целесообразно использовать разные математические модели, предоставляя учащимся возможность их выбора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аргинская И. И., Ивановская Е. И., Кормишина С. Н. Математика 4 класс. Часть 2. М. : Учебная литература, 2009.

LITERATURA

1. Arginskaya I. I., Ivanovskaya E. I., Kormishina S. N. Matematika 4 klass. Chast' 2. M. : Uchebnaya literatura, 2009.

УДК 81'243
ББК 81: 88.261.4

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Серова Тамара Сергеевна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики, и перевода, гуманитарный факультет, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614990, г. Пермь, пр-т Комсомольский, 29; e-mail: serowa@pstu.ru.

Пипченко Елена Леонидовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков, лингвистики, и перевода, гуманитарный факультет, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614990, г. Пермь, пр-т Комсомольский, 29; e-mail: elenapipchenko@yandex.ru.

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ГИБКОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ЧТЕНИЯ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ
С ПИСЬМОМ И ГОВОРЕНИЕМ
В ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гибкое иноязычное чтение, общая сложная модель, простые частные модели, интерактивные технологии, информация, проблемные задачи, проблемно-исследовательский проект, цель-задача, цель-результат.

АННОТАЦИЯ. В статье описываются сложная общая и простые частные модели формирования умений гибкого иноязычного профессионально-ориентированного чтения, выделенные на основе общих и специфических характеристик гибкого чтения; рассматривается применение моделей гибкого чтения с пошаговым алгоритмом их реализации в качестве предметно-содержательной и структурной организации решения проблемных задач проблемно-исследовательского проекта, проникновение в смысловое содержание текстов и их фрагментов в процессе речемыслительной активности студентов в рамках каждого шага алгоритма гибкого чтения.

В статье показывается, каким образом осуществляется обучение студентов технического вуза «Нефтегазового направления» в условиях выполнения проблемно-исследовательского проекта, раскрываются процессы работы по алгоритму моделей, многократного выполнения речевых действий чтения, репродуктивного и продуктивного письма, говорения, аудирования, обеспечения интеграции всех видов иноязычной речевой деятельности и эффективного продвижения от цели-задачи к цели-результату проекта; уделяется внимание формированию умений гибкого иноязычного профессионально-ориентированного чтения во взаимосвязи с письмом и говорением, позволяющими создать полную и глубокую информационную основу для участия во всех интерактивных формах обучения и в исследовательской работе.

Serova Tamara Sergeevna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia.

Pipchenko Elena Leonidovna,

Senior Lecture of Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia.

**MODELING THE PROCESS OF FLEXIBLE FOREIGN LANGUAGE READING
IN INTERRELATION WITH WRITING AND SPEAKING
IN INTERACTIVE TEACHING TECHNOLOGIES**

KEYWORDS: flexible foreign language reading, complex general pattern, simple particular patterns, interactive technologies, information, problem-solving tasks, research projects, goal-task, goal-outcome.

ABSTRACT. The article describes the process of formation flexible foreign language reading skills in interrelation with writing and speaking. This process is organized by means of patterns: a complex general pattern and simple particular patterns. The patterns are revealed on the core of general and particular characteristics of flexible foreign language reading. The authors consider how students of the Oil and Mining faculty are taught to use the patterns of reading while working on academic research projects. Step by step students move along the patterns' algorithm which aims at their multiple speech practice in reading, imitating / creative writing, speaking and listening. All types of foreign speech activity are integrated in this process and it leads to the efficient result of the research projects: goal-tasks are solved, goal-outcomes are reached.

The article is devoted to the formation of flexible foreign language reading skills in interrelation with writing, speaking and listening by means of the patterns. The skills help students understand the notional content of professionally oriented texts and fragments of the texts, perceive meaningful information and form a thorough information base which is necessary for research work and participation in interactive learning process.

Успешное решение проблемных задач и вопросов в образовательной и научно-исследовательской рабо-

те студентов в университете без сформированных умений и способности осуществлять поиск, нахождение, изучение, ана-

лиз, оценку, систематизацию и использование информации становится невозможным, что, в свою очередь, связано с активной и постоянной читательской деятельностью, позволяющей создать полную и глубокую информационную основу для участия во всех интерактивных формах обучения и в исследовательской работе [3].

Проведенный анализ теории и практики обучения гибкому иноязычному профессионально-ориентированному чтению (ГИПОЧ) позволил выявить, что исследователи этого сложного и важного вида речевой деятельности (Т. С. Серова, Л. М. Ермолаева, А. С. Балахонов, С. Г. Улитина, Л. П. Раскопина, С. К. Фоломкина, О. А. Кузнецов, Л. Н. Хромов, В. А. Бородин, С. М. Бородин и др.) разработали и сформулировали понятие и существенные характеристики, описали функции, обусловленные характером информации получаемой в процессе ГИПОЧ, изучили и создали модели, выявили и раскрыли пути реализации интеллектуальной мыслительной активности студентов и проблемной обусловленности коммуникативно-познавательных задач.

Но вместе с тем остался целый ряд актуальных неисследованных вопросов теоретического плана и методики обучения гибкому чтению на основе использования интерактивных форм и методов обучения, к которым, прежде всего, относится метод исследовательских проектов. К таким нерешенным проблемным вопросам относятся вопросы о том, какие и в связи с чем могут быть выявлены специфические характеристики ГИПОЧ, почему и для решения каких задач обучения этому чтению должны быть выявлены и четко ранжированы такие единицы мышления, как понятия, суждения, умозаключения, мыслительные операции и их соотнесение с видами ГИПОЧ, единицами языка и речи, как с учетом этого должна быть дополнена дефиниция этого вида чтения и разработаны общая сложная и частные простые модели ГИПОЧ в тесной связи с письмом, говорением и аудированием.

Исследуя гибкое иноязычное чтение, Л. П. Раскопина [7] выявила и обозначила в дефиниции такие специфические характеристики, как динамическое взаимодействие видов чтения, их плавная смена и сочетаемость, направленность на потребительски значимую информацию, обусловленность индивидуальными и коллективными целями-задачами и целями-результатами [13], ситуацией решения коммуникативно-познавательной задачи и значительный объем текстовых материалов, представленных в виде макротекста и его фрагментов [4] и гипертекста [12].

Выбор в качестве средства обучения гибкому иноязычному чтению интерактивных технологий и форм его организации, к

которым, прежде всего, относятся ролевые игры, проекты, как, например, подготовка и проведение дискуссии, форума, конференции, экскурсии, телемостов, связан с тем, что все эти формы интерактивности ситуативно обусловлены и подчинены решению общей проблемы и частных проблемных вопросов, связанных с поиском, нахождением, извлечением, исследованием, переработкой и использованием информации для создания индивидуального, отличающегося от других продукта как цель-результат ГИПОЧ [6].

В связи с этим необходимо выявить и раскрыть дополнительные специфические характеристики ГИПОЧ.

Первой такой характеристикой является **обусловленность** гибкого иноязычного чтения **содержанием, структурой и видом индивидуального продукта как цели-результата и включения его в коллективный продукт**. Индивидуальный продукт как достигнутая цель-результат в процессе решения информационной задачи ГИПОЧ обуславливает тип его частной модели, такие ее компоненты, как количество и последовательность видов чтения, предметное содержание и количество фрагментов. К наиболее значимым индивидуальным целям-результатам ГИПОЧ в интерактивных формах организации обучения мы отнесли вторичные тексты аннотации, тезисов, реферата, реферативного изложения, перевода, тексты как продукт творческого письма, а именно: статья, доклад, выступление на семинаре, в дискуссии, на форуме, тексты аналитического обзора. К более сложным продуктам были отнесены такие, как информационно-ресурсный сайт, рекламный проспект, фотоальбом, двуязычный минилексикон или глоссарий по исследуемому проблемному вопросу. Этот перечень может быть продолжен в зависимости от решаемой общей проблемы, характера избираемой интерактивной формы организации обучения ГИПОЧ.

Не менее важной характеристикой гибкого чтения, которая тоже будет влиять на его структуру и тип частной модели, является особенность **взаимодействия каждого отдельного вида чтения** с тремя видами письма: **письма-фиксации, репродуктивного письма и продуктивного творческого письма**, выполняемых в первом и втором его видах одновременно со всеми подвидами чтения, а продуктивного, творческого письма после чтения. Взаимодействие гибкого чтения, его видов в референтном и информативном чтении с аудированием и говорением характеризуется тем, что они всегда выполняются после чтения или предваряют его, говорение может быть репродуктивным и продуктивным творческим.

В связи с этой характеристикой следует сказать, что гибкое иноязычное чтение «как вербальное общение, опосредованное текстом, происходит в условиях существенной пространственной и временной разделенности автора и читателя» [10, с. 9], поэтому оно может быть непрерывным или прерывным во времени и пространстве при осуществлении его как динамического процесса.

Следует подчеркнуть такую специфическую особенность гибкого иноязычного чтения, как **смену форм и операций речемыслительной активности** в каждом шаге ГИПОЧ, объектом которого становятся многочисленные тексты и их фрагменты с выраженной в них информацией по исследуемому проблемному вопросу у каждого студента. А в связи с этим актуализируется такая важная характеристика ГИПОЧ, особенно в условиях исследовательского проекта, как **обусловленность предметного содержания текстов содержанием проблемного вопроса**, поэтому необходимо не только достаточно большое количество текстов, но и достаточное по качеству и количеству их смысловое содержание, информация как исследуемое искомое, неизвестное, адекватное проблемному вопросу.

Нам представляется важным отметить, что гибкое иноязычное чтение при обучении ему в техническом университете посредством исследовательских проектов должно быть билингвальным, осуществляться **всегда в условиях речевого общения в письменной и устной форме как взаимодействия** субъектов с целью обмена информацией, выраженной в созданных речевых продуктах, сопровождаемого эмотивно-эмпатийным поведением субъектов в условиях интеракции.

Учитывая названные дополнительные специфические характеристики гибкого чтения, можно конкретизировать и дополнить данную Л. П. Раскопиной дефиницию [7]. В нашем исследовании ГИПОЧ рассматривается как **сложная билингвальная проблемно обусловленная продуктивно-рецептивная речевая деятельность** на основе речемыслительной активности, в условиях речевого общения, **направленная** на значительный объем текстовых материалов (с проблемно обусловленным предметным содержанием) и **представляющая** собой динамическое взаимодействие последовательно сменяющих друг друга видов чтения в различных сочетаниях, тесно связанных и протекающих одновременно или последовательно с письмом-фиксацией, репродуктивным или продуктивным письмом, а также с аудированием, репродуктивным и продуктивным говорением, типологиче-

ски **обусловленных** индивидуальным и коллективным продуктом как целью-результатом.

Учитывая выделенные дополнительные специфические характеристики ГИПОЧ и разработанные ранее исследователями общие и специфические характеристики (Т. С. Серова, А. С. Балахонов, Т. А. Ковалева, Л. П. Раскопина, Т. В. Мощанская и др.) гибкого профессионально-ориентированного чтения, можно исследовать и разрабатывать модели ГИПОЧ в условиях интерактивных технологий обучения в рамках наиболее сложной формы организации, исследовательском проекте, основываясь на предложенную дефиницию.

Изучение объектов на основе их моделей составляет суть метода моделирования, в процессе которого в простом и доступном виде воспроизводятся структура, свойства и отношения между элементами объектов (Т. В. Булыгина, А. В. Гладкий и др.). Благодаря моделированию можно получить информацию об объекте, так как оно как исследовательский цикл поэтапно раскрывает содержание анализируемого объекта (В. А. Штоф, И. П. Быстров и др.).

Т. С. Серова, исследуя вопросы моделирования в области дидактики, лингвистики речевой деятельности, отмечает, что «модели обучения в целом какому-либо предмету, виду речевой деятельности могут быть представлены как дидактическая технология, система методов, приемов, организационной формы обучения и других компонентов средств обучения» [8, с. 7].

Объектами моделирования в лингвистике и лингводидактике может быть предметно-тематическое или смысловое содержание отдельных текстов, корпуса текстов, дискурса, тот или иной вид речевой деятельности, а именно чтение, аудирование, диалогическое или монологическое говорение, письмо; моделированию подвергаются также процесс обучения, речевое общение, ситуации коммуникативного взаимодействия [8].

Кроме того, моделирование как процесс предусматривает активные мыслительные операции анализа, сравнения, абстрагирования, обобщения и идеализации, с тем чтобы создать модель как своего рода абстрактный идеализированный объект и отразить в нем все существенные свойства оригинала, в связи с чем она обладает объяснительной силой.

Принимая во внимание общие и специфические характеристики гибкого иноязычного профессионально-ориентированного чтения, выделенные для процесса моделирования ГИПОЧ [11], дополнительные и обозначенные в дефиниции в данном исследовании, следует выделить все объекты мо-

делирования и компоненты, связывающие их отношения и средства выражения в общей и частных моделях.

На основе анализа возможных интерактивных форм организации обучения иностранным языкам в техническом университете в ситуациях речевого общения и осуществления в различных сочетаниях нескольких видов гибкого иноязычного профессионально-ориентированного чтения, обусловленных профессионально направленным предметным содержанием: «Великие ученые и деятели прошлого и современности в нефтегазовой области», «Прошлое, настоящее и будущее Пермской нефти», была разработана и представлена общая сложная модель ГИПОЧ в условиях интерактивной формы организации обучения ему во взаимосвязи с письмом, говорением и аудированием (Рисунок 1) как структура шести системно связанных уровней и компонентов в них.

Первый уровень этой модели включает десять компонентов с их связями («→» смена

видов чтения, переход к другому; «↔» «↑» предметная связь, интеграция, взаимодействие; «↓» цикличность, повторяемость переходов; «↓» выход в результат – продукт (индивидуальный и коллективный); представлены все шесть подвидов референтного (ОРЧ – ориентировочно-референтное, ПоРЧ – поисково-референтное, ОбРЧ – обобщающе-референтное) и информативного (ОцИЧ – оценочно-информативное, ПриЧ – присваивающе-информативное, СоИЧ – создающе-информативное) чтения и их объекты как текстовые материалы макро- и гипертексты (МаТ – макротекст, ГиТ – гипертекст), тексты (Т_{тез} – текст тезисов, Т_{през} – текст презентации, Т_{аннот} – текст аннотации, Т_{докл} – текст доклада), комплексы фрагментов (ФМаТ – фрагменты макротекста, ФГиТ – фрагменты гипертекста), которые предметно связаны, проблемно обусловлены, представляют информационную основу для всех обучаемых и являются основными источниками информации (Рис. 1.).

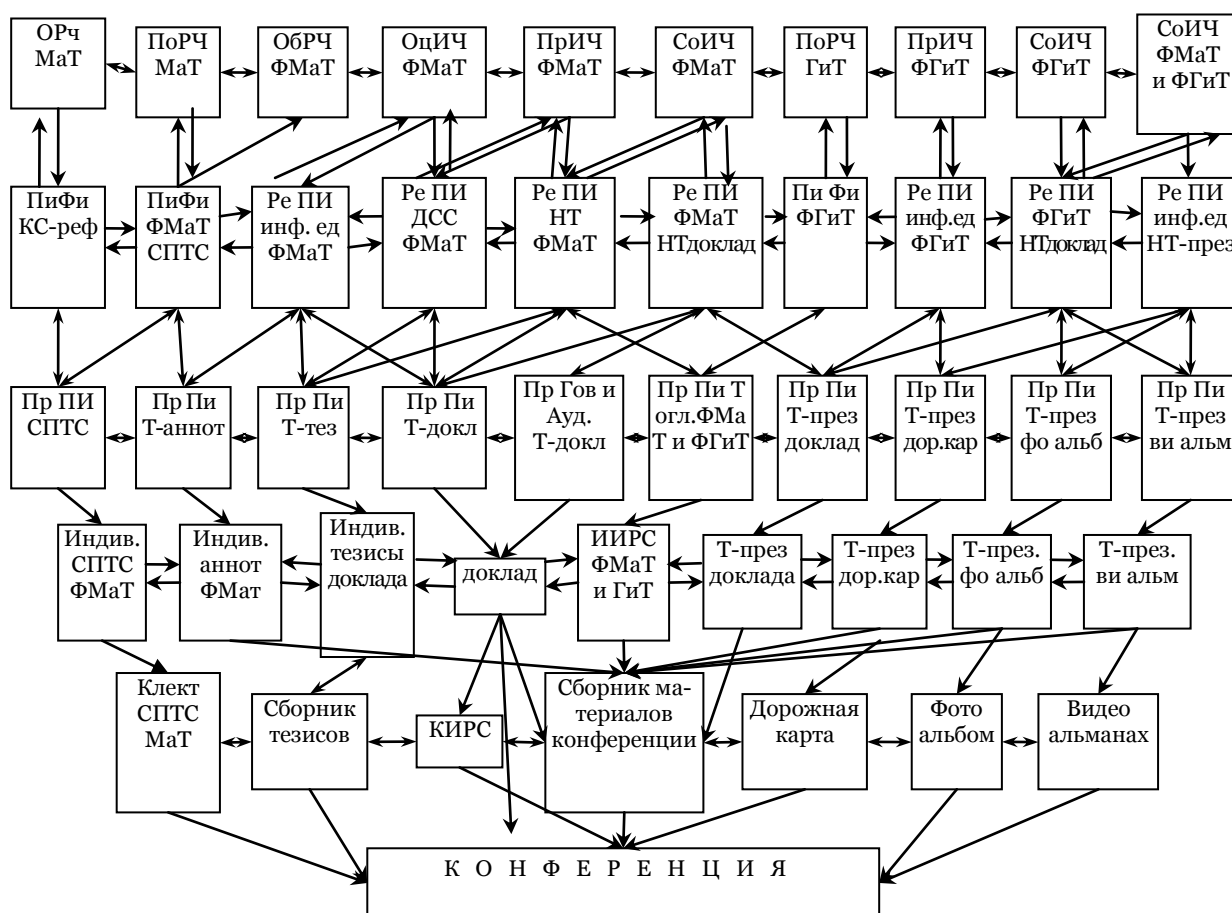


Рис. 1. Общая модель ГИПОЧ в условиях интерактивной формы организации обучения во взаимосвязи с письмом, говорением и аудированием

На втором уровне модели в десяти компонентах имеют место виды письма-фиксации (ПиФи), репродуктивного письма (РеПи), осуществляемых в процессе гибкого

иноязычного чтения с целью осмысления, выявления, понимания предметно-тематического содержания путем фиксации ключевых слов-референтов (КС-реф), их

организации в структуру в референтном чтении (РЧ), а также выявления и понимания смыслового содержания посредством репродуктивной записи (РеПи) его в виде ряда информационных единиц (Инф.ед), денотатных словосочетаний (ДСС), либо простых кратких предложений как результата нормализации фрагментов текстов (НТ – нормализованный текст). Очень важно, что этот уровень модели связан функционально с первым на том основании, что на нем ставится задача работать с информацией макро- и гипертекста, его текстами в поле тематического и смыслового содержания, осуществляя переходы от одного компонента к другому по горизонтали и совершая циклично, повторяя переходы по вертикали от различных видов гибкого чтения к исследованию, извлечению тематического содержания посредством письма-фиксации ключевых слов-референтов. В процессе ориентировочно-референтного и поисково-референтного чтения ключевые слова не только фиксируются, но и становятся объектом анализа, сравнения, дифференциации и выявления парадигматических родо-видовых, синонимических связей, отношений части-целого и других, что позволяет создать предметно-тематическую основу и зафиксировать их как структуру предметно-тематического содержания (СПТС) всего отобранного комплекса фрагментов макротекста.

Письмо-фиксация ключевых слов в их отношениях на втором уровне становится возможной при обобщающе-референтном чтении фрагментов макротекста (ФМаТ), связанных между собой тематическим содержанием, общими повторяющимися многократно ключевыми словами-референтами, выражающими ключевые понятия, которые дают возможность соотносить тексты на понятийном уровне между собой и отнести их по содержанию к одной и той же реальной предметной действительности, например, в нашем исследовании к нефтегазовой сфере экономики.

Репродуктивное письмо (РеПи) становится на втором уровне модели основным видом и связано с осмыслением и выявлением информации, фактов, данных из каждого фрагмента макротекста (ФМаТ) по проблемному вопросу в процессе оценочно-информативного (ОиИЧ), присваивающе-информативного (ПриИЧ) и создающе-информативного чтения (СоИЧ) только отобранных фрагментов макротекста как цели-задачи информативного чтения.

Репродуктивная запись информационных единиц как тема-рематических единств и денотатных словосочетаний в процессе оценочно- и присваивающе-информативного

чтения происходит в результате проникновения в смысловое содержание, выявления мыслей в целом связном фрагменте текста не из одного, а из двух и более предложений [2]. Например, информативное чтение последовательно всего фрагмента текста: «*On the basis of his preliminary work in the Kama River Valley and with the Geologic Committee's permission, Preobrazhensky began planning and preparing an expedition. Even in those difficult times, sufficient funds were found to organize a geologic expedition to prospect for potassium in the Solikamsk region. The professor decided to conduct exploratory drilling near the former salt mines and began prospecting in spring 1925*» [1, с. 126], в котором выявляются, анализируются и оцениваются по теме «Прошлое, настоящее и будущее Пермской нефти» все ремы, предикаты, то есть то, что сказано об этом; осмысливаются как информационные единицы и репродуктивно записываются в виде единств тема+рема в последовательности, представленной в тексте. Например: 1) Prof. Preobrazhensky – a geologic expedition, 2) the geologic expedition – preliminary work, 3) preliminary work – the Kama River Valley, 4) the geologic expedition – a Geologic Committee, 5) the Geologic Committee – the Geologic Committee's permission, 6) the Geologic Committee's permission – preparing the expedition, etc.

Таким же образом выявляются денотатные словосочетания (ДСС), которые отражают смысловое содержание данного фрагмента текста как смысловые вехи, позволяющие соотнести данный текст с конкретной объективной предметной действительностью на уровне речевых единиц в отличие от референтов, например, когда идет речь не вообще о калийных солях «potassium salts», а о калийных солях Соликамска и Усоля «potassium salts of Solikamsk and Usolye».

Создающе-информативное чтение фрагментов макротекста и записанных репродуктивно информационных единиц и денотатных словосочетаний связано на втором уровне с составлением простых кратких предложений, иначе говоря, с нормализацией сложных фрагментов письменных текстов [5], их репродуктивной записью, что приводит к осмыслению и точному, полному пониманию предметно-смыслового содержания любого фрагмента макротекста на бумажных или электронных носителях.

Письмо-фиксация и репродуктивное письмо, связанные с референтным и информативным чтением не только макротекста и его фрагментов, но и гипертекста, медийных текстовых материалов, могут быть направлены на выбор новых фрагментов, их

информационных единиц, составлению дополнительных простых предложений как информационной основы для последующего написания основного доклада, презентации содержания доклада.

Третий уровень общей модели гибкого профессионально-ориентированного чтения, моделирующий процесс продуктивного письма (ПрПи), основываясь на шагах второго уровня и полученную в его рамках информацию как необходимое содержание по конкретному проблемному вопросу, результируется в индивидуальном продукте (Инд.прод.) как достигнутой цели на четвертом уровне.

На пятом уровне модели представлены все виды коллективных целей-результатов (КИРС – коллективный информационно-ресурсный сайт, Фо альб. – фотоальбом, Дор.кар – дорожная карта и др.) в которые включаются индивидуальные продукты как достигнутые каждым субъектом цели-результаты.

Продуктивное письмо (ПрПи), подготовка и оформление готового индивидуального продукта, а именно: структуры пред-

метно-тематического содержания (СПТС), комплекса фрагментов макро- и гипертекста, аннотации, тезисов доклада, доклада на конференцию, индивидуального информационно-ресурсного сайта (ИИРС), презентации содержания доклада, презентации «Дорожной карты» и других, является определяющим фактором разработки и создания на основе общей модели частных простых моделей гибкого иноязычного профессионально-ориентированного чтения.

Всего было разработано и создано восемь простых частных моделей ГИПОЧ, каждая из которых может быть реализована как самостоятельная при осуществлении гибкого чтения по любому проблемному вопросу, теме целого комплекса текстов на бумажных и электронных носителях. К таким моделям относятся, например, модели, где осуществляются только виды референтного чтения в первой частной модели (Рис. 2), либо только виды информативного чтения в третьей частной модели (Рис. 3), либо виды референтного и информативного чтения в пятой частной модели (Рис. 4).

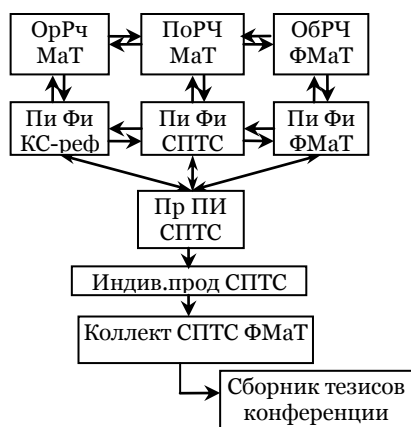


Рис. 2.
I частная модель

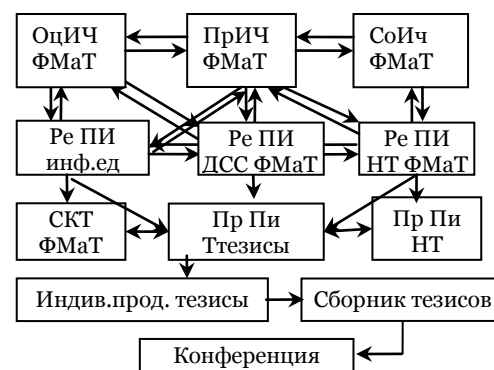


Рис. 3
III частная модель

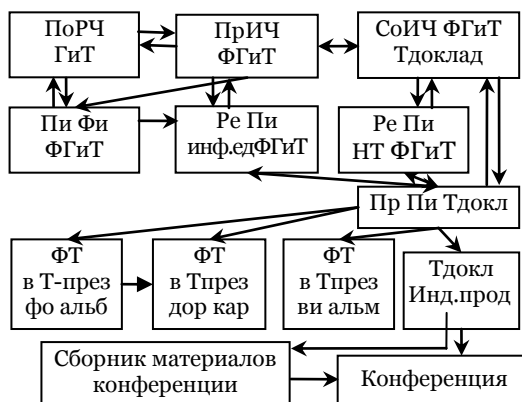


Рис. 4
V частная модель

Количество частных моделей может быть большим или меньшим в зависимости от сложности формы организации интерактивного обучения ГИПОЧ, но главным определяющим фактором сложности общей и количества частных моделей являются типы и количество индивидуальных и коллективных продуктов субъектов как реализованных и достигнутых целей-результатов в совместной читательской коммуникативно-речевой, исследовательской, проектной деятельности.

Каждая из восьми частных моделей гибкого иноязычного чтения в условиях интерактивных технологий отображает существенные свойства этого сложного вида речевой деятельности. Моделирование выступает как средство углубления познания скрытых механизмов речевой деятельности гибкого чтения.

Все разработанные модели, как общая, так и частные, обладают объяснительной силой, так как представляют в явном виде вербальными и невербальными знаковыми средствами существенные исходные характеристики, параметры гибкого чтения и его видов в тесной связи с письмом и говорением, отношения между ними, специфику их осуществления.

Каждая из разработанных частных простых моделей ГИПОЧ реализуется как основа самостоятельного решения цели-задачи гибкого иноязычного чтения во взаимосвязи с письмом и говорением, с достижением его цели-результата как продукта каждым обучающимся, но обязательно в ситуации речевого общения как взаимодействия с другими субъектами с целью обмена полученными

продуктами, как например, в первой частной модели студент осуществляет последовательно три вида референтного чтения макротекста по ключевым словам-референтам, отражающим предметно-тематическое содержание решаемого им проблемного вопроса, предложенным ему в виде последовательной цепочки, перечня этих слов-референтов или в виде референциальной матрицы как горизонтально-линейной группы референтов [9]. Прежде всего, студент ориентируется по ключевым словам в каждом тексте, фиксирует их как выделенные и дополняет их новыми по развитию тематического содержания, затем читает снова тексты, чтобы предварительно выяснить и зафиксировать ключевые слова по их парадигматическим связям между собой адекватно тематическому развитию в каждом отдельном фрагменте макротекста. Завершает референтное чтение, обобщая на основе анализа и сравнения ключевых слов-референтов всех фрагментов, фиксирует их и структурирует предметно-тематическое содержание отобранного по своему проблемному вопросу комплекса фрагментов макротекста. После доработки, дополнения новыми словами-референтами составляет и оформляет структуру предметно-тематического содержания как индивидуальный продукт и достигнутую цель-результат деятельности ГИПОЧ по первой модели. В качестве примера можно привести СПТС по первому проблемному вопросу о том, в связи с чем, где, когда и каким образом в процессе разведки природных ресурсов была найдена первая Пермская нефть.

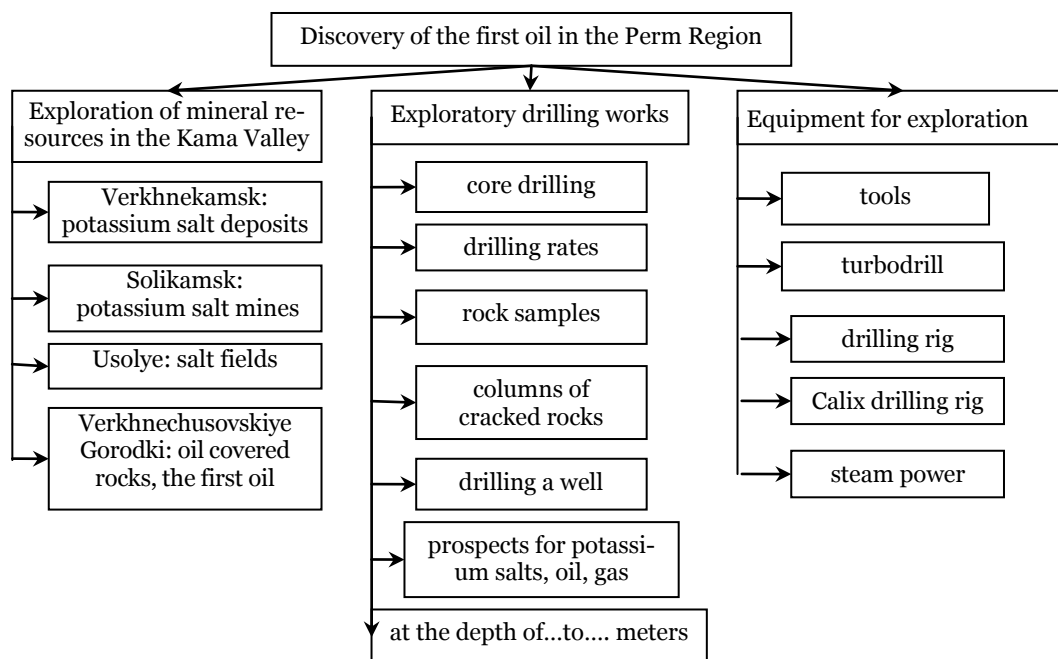


Рис. 5. СПТС фрагментов макротекста по первому проблемному вопросу.

Модели как алгоритм осуществления сложной речевой деятельности становятся важным дидактическим средством, ориентировочной и информационной основой самостоятельного участия в исследовательском проекте всех речевых действий гибкого чтения, письма и говорения.

Модель является помимо этого основой содержания и структуры коммуникативно-познавательной проблемной задачи субъекта в проблемно-исследовательском проекте, что позволяет ее квалифицировать как обучающая модель.

При объединении двух или более частных моделей создается сложная модель ГИПОЧ, которая предусматривает все виды референтного и информативного чтения, например, первой и третьей частных моделей, и создание более сложного продукта как цели-результата, текста тезисов доклада на конференцию по своему вопросу.

Простые и сложные частные модели представляют собой блоки общей сложной модели, которые реализуются каждым обучающимся в условиях той или иной интерактивной формы организации обучения ГИПОЧ как коллективного взаимодействия субъектов в речевом общении, например ро-

левая игра: дискуссия, конференция, диспут, экскурсия и другие, тот или иной тип проекта, реализуемого всеми субъектами.

Таким образом, общая дидактическая модель ГИПОЧ и частные ее модели могут быть обозначены и определены как основа для многократной актуализации обучающимися стратегии ГИПОЧ, для формулирования инструкции к проблемным коммуникативно-познавательным задачам, что позволяет управлять качеством самостоятельной работы каждого субъекта в его взаимодействии с другими в рамках проекта.

Как можно видеть из описания актуализации всех моделей гибкого иноязычного профессионально-ориентированного чтения во взаимосвязи с письмом, говорением и аудированием, когда объектом являются тексты как речь и коммуникативные единицы с их информацией и функциями быть источниками, информационной основой читательской деятельности, такое чтение основывается на самом высоком уровне интеллектуальной мыслительной активности, на что обращалось особое внимание всех исследователей чтения вообще и гибкого профессионально-ориентированного чтения в частности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Alekperov V. Yu. Oil of Russia: Past, Present & Future, First addition. Inc. Minneapolis, East View Press, an imprint of East View information Services, 2011.
2. Жинкин Н. И. Психоллингвистика. М., 2009. 287 с.
3. Зимняя И. А. Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.
4. Крылова Е. В. Дидактические основы организации макротекста для обучения иноязычному информативному чтению : автореф. дис. ... канд. техн. наук. М., 1994.
5. Москальская О. И. Грамматика текста. М. : Высшая школа, 1981.
6. Пипченко Е. Л. Предметно и проблемно обусловленные текстовые материалы как объект гибкого иноязычного чтения в исследовательских проектах // Язык и культура. 2014. №4 (28). С. 156–165.
7. Раскопина Л. П. Обучение гибкому профессионально ориентированному иноязычному чтению в процессе подготовки переводчика : дис. ...канд. пед. наук. Пермь, 2005.
8. Серова Т. С. Моделирование содержания и процесса обучения переводчика в профессиональном лингвистическом образовании // Вестник Перм. национального исслед. политехнич. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. Пермь, 2009. № 2(18). С. 3–12.
9. 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.
10. Серова Т. С. Характеристики и функции профессионально-ориентированного чтения в образовательной и исследовательской деятельности студентов, аспирантов и преподавателей университетов // Вестник Перм. национального исслед. политехнич. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. Пермь, 2013. № 7(49). С. 3–12.
11. Серова Т. С., Раскопина Л. П. Обучение гибкому иноязычному профессионально-ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации. Пермь : Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009.
12. Сюльжина Н. К. Методика создания и дидактической организации гипертекста при изучении теоретических дисциплин в профессиональной подготовке специалиста-переводчика: дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2006.
13. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. М. : Издательская корпорация «Логос», 1996.

ЛИТЕРАТУРА

1. Alekperov V. Yu. Oil of Russia: Past, Present & Future, First addition. Inc. Minneapolis, East View Press, an imprint of East View information Services, 2011.
2. Zhinkin N. I. Psikholingvistika. M., 2009. 287 s.
3. Zimnyaya I. A. Issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov v vuze kak ob'ekt proektirovaniya v kompetentnostno-orientirovannoy OOP VPO. M. : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2010.

4. Krylova E. V. Didakticheskie osnovy organizatsii makroteksta dlya obucheniya inoyazychnomu informativnomu chteniyu : avtoref. dis. ... kand. tekhn. nauk. M., 1994.
5. Moskal'skaya O. I. Grammatika teksta. M. : Vysshaya shkola, 1981.
6. Pipchenko E. L. Predmetno i problemno obuslovlennyye tekstovyye materialy kak ob'-ekt gibkogo inoyazychnogo chteniya v issledovatel'skikh proektakh // Yazyk i kul'tura. 2014. №4 (28). S. 156–165.
7. Raskopina L. P. Obuchenie gibkomu professional'no orientirvannomu inoyazychnomu chteniyu v protsesse podgotovki perevodchika : dis. ...kand. ped. nauk. Perm', 2005.
8. Serova T. S. Modelirovanie soderzhaniya i protsessa obucheniya perevodchika v profesional'nom lingvisticheskom obrazovanii // Vestnik Perm. natsional'nogo issled. politekh-nich. un-ta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. Perm', 2009. № 2(18). S. 3–12.
9. Serova T. S., Chervenko Yu. Yu. Elektronnyye resursno-informatsionnye sayty kak tsel'-rezul'tat poiskovo-referntnogo chteniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 1. S. 178–185.
10. Serova T. S. Kharakteristiki i funktsii professional'no-orientirovannogo chteniya v obrazovatel'noy i issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov, aspirantov i prepodavateley universitetov // Vestnik Perm. natsional'nogo issled. politekh-nich. un-ta. Problemy yazyko-znaniya i pedagogiki. Perm', 2013. № 7(49). S. 3–12.
11. Serova T. S., Raskopina L. P. Obuchenie gibkomu inoyazychnomu professional'no-orientirovannomu chteniyu v usloviyakh delovoy mezhkul'turnoy kommunikatsii. Perm' : Izd-vo Perm. gos. tekhn. un-ta, 2009.
12. Syul'zhina N. K. Metodika sozdaniya i didakticheskoy organizatsii giperteksta pri izu-chenii teoreticheskikh distsiplin v professional'noy podgotovke spetsialista-perevodchika: dis. ... kand.ped.nauk. Perm', 2006.
13. Shadrikov V. D. Psikhologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka : uchebnoe posobie, 2-e izd., pererab. i dop. M. : Izdatel'skaya korporatsiya «Logos», 1996.

УДК 37.042.2
ББК 74.5

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

Белорожев Олег Николаевич,

Аспирант ФГБОУ ВПО «ШГПУ» (ИвГУ), г. Шуя, Россия, старший преподаватель кафедры пожарной тактики и основ аварийно-спасательных и других неотложных работ (в составе УНК «Пожаротушение»), Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России; 153040, 37 регион, Ивановская область, Иваново, пр-т Строителей, 33; e-mail: Beliyon@mail.ru.

**ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК МЕТОД ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ
ВУЗОВ МЧС РОССИИ К АКТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ
В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: деловая игра, методы обучения, управленческие решения, профессиональная подготовка, активное взаимодействие, экстремальная ситуация, деятельность.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены проблемы профессионального образования и требования, предъявляемые к специалистам пожарной охраны, способные решать сложные профессиональные задачи в экстремальных ситуациях. Рассмотрено понятие взаимодействия с точки зрения различных авторов, а также дано определение активного взаимодействия на основе проведенного литературного обзора. В статье автор рассматривает пути совершенствования процесса подготовки курсантов вузов МЧС России, в частности уделяет особое внимание формированию умений активного взаимодействия в чрезвычайных ситуациях. В статье рассматривается деловая игра как инновационная форма закрепления знаний, полученных курсантами на лекционных и семинарских занятиях, которую следует рассматривать как средство практического закрепления полученных теоретических знаний, а также как область деятельности, как имитационный эксперимент и как метод обучения, исследования, решения практических задач. Раскрыта методика проведения деловой игры с курсантами Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России, порядок подготовки к деловой игре и ход ее проведения. Показана роль деловых игр при подготовке специалиста пожарной безопасности к работе в экстремальных ситуациях и значимость взаимодействия должностных лиц на пожаре между подразделениями и службами жизнеобеспечения.

Belorozhev Oleg Nikolaevich

Post-graduate Student of Shuya State Pedagogical University, Shuya, Russia; Senior Lecturer of Department of Fire-fighting Tactics and Basic Rules of Other Urgent Activities, Ivanovo Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters, Ivanovo, Russia.

**ROLE PLAYING AS A METHOD OF TRAINING STUDENTS
OF INSTITUTES OF EMERCOM OF RUSSIA FOR ACTIVE COOPERATION
IN EMERGENCY SITUATIONS**

KEYWORDS: role playing game, training method, management decision, professional training, active cooperation, emergency situation, activity.

ABSTRACT. The article deals with problems of professional education and requirements to specialists of fire-protection service capable of solving complicated professional tasks in emergency situations. The article regards the notion of cooperation from the point of view of different authors and defines active cooperation on the basis of special literature survey. The author of the article investigates the ways of improvement of the process of training students of higher educational institutions of EMERCOM of Russia and pays special attention to the formation of active cooperation in emergency situations. The article looks at role playing games as an innovative form of consolidation of knowledge received by students during lectures and seminars; role playing is considered as a means of practical consolidation of theoretical knowledge and also as a field of activity, as a simulation experiment and as a method of teaching, research, and practical tasks solution. The author describes the techniques of application of role playing games with students of Ivanovo Fire-Rescue Academy of EMERCOM of Russia, the preparation for a role playing game and its conduct. The article also notes the urgency of role playing games during fire-fighting specialist training for work in emergency situations and the significance of cooperation between executive officers of subdivisions and life-supporting services during firefighting.

Важной проблемой современного профессионального образования является повышение требований к его качеству, обновлению его содержания на основе таких принципов, как фундаментальность, преемственность и практическая направленность. В настоящее время уровень социаль-

но-экономического развития общества определяет потребность общества в квалифицированных специалистах. Современному обществу необходим специалист, способный решать сложные профессиональные задачи, обладающий творческими способностями, владеющий умениями активного взаимодей-

ствия между подразделениями и службами жизнеобеспечения в сложных практических ситуациях. Современный образовательный процесс ориентирован на интеграцию специальных знаний, умений и навыков как основы формирования высокого уровня индивидуально-личностных качеств личности, что определяет умения активного взаимодействия в различных ситуациях.

Взаимодействие – это универсальная форма развития, обоюдного изменения явления как в природе, так и в обществе, приводящего каждое в новое качественное состояние. Взаимодействие отображает широкий круг процессов окружающей действительности, посредством которых реализуются причинно-следственные связи, происходит «обмен» между взаимодействующими сторонами, их взаимное изменение [16, с. 171–192].

Активное взаимодействие – это особый вид профессионального общения, особый вид деятельности. В книге А. А. Бодалева «Общение и личность» мы находим указание на то, что любой конкретный вид деятельности (а общение следует считать деятельностью) всегда требует от человека проявления совершенно определенных качеств личности, и по мере того, как участники этой деятельности усваивают ее задачи, у них создается тенденция отмечать в человеке качества, а также соотносить уровень их развития с требованиями деятельности. При включении человека в другую деятельность, требующую от него актуализации иных качеств в формирующемся о нем мнении участников этой деятельности на первый план выступают новые качества, а те, которые были значимы в условиях первой деятельности, отходят на второй план или подвергаются переоценке [4, с. 54–92].

Рассмотрев более подробно понятие взаимодействия, можно прийти к выводу, что взаимодействие – это согласованные, координированные действия на основе взаимного содействия, направленные на решение конкретной задачи.

В настоящее время предъявляются высокие требования к подготовке специалистов пожарной безопасности к действиям в чрезвычайных ситуациях. Результатом подготовки специалистов МЧС России должна быть сформированность умений активного взаимодействия в чрезвычайных ситуациях. Поэтому актуальной проблемой является подготовка специалистов экстремального профиля, в частности спасателей и сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России.

Практическая деятельность данных специалистов носит экстремальный харак-

тер, что выражается в значительных нервно-психических перегрузках, которые связаны с высокой степенью личного риска, ответственностью за выполнение профессиональных задач, за жизнь людей.

В последние десятилетия увеличилось количество пожаров по вине граждан и должностных лиц, нарушающих требования пожарной безопасности, число поджогов, следствием является растущий при ликвидации пожаров травматизм как среди населения, так и среди пожарных. Следовательно, необходимо искать пути совершенствования процесса подготовки курсантов вузов МЧС России, в частности уделять особое внимание формированию умений активного взаимодействия в чрезвычайных ситуациях.

Одна только осведомленность в области особенностей профессии не способна, как показывает практика и специальные научные исследования, обеспечить высокий уровень готовности и соответствующего поведения, то есть готовность специалиста складывается из профессиональной грамотности и *убежденности* в ориентации на нравственные общечеловеческие ценности. Поэтому актуальна проблема необходимости формирования и совершенствования у личного состава МЧС России специальных знаний, традиций, подготовки к реализации профессиональных знаний в будущей практической деятельности, как того требует компетентный подход к образованию. С позиции компетентного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Значение знаний не отрицается, но основное внимание акцентируется на способности использовать полученные знания. В понятие «компетенция» входят не только знания, но и умения, и навыки, и личностные качества, и социальная адаптация (умение работать как самостоятельно, так и в коллективе), и профессиональный опыт. В комплексе все эти компоненты важны в процессе активного взаимодействия, когда курсант способен самостоятельно ориентироваться в чрезвычайной ситуации и квалифицированно решать стоящие перед ним задачи. Таким образом, в экстремальных ситуациях при работе на пожаре предъявляются исключительно высокие требования к личному составу *пожарных* подразделений. Пожарным необходимы обширные знания своего дела, умение применять их на практике, обладать высокими морально-волевыми и психологическими качествами. Одним из основных принципов проведения специальной психологической подготовки являются практические занятия, приближенные к реальной обстановке на пожаре.

Практика показала, что значительное количество происшествий на пожаре происходят при работе в условиях сильного задымления, в условиях возможного взрыва или обрушения строительных конструкций, в условиях низких температур и сильного ветра, а также при ликвидации ЧС в условиях завалов. Поэтому наиболее актуальными являются проблемы активного взаимодействия при эвакуации пострадавших именно из ограниченного пространства завалов, а также из непригодной для дыхания среды с учетом психического воздействия на спасателя.

Современное состояние подготовки специалистов в высших учебных заведениях системы МЧС России требует поиска новых путей, которые могли бы повысить качество теоретической подготовки будущих специалистов МЧС России, а также средства и методы подготовки выпускников вуза к практической деятельности, его адаптации при решении служебных задач, связанных с тушением пожаров и проведением аварийно-спасательных работ.

Одной из инновационных форм закрепления знаний, полученных курсантами на лекционных и семинарских занятиях, является деловая игра, которую следует рассматривать как средство практического закрепления полученных теоретических знаний, а также как область деятельности, как имитационный эксперимент и как метод обучения, исследования, решения практических задач.

Термин «деловая игра» впервые появился в США в 1957 году на семинаре в Саранак Лейк, где Американская ассоциация управления представила игру «Имитация решений в высшем управленческом звене». После этого популярность деловой игры как метода значительно возросла [7].

Деловая игра – это перспективный метод обучения, который помогает организовать тренировку, развивает оперативно-тактическое мышление курсантов, формирует практические умения и навыки, повышает интерес к знаниям, способствует более глубокому восприятию учебного материала. В процессе деловой игры проигрывается практически любая конкретная ситуация, появляется возможность понять психологию людей, их причины поведения в реальной обстановке.

Основная цель деловой игры – повышение уровня профессиональной подготовки курсантов. Деловые игры, с одной стороны, развивают живой интерес к более глубокому изучению специальных дисциплин, с другой – показывают значение практики в процессе обучения, так как проходят в условиях, приближенных к реальности.

В нормативных документах МЧС России дано определение понятия «деловая

игра» как наиболее активной формы тактической подготовки должностных лиц пожарно-спасательных гарнизонов [14, п. 5.1]. Она способствует развитию навыков управления силами и средствами, умению ориентироваться и действовать в экстремальных ситуациях на пожаре.

Деловая игра как форма тактической подготовки является связующим звеном между теоретическими и практическими занятиями и характеризуется тем, что занятие проводится в условиях моделирования конкретной оперативной обстановки с возможностью ее изменения.

Основной принцип тактической подготовки пожарных гласит: «Учить подчиненных тому, что необходимо при ведении действий по тушению пожара» [Там же, п. 1.3]. Данный принцип реализуется в ходе непрерывного и систематического процесса обучения, тренировок и учений в условиях, наиболее приближенных к реальным на пожаре, и достигает своих целей лишь тогда, когда подготовка проводится без упрощенчества и послаблений, в динамичной, напряженной обстановке с физической и психологической нагрузкой.

Деловые игры целесообразно проводить после изучения оперативно-тактической характеристики объекта, на который запланировано занятие.

С курсантами Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России проводятся практические занятия на территории ФГКУ «Ногинский спасательный центр» заключительной частью которых является проведение деловых игр по тушению пожаров и ликвидации последствий чрезвычайной ситуации по следующим темам:

1. Тушение пожаров и ликвидация последствий ЧС на предприятиях хранения нефтепродуктов.
2. Тушение пожаров и ликвидация последствий ЧС на предприятиях переработки ЛВЖ и ГЖ.
3. Тушение пожаров и ликвидация последствий ЧС на железнодорожном транспорте.
4. Тушение пожаров и ликвидация последствий ЧС на воздушном транспорте.

Представленный вид учебной практики раскрывает для курсантов все виды профессиональной деятельности пожарных и формирует у них представления о сложности обстановки на пожарах, знания, навыки, умения и индивидуально личностные качества, необходимые в их дальнейшей служебной деятельности [9, с. 17].

Условием успешного проведения деловой игры является предварительная подготовка к игре, содержащая исходные данные, необходимые для подготовки курсантов к занятию.

Каждому занятию должна предшествовать тщательная подготовка, в ходе которой преподаватель должен последовательно решить следующие вопросы:

- подготовить необходимые макеты, схемы, чертежи, оперативные планшеты, карты, планы;
- подобрать примеры разбора характерных пожаров;
- разработать тактический замысел (вводную) деловой игры;
- разработать задание для индивидуальной подготовки к деловой игре;
- наметить план проведения деловой игры.

Тактический замысел должен отражать ту ситуацию и оперативную обстановку, в условиях которой будут отрабатываться учебные вопросы, и соответствовать содержанию темы и учебной цели занятий.

После разработки замысла следует приступить к разработке задания для курсантов.

Задание – это основной планирующий документ, на основании которого организуется и проводится подготовка курсантов к деловой игре. Оно должно содержать данные, которые позволят курсантам уяснить задачу, возникшую перед группой, оценить обстановку и принять правильное решение.

При подготовке к игре преподаватель должен наметить рассмотрение вопросов, связанных с воспитанием курсантов, творческого подхода к делу, инициативы, дисциплинированности.

Основная задача преподавателя при проведении деловой игры заключается в том, чтобы, четко выполняя намеченный ход занятия, обеспечить активное участие курсантов в отработке учебных вопросов.

В процессе проведения деловой игры курсанты выполняют обязанности различных должностных лиц на пожаре (руководителя тушения пожара, начальника штаба пожаротушения, начальника тыла, начальника контрольно-пропускного пункта газодымозащитной службы). Выступая в роли одного из должностных лиц, курсанты анализируют оперативную обстановку, принимают управленческие решения и докладывают информацию о выполненной работе, исходя из тактического замысла деловой игры, производят расчеты необходимые для пожаротушения.

При проведении деловых игр курсантами Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России отрабатываются следующие вопросы теории и практики тушения пожаров:

- организация и ведение разведки пожара;
- оценка обстановки пожара и опреде-

ление решающего направления действий по тушению пожара с учетом сложившейся обстановки и тактического замысла игры;

- принятие управленческих решений на действия по тушению пожара;
- организация работы штаба, тыла на пожаре;
- организация взаимодействия со службами жизнеобеспечения;
- расчет сил и средств для тушения пожара.

В ходе проведения деловой игры учебная группа разбивается на подгруппы, состоящие, как правило, из пяти–семи человек. После этого объявляется время для изучения обстановки, выполнения задачи, оформления результатов. Объявляется или выдается вводная и обстановка, например, к прибытию первого руководителя тушения пожара (РТП-1) и службы пожаротушения. Группа посредников оценивает действия РТП-1, дает и обосновывает свое решение по начальной обстановке, затем по течению оперативного времени, заданному в выписке из расписания выезда, решает пожарно-тактическую задачу в динамике до локализации пожара.

В ходе игры обстановка может изменяться путем объявления новых вводных, что позволяет достичь определенных целей, а именно – научить курсантов грамотно и оперативно принимать управленческие решения в экстремальных ситуациях, а также управлять силами и средствами, обеспечивая активное взаимодействие между подразделениями и службами жизнеобеспечения.

Разбор результатов деловой игры должен строиться в форме заслушивания их докладов, решений, распоряжений, расчетов. При разборе целесообразно показать, к каким необратимым последствиям могло бы привести проведение в жизнь непродуманного и не соответствующего обстановке решения, и указать на наиболее целесообразные пути решения задания. Критикуя то или иное решение курсантов, преподаватель должен доказать его неприемлемость, основываясь на теоретических положениях, излагаемых в требованиях нормативных актов и примерах из практики работы подразделений.

Таким образом, можно прийти к выводу, что деловая игра позволяет не только закрепить теоретические знания курсантов, но и отработать действия должностных лиц с учетом постоянно меняющейся обстановки на пожаре, но и оказывает непосредственное влияние на развитие профессиональной компетентности курсантов, их личностных качеств, мотивации к мыслительной активности и саморазвитию [8, с. 106]. В процессе деловой игры курсанты могут выполнить действия по тушению ус-

ловного пожара в условиях, приближенных к экстремальным, но не допустить ошибок, которые могли бы повлечь за собой невосполнимые потери при работе на практических занятиях на полигоне или на пожаре; также в процессе проведения деловой игры

курсанты в составе группы могут отработать вопросы активного взаимодействия между подразделениями пожарной охраны и служб жизнеобеспечения на пожаре путем решения единой задачи при управлении отделениями и вверенными пожарными частями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе: его закономерные основы и методы. М. : Высшая школа, 1980. 368с.
2. Байбородова Л. В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся : Академия развития, 2007. 336 с.
3. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М. : ИРПО, 1995. 336 с.
4. Бодалев А. А. Личность и общение. М. : Педагогика, 1983. 133 с.
5. Бордовская Н. В. Педагогика : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2004. 299 с.
6. Бурлакова Т. В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: концептуальные основы. Шуя : ГОУ ВПО «ШГПУ», 2008. 179 с.
7. Деловые игры. URL: [http:// www.favjob.ru /](http://www.favjob.ru/)
8. Ермилов А. В. Деловая игра как метод в комплексном формировании личностных качеств курсантов вузов МЧС России. Alma mater (Вестник высшей школы). 2015. № 12.
9. Ермилов А. В. Совершенствование индивидуально-личностных качеств курсантов вузов МЧС России в процессе учебной практики на базе учебных и спасательных центров // Педагогическое образование в России. 2015. № 4.
10. Курносков Г. В. Формирование психологической готовности курсантов вузов МЧС России к профессиональной деятельности в условиях риска. СПб., 2009. 23 с.
11. Мальцев А. Н. Психологические условия профессионализации обучающихся в вузах Государственной противопожарной службы МЧС России. СПб., 2008. 152 с.
12. Муравьева Г. Е. Проектирование образовательного процесса в педагогическом вузе на основе компетентностного подхода. Шуя : ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2012. 170 с.
13. Обозов Н. Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия. М. : Педагогика, 1981. С. 86–89.
14. Организационно-методические указания по тактической подготовке начальствующего состава федеральной противопожарной службы МЧС России. М., 28.06.2007г.
15. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М. : 2002. 400 с.
16. Рожков М. И. Воспитание учащихся: теория и методика. ЯрГПУ им. К. Д. Ушинского, 2002. 282 с.
17. Северин Н. Н. Педагогическая концепция многоуровневой системы профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России к деятельности в чрезвычайных ситуациях : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. СПб., 2013. 55 с.

LITERATURA

1. Arkhangel'skiy S. I. Uchebnyy protsess v vysshey shkole: ego zakonomernye osnovy i me-tody. M. : Vysshaya shkola, 1980. 368s.
2. Bayborodova L. V. Vzaimodeystvie v raznovozrastnykh gruppakh uchashchikhsya : Akademiya razvitiya, 2007. 336 s.
3. Bespal'ko V. P. Pedagogika i progressivnye tekhnologii obucheniya. M. : IRPO, 1995. 336 s.
4. Bodalev A. A. Lichnost' i obshchenie. M. : Pedagogika, 1983. 133 s.
5. Bordovskaya N. V. Pedagogika : uchebnik dlya vuzov. SPb. : Piter, 2004. 299 s.
6. Burlakova T. V. Individualizatsiya professional'noy podgotovki studentov v pedago-gicheskom vuze: kontseptual'nye osnovy. Shuya : GOU VPO «ShGPU», 2008. 179 s.
7. Delovye igrы. URL: [http:// www.favjob.ru /](http://www.favjob.ru/)
8. Ermilov A. V. Delovaya igra kak metod v kompleksnom formirovanii lichnostnykh ka-chestv kursantov vuzov MChS Rossii. Alma mater (Vestnik vysshey shkoly). 2015. № 12.
9. Ermilov A. V. Sovershenstvovanie individual'no-lichnostnykh kachestv kursantov vuzov MChS Rossii v protsesse uchebnoy praktiki na baze uchebnykh i spasatel'nykh tsentrov // Pedago-gicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 4.
10. Kurnosov G. V. Formirovanie psikhologicheskoy gotovnosti kursantov vuzov MChS Rossii k professional'noy deyatel'nosti v usloviyakh riska. SPb., 2009. 23 s.
11. Mal'tsev A. N. Psikhologicheskie usloviya professionalizatsii obuchayushchikhsya v vuzakh Gosudarstvennoy protivopozharnoy sluzhby MChS Rossii. SPb., 2008. 152 s.
12. Murav'eva G. E. Proektirovanie obrazovatel'nogo protsessa v pedagogicheskom vuze na osnove kompetentnostnogo podkhoda. Shuya : FGBOU VPO «ShGPU», 2012. 170 s.
13. Obozov N. N. O trekhkomponentnoy strukture mezhlichnostnogo vzaimodeystviya. M. : Pe-dagogika, 1981. S. 86–89.
14. Organizatsionno-metodicheskie ukazaniya po takticheskoy podgotovke nachal'stvuyushchego sostava federal'noy protivopozharnoy sluzhby MChS Rossii. M., 28.06.2007g.
15. Pryazhnikov N. S. Metody aktivizatsii professional'nogo i lichnostnogo samooprede-leniya. M. : 2002. 400 s.
16. Rozhkov M. I. Vospitanie uchashchikhsya: teoriya i metodika. YarGPU im. K. D. Ushinskogo, 2002. 282 s.
17. Severin N. N. Pedagogicheskaya kontseptsiya mnogourovnevnoy sistemy professional'noy podgotovki sotrudnikov GPS MChS Rossii k deyatel'nosti v chrezvychaynykh situatsiyakh : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08. SPb., 2013. 55 s.

УДК 378.147.88:371.124
ББК 4448.902.764

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Галимова Халида Халитовна,

кандидат педагогических наук, доцент, директор Института филологического образования и межкультурных коммуникаций, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; 450000, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а; e-mail: khalidagalimova@rambler.ru.

Киреева Зарима Ренатовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков и второго иностранного языка, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; 450000, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а; e-mail: metodika-fr@yandex.ru.

**ПРАКТИКА КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подготовка учителя, педагогическая практика, методическое сопровождение практики, профессиональные компетенции, методика обучения иностранным языкам.

АННОТАЦИЯ: Перед образовательными организациями, осуществляющими подготовку педагогических кадров, стоит цель модернизации образования, поиска условий, позволяющих подготовить учителей, способных эффективно решать задачи, возникающие в реальной профессиональной деятельности. По мнению авторов, такими условиями являются: интеграция дисциплин модуля «Методика обучения иностранным языкам», всех видов практик, курсовых и выпускных квалификационных работ по методике обучения в один модуль; разработка методического сопровождения деятельности студентов и руководителей практик, а также создание сети базовых средних образовательных организаций, взаимодействие с которыми позволит вузу повысить качество подготовки будущих учителей. В статье авторы также выделяют проблемные зоны организации практик и пути их решения, рассматривают вопросы оценивания результатов деятельности студентов в период практики и определения уровня сформированности компетенций. Описанный опыт показал, что преемственность в содержании и формах организации занятий по методике и практик позволяет будущим учителям осмыслить содержание теоретического материала, является залогом успешного овладения профессиональными действиями педагога.

Galimova Khalida Khalitovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of Institute of Philological Education and Intercultural Communication, M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russia.

Kireeva Zarima Renatovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Methods of Teaching Foreign Languages and the Second Foreign Language, M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russia.

**PRACTICE AS AN IMPORTANT COMPONENT
OF THE SYSTEM OF TRAINING FUTURE TEACHERS**

KEYWORDS: teacher training, pedagogical practice, methods support of practice, professional competence, methods of teaching foreign languages.

ABSTRACT. Educational institutions training teachers face the task of modernization of education, search of conditions for training teachers who can effectively solve problems arising in real professional activity. The authors believe these conditions to be the following: integration of disciplines of the module "Methods of Teaching Foreign Languages", all kinds of pedagogical practice, course papers and final qualifying works in methods of teaching in one module; development of methods support of students' work and supervisors' activity, and creation of basic secondary educational institutions cooperation with which would enable the University to improve the quality of training future teachers. The authors also single out problem areas of organization of pedagogical practice and ways of their solution, consider assessment of performance of students during practice and determine the level of formation of competences. The described experience has shown that continuity in the content and forms of organization of classes in methods and pedagogical practice allows future teachers to understand the content of theoretical material and that is the key to successful mastering the profession of a teacher.

Перемены, происходящие в обществе, по-новому ставят вопрос о профессиональной деятельности педагога, диктуют необходимость совершенствования высшего педагогического образования. Процесс оптимизации и модернизации российского образования обуславливается рядом государственных документов: Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, Федеральный закон «Об образовании в

Российской Федерации», Федеральные государственные образовательные стандарты, Профессиональный стандарт педагога, Концепция поддержки развития педагогического образования и др. В своем выступлении на заседании Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования от 23.12.2015 года Президент РФ В. В. Путин призвал сделать российскую школу одной из лучших в мире.

Таким образом, общество нуждается в

педагогах, способных осуществить принятую стратегию модернизации системы отечественного образования и успешно участвовать в реализации ООП общего образования в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и Профессионального стандарта педагога.

Новые ФГОС меняют целевые ориентиры подготовки будущего учителя. Все ОПОП должны быть построены как в соответствии с требованиями ФГОС ВО, так и с учетом Профессионального стандарта педагога, требования которого не являются для вузов обязательными, но целесообразно рассматривать документ Министерства труда и социальной защиты РФ как официально согласованную позицию потенциальных работодателей.

ФГОС ВО отличается ярко выраженным деятельностным подходом в подготовке бакалавров, где значимая роль отводится практике, которая рассматривается в качестве системообразующего элемента учебного модуля, обуславливающего логику подготовки студента к выполнению профессиональных действий учителя, обеспечивающего оптимальные условия для решения им педагогических задач, а на завершающем этапе обучения позволяющего сформировать достаточный уровень готовности к реализации профессиональной деятельности [12].

Ключевое значение в формулировках ФГОС ВО применительно к практикам заключается не в делении ее на учебную и производственную, а в раскрытии сути типов этих практик: учебная – практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, а производственная направлена на получение профессиональных умений и навыков, опыта профессиональной деятельности. Их содержание должно быть сформировано дирекцией ОПОП, исходя из тех видов профессиональной деятельности, которые выбраны при разработке ОПОП.

Учебная практика создает условия для выполнения студентами профессиональных действий в реальной образовательной организации [17].

В основе производственной практики лежит активная деятельность студентов в педагогическом коллективе образовательных организаций по развитию их собственных профессиональных и личностных качеств. Во время педагогической практики создаются условия, максимально приближенные к реальным условиям самостоятельной профессиональной деятельности в образовательной организации [15].

Кафедра методики преподавания иностранных языков и второго иностранного

языка Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы уделяет большое внимание подготовке будущих учителей, в частности, вопросам интеграции учебной и педагогической практик с дисциплинами модуля «Методика обучения и воспитания», включая выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ по методике. Наш опыт был предметом обсуждения на семинарах и научно-практических конференциях различного уровня, отражен в публикациях [например: 2; 6; 9; 10; 13; 14]. На занятиях по методике обучения иностранным языкам (ИЯ) теоретические вопросы рассматриваются с точки зрения их практического преломления. Следует отметить, что мы придерживаемся мнения тех исследователей [3], которые считают, что в условиях быстрого изменения характера труда и его растущей интеллектуализации в ногу со временем может идти только тот, кто обладает фундаментальными знаниями, гибким мышлением, стратегиями самообразования. Поэтому особую актуальность приобретает не только усиление практикоориентированной подготовки будущих учителей (о чем пишут во многих трудах последних лет), но и повышение качества их теоретической подготовки.

Практические занятия по методике обучения ИЯ предоставляют широкое поле деятельности в плане организации активной и интерактивной работы студентов, которая позволяет вовлечь их в совместную деятельность по освоению образовательного материала, организовать обмен знаниями, идеями, создать условия для индивидуального вклада каждого студента в решение учебных задач.

Целесообразно выделить два типа заданий: 1) задания, способствующие усвоению теоретического материала (проведение будущими учителями микроисследований – выявление содержания понятий, сравнение выявленных определений; определение критериев анализа видеоуроков; составление и выполнение тестов; организация студентами обсуждения материала статей из методических изданий; анализ материалов школьных учебно-методических комплектов (УМК); просмотр и анализ видеозаписей лекций ученых-методистов; выполнение интерактивного компьютерного тестирования) и 2) задания, формирующие профессиональные навыки и умения (разработка, проведение и анализ фрагмента урока; подбор дидактического материала; составление тестов и интерактивных упражнений для формирования иноязычных навыков и умений).

Выполнение приведенных видов работы предполагает использование таких

приемов обучения, как мозговой штурм, дискуссия, ранжирование, создание информационного неравновесия; анализ конкретных ситуаций, ролевая игра, обучение в сотрудничестве [13].

В содержательном плане в программах дисциплин модуля «Методика обучения ИЯ» и практик соблюдается преемственность заданий. Например, в курсе «Теоретические основы обучения иноязычному общению» при изучении темы «Средства обучения ИЯ» студенты анализируют несколько УМК, рекомендованных Минобрнауки РФ. Во время учебной практики будущие учителя фиксируют, какие средства используются в образовательном процессе по ИЯ в данной школе, проводят анализ УМК по строгим критериям. В помощь студентам составлена схема анализа упражнений из школьного учебника по ИЯ [14]. Некоторые задания даются на опережение. Хотя до учебной практики не изучается тема «Урок ИЯ», студентам предлагается посетить несколько уроков и сделать элементы анализа: выделить виды работы на уроке и новый языковой материал, определить приемы объяснения значения, формы и употребления языкового явления, фиксировать речевое и неречевое поведение учителя и учащихся. На занятиях по методике студенты смотрят и анализируют видеозаписи уроков ИЯ. Например, при изучении темы «Технологии формирования иноязычных грамматических навыков» – фрагмент урока, посвященный работе над грамматическим материалом.

Таким образом, коллектив кафедры разработал и включил в программу практики и дисциплины систему комплексных заданий, направленных на формирование готовности студента к самостоятельному проектированию и организации образовательного процесса; разработаны контрольно-учетные книжки практиканта и дневник по практикам, которые включают в себя задания и рекомендации по их выполнению [7; 11]. Данные документы выполняют функцию своеобразного «путеводителя по практике», помогают будущим учителям осмысливать собственный опыт и представляют собой технологию сопровождения студентов в процессе их личностно-профессионального развития [1].

Анализ многолетнего опыта организации практики выявляет проблемные зоны: недостаточная скоординированность сотрудничества с базами практик; формальный подход к работе с практикантами; различные и не всегда согласованные требования представителей организаций и вузовских руководителей практики к студентам; неподготовленность методистов и руково-

дителей от предприятий к работе в плане оценивания сформированности компетенций. В некоторых случаях администрация школ назначает руководителями практики недостаточно опытных учителей. Загруженность школьной документацией не всегда позволяет педагогам уделять достаточное время работе со студентом-практикантом. В силу объективных причин в большинстве школ не представляется возможным организация студентами внеурочной деятельности учащихся (наличие двух смен, отсутствие свободных кабинетов, перегруженность учащихся в учреждениях дополнительного образования). Современный студент, желая быть в будущем конкурентоспособным, нередко получает два образования параллельно в двух вузах, совмещает учебу с трудовой деятельностью, то есть не всегда уделяет достаточно времени выполнению заданий и подготовке своих уроков в период практики.

Анализ уроков студентов и их отчетов по практике позволяет выделить педагогические, психологические и методические проблемы подготовки будущих учителей: некорректное целеполагание, затруднения в выборе адекватных цели приемов, форм и технологий обучения, сложности при оценивании деятельности учащихся на уроке, выставлении оценок, нарушения учащимися дисциплины на уроке студента-практиканта и др. Возникает необходимость в разработке пошагового методического сопровождения деятельности студентов и руководителей в период практик в соответствии с требованиями ФГОС. Возможно создание учебно-методического комплекса для студентов, включающего программу, рекомендации, рабочие тетради по практике, электронное сопровождение практики на сайте университета (информационный навигатор по практике, методическую копилку практиканта, виртуальную дорожную карту практики и т.д.), призванное обеспечить студентов дидактико-технологической информационной поддержкой. Данная платформа позволит своевременно удаленно консультировать студентов по их запросам. Проекты, разрабатываемые БГПУ им. М. Акмуллы («Открытая школа», «Лучшие учителя и школы Республики Башкортостан» и др.), позволяют обеспечить подключение из вуза к образовательным организациям во время уроков учителей и практикантов. Вместе с тем подчеркнем, что виртуальное взаимодействие студентов и руководителей практики не может полностью заменить очное общение. Анализ литературы и нашего опыта показывает, что для эффективного проведения педагогической практики необходимо на базе

образовательных организаций-баз практик проведение проблемных консультаций-практикумов или круглых столов, обеспечивающих педагогическую поддержку студентов [15].

Во многих документах и публикациях последних лет [4; 5; 15; 17] отмечается, что большая роль в реализации практикоориентированного подхода в процессе подготовки будущих учителей в стенах педагогического университета должна отводиться не только высшим образовательным организациям, но и средним образовательным организациям, для которых осуществляется подготовка кадров. Это предполагает становление системы сетевого взаимодействия между ними. БГПУ им. М. Акмуллы заключил договоры со средними общеобразовательными организациями г. Уфы, в которых реализуется комплекс мероприятий научно-методического, научно-образовательного характера.

Для того чтобы вуз имел возможность в зависимости от формируемых у будущих учителей компетенций выбирать соответствующие образовательные организации, необходимо создать базу лучших педагогических практик. Например, в БГПУ им. М. Акмуллы реализуется проект «Лучшие учителя и школы Республики Башкортостан» (<http://best.bspu.ru/>). Кроме того, базами практик могут выступать не только образовательные организации, но и учреждения культуры, где могут быть организованы так называемые «культурные» практики [17]. Мы заключили договор с Центром современного искусства «Облака», где проводятся мероприятия на английском языке при изучении дисциплин методического модуля. Здесь же студенты принима-

ют участие в проведении экскурсий в рамках временных выставок живописи, что способствует формированию у будущих учителей как общекультурных, так и общепрофессиональных компетенций.

Важным аспектом подготовки и реализации программы практик является оценочный компонент – объекты контроля в рамках практики. Изучение опыта других вузов [8; 16] показывает, что во многих педагогических учебных заведениях используют модульно-рейтинговую технологию оценивания результатов деятельности студентов.

ФГОС требует формирования профессиональных умений, что обуславливает необходимость разработки технологической карты практики, нацеленной на прогнозирование в качестве результатов отработки конкретных трудовых функций будущего педагога. В нашем университете разработан аттестационный лист оценки уровня компетенций по практикам, отдельные разделы которого заполняются руководителем практики от вуза, самим студентом, руководителем практики от образовательной организации. В аттестационном листе указывается подлежащая формированию и/или оценке компетенция, выполненные студентом во время практики виды работ, показатели выполнения работ в соответствии с программой практики и требованиями образовательной организации, в которой проходит практика.

По нашему мнению, аттестационный лист позволяет будущему учителю осознанно проектировать весь процесс собственной деятельности в период практики, осуществлять регулярную рефлексию своей педагогической деятельности, отслеживать динамику достижений, определять качество результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверкиева Г. В., Шекина С. С. Педагогическая практика как рефлексивная среда формирования профессионального опыта будущего учителя // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. №4. С. 141–149.
2. Аминов Т. М. Закономерности развития профессионального образования // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. научн.-практ. конф. Оренбург : Оренбургский государственный университет, 2015. С. 2812–2825.
3. Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г. Актуальность теоретического образования в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 1. С. 27–34.
4. Бахор Т. А., Гордиенко Е. В., Кудактова Н. В., Лобанова О. Б., Мосина Н. А., Плеханова Е. М., Коршунова В. В. Педагогическая практика в подготовке бакалавров педагогического образования в контексте ФГОС: взгляд на проблему // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 10.
5. Васягина Н. Н., Егорова М. А., Максимова Л. А., Минюрова С. А. Школьно-университетское партнерство как условие повышения качества подготовки педагога-психолога // Педагогическое образование в России. 2015. № 10. С. 7–11.
6. Галимова Х. Х., Галимова Н. Р. Инновационные подходы к подготовке учителя иностранных языков в программах пятилетнего бакалавриата // Система непрерывного образования: школа-педколледж-вуз : материалы XIII Региональной научн.-практ. конф. Уфа : Изд-во БГПУ, 2013. С. 120–124.
7. Дневник по учебно-исследовательской и педагогической практикам / Сост. Ф. Ш. Мустафина. Уфа : Изд-во БГПУ, 2013.
8. Карасова С. И., Селезнева Е. А. Фонд оценочных средств образовательных результатов студентов на педагогической практике // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 5. С. 23–30.

9. Киреева З. Р. Дидактико-методическое сопровождение учебных дисциплин в педвузе // Молодежь в постиндустриальном обществе : сборник науч. трудов. Саратов-Дюссельдорф : Пресс-лицей, 2013. С. 220–223.
10. Киреева З. Р., Хасанова Р. Ф., Исхакова З. З. Тест как современная дидактическая форма оценки уровня знаний по дисциплине «Теория и методика обучения иностранным языкам» // Немецкий язык в Башкортостане: проблемы и перспективы : материалы 3-й науч.-практ. конф. Уфа : РИЦ БашГУ, 2008. С. 64–75.
11. Контрольно-учетная книжка по учебно-исследовательской и педагогической практикам / Сост. Ф. Ш. Мустафина, З. Р. Киреева, Т. В. Набиева. Уфа : Изд-во БГПУ, 2013.
12. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19/№ 3. С. 105–126.
13. Мустафина Ф. Ш. Использование активных и интерактивных методов обучения на семинарских занятиях по методике преподавания иностранных языков // Проблемы лингвистики, методики обучения иностранным языкам и литературоведения в свете межкультурной коммуникации : материалы IV Международной науч.-практ. конф. Уфа : Изд-во БГПУ, 2013. С. 100–102.
14. Мустафина Ф. Ш. Обучение студентов языкового педагогического вуза анализу упражнений в курсе методики преподавания иностранных языков // Система непрерывного образования: школа-педколледж-вуз : материалы Региональной науч.-практ. конф. Уфа : Изд-во БГПУ, 2012. С. 159–162.
15. Николина В. В., Загрекова Л. В., Ариффулина Р. У., Занозин Д. А. Роль и место педагогической практики в подготовке будущего учителя к инновационной профессиональной деятельности // Инновации и инвестиции. 2013. № 5. С. 187–190.
16. Разенкова Н. Е., Рукавицына Е. Д. Системно-деятельностный подход в организации педагогических практик студентов высших профессиональных учебных заведений // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 7. С. 167–181.
17. Тюренкова С. А., Шумакова А. В. Особенности организации практики будущих учителей в условиях сетевого взаимодействия // Актуальные проблемы современной науки : материалы IV Международной науч.-практ. конф. в 3-х томах. Вып. 4. Том 1. Ставрополь, 2015. С. 316–319.

LITERATURA

1. Averkieva G. V., Shchekina S. S. Pedagogicheskaya praktika kak refleksivnaya sreda formirovaniya professional'nogo opyta budushchego uchitelya // Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki. 2014. №4. S. 141–149.
2. Aminov T. M. Zakonomernosti razvitiya professional'nogo obrazovaniya // Universitetskii kompleks kak regional'nyy tsentr obrazovaniya, nauki i kul'tury : materialy Vseros. nauchn.-prakt. konf. Orenburg : Orenburgskiy gosudarstvennyy universitet, 2015. S. 2812–2825.
3. Afanas'eva O. Yu., Fedotova M. G. Aktual'nost' teoreticheskogo obrazovaniya v sisteme professional'noy podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. № 1. S. 27–34.
4. Bakhor T. A., Gordienko E. V., Kudakova N. V., Lobanova O. B., Mosina N. A., Plekhano-va E. M., Korshunova V. V. Pedagogicheskaya praktika v podgotovke bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya v kontekste FGOS: vzglyad na problemu // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. № 5. S. 10.
5. Vasyagina N. N., Egorova M. A., Maksimova L. A., Minyurova S. A. Shkol'no-universitetskoe partnerstvo kak uslovie povysheniya kachestva podgotovki pedagoga-psikhologa // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 10. S. 7–11.
6. Galimova Kh. Kh., Galimova N. R. Innovatsionnye podkhody k podgotovke uchitelya inostrannykh yazykov v programmakh pyatiletnego bakalavriata // Sistema nepreryvnogo obrazovaniya: shkola-pedkolledzh-vuz : materialy XIII Regional'noy nauchn.-prakt. konf. Ufa : Izd-vo BGPU, 2013. S. 120–124.
7. Dnevnik po uchebno-issledovatel'skoy i pedagogicheskoy praktikam / Sost. F. Sh. Mustafina. Ufa : Izd-vo BGPU, 2013.
8. Karasova S. I., Selezneva E. A. Fond otsennochnykh sredstv obrazovatel'nykh rezul'tatov studentov na pedagogicheskoy praktike // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. № 5. S. 23–30.
9. Kireeva Z. R. Didaktiko-metodicheskoe soprovozhdenie uchebnykh distsiplin v peduze // Molodezh' v postindustrial'nom obshchestve : sbornik nauch. trudov. Saratov-Dyussel'dorf : Press-litsey, 2013. S. 220–223.
10. Kireeva Z. R., Khasanova R. F., Iskhakova Z. Z. Test kak sovremennaya didakticheskaya forma otsenki urovnya znaniy po distsipline «Teoriya i metodika obucheniya inostrannym yazykam» // Nemetskiy yazyk v Bashkortostane: problemy i perspektivy : materialy 3-y nauchn.-prakt. konf. Ufa : RITs BashGU, 2008. S. 64–75.
11. Kontrol'no-uchetnaya knizhka po uchebno-issledovatel'skoy i pedagogicheskoy praktikam / Sost. F. Sh. Mustafina, Z. R. Kireeva, T. V. Nabieva. Ufa : Izd-vo BGPU, 2013.
12. Margolis A. A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s professio-nal'nyim standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. T. 19/№ 3. S. 105–126.
13. Mustafina F. Sh. Ispol'zovanie aktivnykh i interaktivnykh metodov obucheniya na seminar'skikh zanyatiyakh po metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov // Problemy lingvistiki, metodiki obucheniya inostrannym yazykam i literaturovedeniya v svete mezhkul'turnoy kommu-nikatsii : materialy IV Mezhdunarodnoy nauchn.-prakt. konf. Ufa : Izd-vo BGPU, 2013. S. 100–102.

14. Mustafina F. Sh. Obuchenie studentov yazykovogo pedagogicheskogo vuza analizu uprazh-neniy v kurse metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov // Sistema nepreryvnogo obrazo-vaniya: shkola-pedkolledzh-vuz : materialy Regional'noy nauchn.-prakt. konf. Ufa : Izd-vo BGPU, 2012. S. 159–162.
15. Nikolina V. V., Zagrekova L. V., Arifullina R. U., Zanozin D. A. Rol' i mesto pedagogi-cheskoy praktiki v podgotovke budushchego uchitelya k innovatsionnoy professional'noy deyatel'-nosti // Innovatsii i investitsii. 2013. № 5. S. 187–190.
16. Razenkova N. E., Rukavitsyna E. D. Sistemno-deyatel'nostnyy podkhod v organizatsii pe-dagogicheskikh praktik studentov vysshikh professional'nykh uchebnykh zavedeniy // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2010. № 7. S. 167–181.
17. Tyurenkova S. A., Shumakova A. V. Osobennosti organizatsii praktiki budushchikh uchiteley v usloviyakh setevogo vzaimodeystviya // Aktual'nye problemy sovremennoy nauki : materialy IV Mezhdunarodnoy nauchn.-prakt. konf. v 3-kh tomakh. Vyp. 4. Tom 1. Stavropol', 2015. S. 316–319.

УДК 37.014.25:377.1
ББК 74.474

ГСНТИ 14.33.07

Код ВАК 13.00.08

Жаркенов Аскар Каримбаевич,

директор КГКП «Костанайский колледж автомобильного транспорта»;
110000, Республика Казахстан, Костанайская область, г. Костанай, ул. Гагарина, 156; e-mail: Juliya Zharkanova juliya-zhark@mail.ru.

Ширшов Владимир Дмитриевич,

доктор педагогических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности, Уральский государственный педагогический университета; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Shvd66@mail.ru.

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОСТАНАЙСКОГО КОЛЛЕДЖА
АВТОМОБИЛЬНОГО ТРАНСПОРТА
В СФЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: модернизация, проектная деятельность, принципы проектирования, сотрудничество, международные связи, мониторинг, технологии, дуально-модульное, электронное и опережающее обучение, профессиональные и духовно-нравственные качества.

АННОТАЦИЯ. В статье говорится об истоках и сущности проектной деятельности. За основу взяты принципы педагогического проектирования.

В Республике Казахстан проводится модернизация системы образования с учетом международного опыта. Разработан проект институционального развития колледжа автомобильного транспорта. Поставлены стратегические цели: расширение активных международных связей автомобильного колледжа с Россией, Белоруссией, Германией и Финляндией; обмен опытом в сфере развития системы профессионального образования; участие и внедрение инновационных механизмов в образовательную деятельность; содействие участию преподавателей и сотрудников, а также студентов в программах академической мобильности; участие в создании и апробации региональных моделей интеграции в мировое научно-образовательное пространство; развитие инфраструктуры международного сотрудничества.

Проект предусматривает изучение проблем: адекватности профессионального образования экономике и производству; догоняющего, синхронного и опережающего профессионального образования; проектирования содержания образовательных программ в соответствии с требованиями работодателей; качества профессионального образования; организации деятельности образовательного учреждения как предприятия. Проект успешно выполняется по внедрению в колледже информационно-методического обеспечения образовательного процесса.

Zharkenov Askar Kerimbaevich,

Director of Kostanay College of Road Transport, Kostanay, Kazakhstan.

Shirshov Vladimir Dmitrievich,

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

**PROJECT ACTIVITIES OF THE OF KOSTANAY
COLLEGE OF ROAD TRANSPORT
IN THE FIELD OF INTERNATIONAL COOPERATION**

KEYWORDS: modernization, design activity, design principles, collaboration, international communication, monitoring, technology, dual-modular, electronic and proactive training, professional and moral quality.

ABSTRACT. The article deals with the origins and nature of project activity. It is based on the principles of pedagogical design. The education system of the Republic of Kazakhstan is being modernized taking into account international experience. The article presents a project on institutional development of the College of Road Transport. The main strategic objectives are the following: expansion of active international links of the College with Russia, Belarus, Germany and Finland; exchange of experience in the sphere of development of professional education system; participation and implementation of innovative mechanisms in education activities; promoting the participation of faculty and students in academic mobility programs; participation in the creation and testing of regional models of integration into world scientific-educational space; development of infrastructure of international cooperation.

The project involves the study of the following issues: adequacy of professional education to economy and production; catch-up, simultaneous and proactive professional education; design of the content of educational programs in accordance with the requirements of employers; high quality of professional education; organization of activity of educational institutions as businesses. The project is being successfully carried out in introducing in the College of information methods of education process support.

Модернизационные процессы в образовательных учреждениях всегда начинались с инноваций и реформато-

ров. На рубеже XIX–XX-х веков в педагогике оформилось мощное реформаторское движение, стремящееся системно преодо-

леть противоречия и трудности традиционного образования. Основоположником использования метода проектов в образовательном процессе считается Джон Дьюи.

Его идеи относительно организации образовательного процесса в школе актуальны и для профессионально-технического образования. Он отстаивал идеал школы, являющейся формой социальной жизни, миниатюрным сообществом, которое:

- реализует в своем укладе образ желаемого общества;

- активно взаимодействует с другими субъектами совместного опыта вне школьных стен;

- стремится стать социальным партнером;

- стремится оказывать преобразующее влияние на местное сообщество (и на общество в целом) [3, с. 23].

Мы считаем, что эти идеи современны, их следует учитывать в деятельности любого образовательного учреждения.

Д. Дьюи писал: «Когда школа воспитывает и вырабатывает из каждого ребенка нашего общества члена подобной маленькой общины, пропитает его духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самостоятельности, тогда мы будем иметь самую твердую и самую лучшую гарантию в том, что и широкое общество станет достойным, более приятным и более гармоничным» [4, с. 15].

Сегодня проектная деятельность стала особенно актуальна, так как появилась необходимость подготовить конкурентоспособную личность, способную самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу группах, быть открытым для новых контактов с зарубежными образовательными организациями [6].

В нашем исследовании в основе трактовки понятия «проектная деятельность» лежит следующее определение: проект – комплекс взаимосвязанных мероприятий, предназначенных для достижения определенной цели в течение заданного периода времени и в рамках выделенного бюджета. Их характеризует:

- направленность на достижение конкретных целей;

- координированное выполнение взаимосвязанных действий;

- ограниченная протяженность во времени с определенным началом и концом;

- в определенной степени неповторимость и уникальность [13].

Кроме того, мы исходим из понятия, что проектная деятельность – это целенаправленная деятельность с определенной целью, по определенному плану для реше-

ния поисковых, исследовательских, практических задач по любому направлению содержания образования. В основе проектной деятельности лежит идея направленности на результат, который достигается в процессе совместной деятельности [12].

В связи с данной ситуацией проектная деятельность активно используется на занятиях преподавателями внутри колледжа как метод учебного проекта – это одна из личностно ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности обучаемых, направленный на решение задач учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход и групповые методы работы.

Результатом обсуждения проблемы использования технологии проектной деятельности преподавателями и мастерами колледжа было решено использовать следующие адаптированные к нашей деятельности принципы, сформулированные Л. Д. Столяренко как принципы педагогического проектирования:

- принцип человеческих приоритетов как принцип ориентации на человека;

- принцип саморазвития проекта.

Эти принципы реализуются в проектной деятельности следующими действиями:

- теоретическое обеспечение проектирования – это поиск информации;

- методическое обеспечение проектирования;

- пространственно-временное обеспечение проектирования;

- материально-техническое обеспечение;

- правовое обеспечение проектирования;

- выбор системообразующего фактора;

- установление связей и зависимостей компонентов проекта;

- мысленное экспериментирование применения проекта [11, с. 295–297].

Эффективное использование проектной деятельности на учебных занятиях позволило нашему коллективу участвовать в различных проектах, привлекая возможности государства и международного сотрудничества для повышения качества подготовки специалистов.

В Казахстане осуществляется модернизация всех составляющих системы образования, в том числе и в среднем специальном, с целью повышения его качества – подготовки конкурентоспособных специалистов на рынке труда. Для достижения этой цели в Республике Казахстан внедрен проект институционального развития (ПИР), финансируемый Всемирным банком «Модернизация технического и профессионального образования».

Коллектив Костанайского колледжа автомобильного транспорта, имея опыт раз-

носторонней проектной деятельности, активно включился в этот проект, поставив следующие стратегические цели:

- расширение активных международных связей колледжа с Россией, Белоруссией, Германией и Финляндией;

- обмен опытом в сфере развития системы профессионального образования, участие и внедрение инновационных механизмов в образовательную деятельность, в том числе по формированию экологической культуры у студентов [6];

- содействие участию преподавателей и сотрудников, а также студентов в программах академической мобильности;

- участие в создании и апробации региональных моделей интеграции в мировое научно-образовательное пространство;

- дальнейшее развитие инфраструктуры международного сотрудничества.

Реализация проекта институционального развития в Костанайском колледже автомобильного транспорта осуществлялась поэтапно:

- 2013–2014 учебный год – соглашение с Министерством образования и науки Республики Казахстан о реализации выделенных средств на развитие приоритетной специальности «Техническая эксплуатация дорожно – строительных машин»;

- 2014–2015 учебный год – контракт с консультативной фирмой «Республиканский институт профессионального образования» г. Минск, Республика Беларусь.

В соответствии с проектом нами были составлены планы институционального развития колледжа, выполняющего функцию отраслевого (ресурсного центра) по специальности 1402000 на каждый год [9, 30 с.].

Так, в плане на 2014 год отражены общие сведения об учебном заведении, даны сведения о социальных партнерах, анализ развития специальности (внутренний мониторинг). В этом разделе плана реализации проекта описаны курсы повышения квалификации кадров и курсы, оказывающие услуги повышения квалификации и стажировки, предусматривающие их прохождение специалистами колледжа, членами администрации, преподавателями и мастерами в стране, а также за рубежом: в России, Франции, Финляндии, республике Беларусь, Германии. Все они пройдены, изучен опыт работы этих государств по подготовке специалистов автомобильного транспорта. В этом же разделе представлена разработка модульных программ и ее реализация, детально охарактеризовано приобретение учебно-производственного и интерактивного оборудования на сумму около 40 млн тенге. Все оно было приобретено.

В документе описаны уровни достижения целей, поставленных в проекте институционального развития: расширение социального партнерства, развитие кадрового потенциала, улучшение имиджа колледжа, модернизация образовательного процесса, укрепление материально-технической базы, здесь же представлены полученные результаты.

В следующем разделе плана дан анализ ключевых проблем, их масштабов, причин и последствий. В нем представлены и следующие достижения колледжа:

- на базе колледжа более 25-ти лет функционирует учебно-методическое объединение по профилю «Транспорт, эксплуатация транспорта. Автомобильный транспорт», куда относится специальность 1402000 «Техническая эксплуатация дорожно-строительных машин»;

- давние традиции в подготовке специалистов (более 50-ти лет);

- тесные связи с социальными партнерами и работодателями;

- преподаватели и мастера производственного обучения колледжа проходят стажировку на ведущих предприятиях отрасли;

- в колледже в рамках эксперимента внедряются дуально-модульное и электронное «e – learning» обучение;

- высокий уровень мобильности и процент трудоустройства выпускников [7].

Определены стратегическая цель и задачи по совершенствованию подготовки специалистов. Стратегическая цель – создать в рамках специальности «Техническая эксплуатация дорожно – строительных машин» колледж, выполняющий функции отраслевого (ресурсного) центра.

Задачи развития и мероприятия по их выполнению следующие:

- расширение социального партнерства; развитие кадрового потенциала;

- усиление имиджа колледжа;

- модернизация образовательного процесса и системы управления;

- укрепление материально-технической базы;

- создание отраслевого ресурсного центра на базе колледжа;

- совершенствование содержания профессионального образования в соответствии с требованиями рынка труда работодателей к квалификации работников;

- использование ресурсного центра для повышения квалификации инженерно-педагогических работников и рабочих кадров;

- организация взаимодействия образовательных учреждений по подготовке рабочих профессий.

В плане реализации проекта представлен список средних специальных учебных

заведений, совместно с которыми будет использовано закупленное оборудование и в которых осуществится обмен опытом между педагогическими работниками.

Описан график реализации проекта, в котором представлены задачи, мероприятия, индикаторы, ответственные лица и дата завершения проекта. Были запланированы следующие мероприятия:

- заключение новых договоров с социальными партнерами на предоставление мест для практик и подготовку необходимых специалистов на принципиально новых положениях;

- привлечение инженерно-технического и руководящего персонала предприятий к учебно-воспитательному процессу (участие в заседаниях квалификационных комиссий, руководство и рецензирование дипломных проектов);

- заключение договоров с социальными партнерами о наставничестве между рабочими предприятий и обучающимися. Обеспечение материальной заинтересованности наставника (мастера производства) в подготовке высококвалифицированного специалиста-практика;

- разработка и внедрение механизма постоянного повышения квалификации педагогических работников колледжа;

- составление и реализация годового плана стажировок для изучения новых педагогических технологий и обмена опытом;

- публикация о деятельности колледжа, успехах выпускников и научно-методической работе сотрудников в средствах массовой информации, научно-методических, информационно-методических изданиях Костанайской области, республики и за рубежом;

- участие в международных, республиканских конференциях, семинарах, круглых столах и т.п.;

- увеличение мультимедийной составляющей в образовательном процессе, приобретение и разработка электронных учебников и учебно-методических пособий, использование биоинформационных технологий для дальнейшего расширения электронного обучения в колледже [10, 14];

- внедрение системы дуального обучения посредством участия студентов при прохождении практики в строительстве и реконструкции дорог;

- оснащение учебно-производственных мастерских колледжа с целью соответствия статусу регионального ресурсного центра;

- использование модульных программ;

- взаимодействие с социальными партнерами по подготовке, переподготовке и повышению квалификации специалистов;

- постоянный анализ подготовки качества специалистов;

- корректировка содержания образовательных программ;

- расширение спектра основных и дополнительных образовательных услуг;

- разработка программ для повышения квалификации;

- разработка информационно-методических и дидактических материалов;

- заключение меморандумов с образовательными учреждениями;

- организация семинаров-совещаний, мастер-классов и т.д.

В плане представлено управление рисками при чрезвычайных ситуациях [14].

В результате реализации проекта институционального развития улучшено взаимодействие с действующими социальными партнерами и заключены договора с новыми социальными партнерами на прохождение производственной практики, трудоустройства; в колледже внедрен механизм постоянного повышения квалификации педагогических работников; модернизирован процесс обучения – разработаны модульные программы, мультимедийные обучающие программы, электронные и учебно-методические пособия; улучшена материальная база: в лабораториях, учебных классах, учебных мастерских заменено морально устаревшее оборудование на новое, современное.

В проекте институционального развития предусмотрена возможность для студентов получения смежной квалификации и специальностей, востребованных на рынке труда; созданы необходимые условия для получения качественного образования, направленного на формирование, развитие и профессиональное становление личности мобильного специалиста; а также условия для развития творческих, физических способностей личности, формирования у студентов духовно-нравственных ценностей и здорового образа жизни [15; 16, с. 105–131]; достигнуто более эффективное использование новых технологий обучения, в том числе дистанционной, информационно-коммуникационных, способствующих быстрой адаптации профессионального образования к изменяющимся потребностям общества и рынка труда [1, с. 194–197; 2, с. 124–139]. Кроме того, проект предусматривает изучение проблем: адекватности профессионального образования экономике и производству; догоняющего, синхронного и опережающего профессионального образования; проектирования содержания образовательных программ в соответствии с требованиями работодателей; качества профессионального образования; организации деятельности образовательного учреждения как предприятия и т.д. [9].

Успешная реализация проекта инсти-

туционального развития колледжа, приобретенный опыт проектной деятельности позволил коллективу колледжа участво-

вать в международном проекте и получить грант на дальнейшее развитие Костанайского автодорожного колледжа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинов Д. И., Ширшов В. Д. Традиционные и опережающие технологии формирования готовности учащихся к чрезвычайным ситуациям // Научный журнал «Педагогическое образование в России» 2014. № 10. С. 194–197.
2. Валеев Р. А. Факторный анализ отношения студентов педагогических вузов к догоняющему, синхронному и опережающему образованию // Образование и наука. Известия УрО РАО, 2009. № 9 (66). С. 124–139.
3. Дьюи Д. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку / Сост. Г. Б. Корнетов. М. : Карапуз, 2009. 352 с.
4. Дьюи Д. Мое педагогическое кредо / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1913–1915. № 1. С. 15.
5. Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики : монография. Издание Тюменского государственного университета. 2011. 176 с.
6. Ларионова И. А., Ковтунова А. Н. Проектное обучение как средство формирования рефлексивной готовности студентов – будущих специалистов социальной работы // Образование и наука : изд. УрО РАО. 2006. № 4 (40). С. 62–67.
7. Ларионова И. А., Отте К. Опыт международного сотрудничества в области практической подготовки студентов // Педагогическое образование и наука. 2008. № 6. С. 97–101.
8. Микшевич Н. В. Образование как базовый инструмент формирования экологической культуры будущего общества // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 11. С. 99–102.
9. План институционального развития колледжа, выполняющего функцию отраслевого (ресурсного) центра по специальности «1402000 – Технологическая эксплуатация дорожно-строительных машин (по видам)» на 2014–2015 год. Костанай, 2014. 30 с.
10. Симанович В. К., Ширшов В. Д. Биоинформационные методы формирования представлений об опасностях у обучаемых // Культура безопасности: проблемы и перспективы : мат-лы второй международной науч.-практич. конференции. Часть 1. Издание Уральского государственного педагогического университета. Екатеринбург, 2008. 138 с.
11. Столяренко Л. Д. Педагогика. Серия «Учебники и учебные пособия». Ростов на/Д : Феникс, 2003. 448 с.
12. Технология проектной деятельности. URL: Kama1983.narod.ru/p27aa1.html
13. Технология проектной деятельности. URL: school2100.com/shool2100/nashi_tehnologii/working-on-project.
14. Ширшов В. Д., Симанович В. К. Иллюстративно-объяснительный метод в процессе формирования у обучаемых представлений об опасностях, исходящих от взрывоопасных предметов // Вестник Тюменского государственного университета. 2010. № 5. С. 35–42.
15. Ширшов В. Д., Фадейкина О. В., Ценева И. В., Рожина Т. Д. Знаки и символы педагогической фасцинации // Коммуникация в формировании иноязычной профессиональной компетентности будущих офицеров : монография. Екатеринбург : ЕВАКУ, 2006. С. 155–169.
16. Ширшов В. Д. Духовно-нравственное воспитание : учебное пособие. Екатеринбург : Ур. Гос. пед. ун-т, 2013. С. 222.

LITERATURA

1. Blinov D. I., Shirshov V. D. Traditsionnye i operezhayushchie tekhnologii formirovaniya gotovnosti uchashchikhsya k chrezvychaynym situatsiyam // Nauchnyy zhurnal «Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii» 2014. № 10. С. 194–197.
2. Valeev R. A. Faktornyy analiz otnosheniya studentov pedagogicheskikh vuzov k dogonyayushchemu, sinkhronnomu i operezhayushchemu obrazovaniyu // Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO, 2009. № 9 (66). С. 124–139.
3. D'yui D. Ot rebenka – k miru, ot mira – k rebenku / Sost. G. B. Kornetov. M. : Karapuz, 2009. 352 s.
4. D'yui D. Moe pedagogicheskoe kreda / Per. s angl. // Svobodnoe vospitanie. 1913–1915. № 1. С. 15.
5. Zagvyazinskiy V. I., Strokova T. A. Pedagogicheskaya innovatika: problemy strategii i taktiki : monografiya. Izdanie Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. 176 s.
6. Larionova I. A., Kovtunova A. N. Proektnoe obuchenie kak sredstvo formirovaniya refleksivnoy gotovnosti studentov – budushchikh spetsialistov sotsial'noy raboty // Obrazovanie i nauka : izd. UrO RAO. 2006. № 4 (40). С. 62–67.
7. Larionova I. A., Otte K. Opyt mezhdunarodnogo sotrudnichestva v oblasti prakticheskoy podgotovki studentov // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2008. № 6. С. 97–101.
8. Mikshevich N. V. Obrazovanie kak bazovyy instrument formirovaniya ekologicheskoy kul'tury budushchego obshchestva // Sborniki konferentsiy NITs Sotsiosfera. 2014. № 11. С. 99–102.
9. Plan institutsional'nogo razvitiya kolledzha, vpolnyayushchego funktsiyu otraslevogo (re-sursnogo) tsentra po spetsial'nosti «1402000 – Tekhnologicheskaya ekspluatatsiya dorozhno-stroitel'nykh mashin (po vidam)» na 2014–2015 god. Kostanay, 2014. 30 s.
10. Simanovich V. K., Shirshov V. D. Bioinformatsionnye metody formirovaniya predstavleniy ob opasnostyakh u obuchaemykh // Kul'tura bezopasnosti: problemy i perspektivy : mat-ly vtoroy mezhdunarodnoy nauch.-praktich. konferentsii. Chast' 1. Izdanie Ural'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Ekaterinburg, 2008. 138 s.
11. Stolyarenko L. D. Pedagogika. Seriya «Uchebniki i uchebnye posobiya». Rostov na/D : Fe-niks, 2003. 448 s.

12. Tekhnologiya proektnoy deyatel'nosti. URL: Kama1983.narod.ru/p27aa1.html
13. Tekhnologiya proektnoy deyatel'nosti. URL: school2100.com/shool2100/nashi_tehnologii/working-on-project.
14. Shirshov V. D., Simanovich V. K. Illyustrativno-ob'yasnitel'nyy metod v protsesse for-mirovaniya u obuchaemykh predstavleniy ob opasnostyakh, iskhodyashchikh ot vzryvoopasnykh predmetov // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. № 5. S. 35–42.
15. Shirshov V. D., Fadeykina O. V., Tseneva I. V., Rozhina T. D. Znaki i simvoly pedagogiche-skoy fastsinatsii // Kommunikatsiya v formirovanii inoyazychnoy professional'noy kompetentnosti budushchikh ofitserov : monografiya. Ekaterinburg : EVAKU, 2006. S. 155–169.
16. Shirshov V. D. Dukhovno-nravstvennoe vospitanie : uchebnoe posobie. Ekaterinburg : Ur. Gos. ped. un-t, 2013. S. 222.

УДК 372.881

ББК Ч 74.202.5+Ч 74.268.1(А)

ГСНТИ 14.07.07, 14.07.09

Код ВАК 13.00.02

Кусова Маргарита Львовна,

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

Пыrkova Тамара Александровна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков физико-технологического института, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: tpyrkova@mail.ru.

**ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК ИНТЕГРИРОВАННАЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: театрализация, педагогическая технология обучения иностранному языку в неязыковом вузе, условия реализации технологии, принципы реализации технологии, комплекс упражнений, созданный на основе приведения сценария к дидактической форме.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема интеграции театрализации в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Авторы приводят сведения об использовании театрализации в образовательной деятельности, показывая, что традиционно театрализация связана с образовательным процессом в школе и педагогических вузах, доказывая таким образом, что коммуникативный потенциал театрализации оказывается невостребованным при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. На основе анализа ряда определений феномена «театрализация» предложено определение театрализации как интегрированной педагогической технологии, определены подходы и принципы, положенные в основу данной технологии, описаны условия ее реализации как технологии обучения иностранному языку в неязыковом вузе, аргументирована ее целесообразность. Авторы останавливаются на описании реализации принципа этапности, раскрывая логику предъявления языкового материала в контексте театрализации, показывая связь этапов предъявления языкового и речевого материала с этапами речевой деятельности как обоснование для работы с материалом именно в такой последовательности. Как одно из условий реализации данной технологии описывается комплекс упражнений, созданный на основе приведения сценария, по которому ставит спектакль учебный театр, к дидактической форме представления. Описываются различные виды упражнений, уточняются задачи, на решение которых направлены эти упражнения. Задачи соотносятся с видами речевой деятельности, с конкретными речевыми умениями, а также с формированием умений, значимых для развития личности. Приведенные упражнения содержат фрагменты речевого материала, предлагаемого студентам, что является дополнительной иллюстрацией в представлении описываемой технологии.

Kusova Margarita L'vovna,

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

Pyrkova Tamara Aleksandrovna,

Senior Lecturer of Department of Foreign Languages, Institute of Physics and Technology, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. Ekaterinburg, Russia.

**THEATRICALIZATION AS INTEGRATED PEDAGOGIC TECHNOLOGY
IN LANGUAGE ACQUISITION
AT A NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOL**

KEYWORDS: theatricalization, pedagogic technology of a foreign language acquisition at a higher school, technology realization conditions, set of exercises, play script as a component of didactic method.

ABSTRACT. The article considers the problem of theatricalization integration in teaching a foreign language at a higher school. The authors provide the background to the use of theatricalization in educational activities and show that theatricalization is a traditional activity at schools and pedagogical institutes. However, communicative potential of theatricalization appears to be neglected at a non-linguistic higher school.

Based on the definition analysis, the authors suggest defining theatricalization as an integrated pedagogic technology, formulate the approaches and principles of the given technology, describe the technology realization conditions at a non-linguistic higher school, and prove its feasibility. The authors dwell on the stage-by-stage principle that explains the logic of linguistic material presentation in the context of theatricalization and allows seeing the connection of the stages of language and speech material presentation with those of speech activity as the basis for work with material precisely in such sequence. One of the technology realization conditions is a set of exercises based on the play script used by the educational theater as a component of didactic method. The article describes various kinds of exercises and specifies the tasks which are to be solved with the help of these exercises. These tasks correlate with concrete kinds of speech and with formation of specific speaking skills significant for personal development of students. The given exercises contain speech material fragments presented to students, and, in addition, illustrate the described technology.

В настоящее время идет поиск резервов модернизации процесса обучения, возможностей для перехода к новой педагогической парадигме, новому мышлению и творчеству в образовательной сфере. В государственной программе развития образования на 2013–2020 годы отмечается, что проблемы молодежи могут привести к «потере человеческого капитала», поэтому необходим поиск новых подходов в образовании, таких, которые создадут «условия и возможности для социализации и эффективной самореализации молодежи» [2, с. 22–24].

Модернизация системы образования ставит новые задачи и в области преподавания иностранного языка, что приводит к пересмотру содержания языкового образования, введению новых приемов и технологий в процесс обучения иноязычной речевой деятельности, актуализации реализуемых методов, в частности коммуникативного метода, предполагающего коммуникативно-мотивированное поведение, отбор речевого материала и ситуаций общения [6].

Полагаем, что с реализацией коммуникативного метода может быть связана театрализация, представленная как интегрированная педагогическая технология обучения, динамичная и вариативная организация учебно-воспитательного процесса, направленная на обучение, развитие способностей студента при изучении любого предмета, а иностранного языка в особенности. В данном определении мы опираемся на определение педагогической технологии, предложенное Г. К. Селевко, в рамках которого педагогическая технология есть система способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, а также реальный способ обучения [9, с. 15]. Ценность театрализации для студента заключается в возможности творить, упражняться в решении задач, основанном на творческом воображении, а для образования – в возможности повышения мотивации к образовательной деятельности, в результативном усвоении учебной информации, в совершенствовании умений коммуникации, в развитии личности, способной к культурному самоопределению, самоидентификации.

Определив театрализацию как педагогическую технологию, обращаем внимание на возможность неоднозначной конкретизации данного явления. В современной науке *театрализация* определяется по-разному в силу интеграции в ней методов и приемов педагогики и театрального искусства. Театрализация рассматривается как:

– возможность преподнесения идеи в художественной форме театральным сред-

ством; метод; явление, обращенное к эмоциональной сфере человеческого восприятия [13, с. 6];

– содержание проводимого мероприятия; коллективная деятельность его участников; метод реальной и игровой деятельности, художественно организованной по законам театра [1, с. 6–19];

– «специфически человеческое отношение к жизни» с его многообразием форм, обеспечивающих вариативность преподавания [11, с. 3];

– активный педагогический прием, построенный на принципе игры; деятельность, используемая на протяжении всего педагогического процесса [7, с. 13];

– рассчитанная педагогическая техника для реализации преподавателем задуманного педагогического действия [4, с. 139];

– «намеренное, произвольное воспроизведение определенного сюжета в соответствии с заданным образом-сценарием игры» [5, с. 42];

– альтернатива аудиторной системе, дополнение к другим видам прямого и косвенного обучения [12, с. 3–12].

По мнению драматурга, режиссера, теоретика и историка театра Н.Н. Евреинова, понятие «театрализация» универсально, ибо охватывает многие сферы жизни и в силу своей универсальности требует контекстного уточнения и допускает его [3, с. 49]. Вышеперечисленные трактовки театрализации объединяет определение театрализации как творческого метода, используемого для активизации деятельности участников средствами искусства. Театрализация включается в систему педагогических способов, используемых в образовательном процессе как средство развития личности и повышения качества образования. Таким образом, театрализация – это особая технология педагогического моделирования обучения, созданная на основе комплексного использования выразительных средств театра и совокупности приемов введения, закрепления и активизации иноязычного материала, обеспечивающая развитие продуктивной деятельности обучающегося и его личностное развитие как субъекта образовательного процесса [8].

Однако несмотря на богатый методический материал, связанный с использованием театрализации в образовании, практика интегрирования театрализации в процесс подготовки студентов неязыкового вуза до настоящего времени не получила системного характера.

Анализ педагогических публикаций показывает, что театрализация активно используется учителями школ, воспитателями

детских дошкольных учреждений и вузами, готовящими будущих учителей, в том числе преподавателей иностранного языка. В других аспектах театрализация практически не рассматривается: театр несправедливо считается клубной деятельностью, мероприятием для свободного времяпровождения студента, хотя использование средств театрализации в качестве способов обучения не предполагает отказ от традиционных моделей обучения. При соответствующей разработке методов и форм обучения обеспечивается активность студентов в освоении дисциплины, в том числе в рамках самостоятельной работы, наблюдается творческое применение на практике приобретенных знаний, умений и навыков.

В настоящее время отдается приоритет коммуникативной направленности процесса обучения иностранному языку, необходимости создания реальных жизненных ситуаций для того, чтобы научить студентов общению на иностранном языке [10; 14]. Использование «театрализации» как педагогической технологии обучения обеспечивает развитие идеи коммуникативного обучения: на основе коммуникативно-значимого языкового материала коммуникативные задания формулируются таким образом, чтобы в них предлагались ситуации общения в свободной творческой деятельности.

Театрализация как технология обучения иностранному языку может быть эффективной при соблюдении ряда условий. Одним из таких условий является сочетание методов обучения и подходов к образовательному процессу. При обучении иностранному языку с использованием театрализации сочетание коммуникативного и сознательного методов позволяет восполнять минусы одного подхода плюсами другого, учесть особенности обучения и, таким образом, сделать процесс обучения иностранному языку эффективным. То же относится и к коммуникативному, личностно-ориентированному, аксиологическому и деятельностному подходам, которые, сочетая познания и чувства в процессе обучения студентов, одновременно позволяют использовать междисциплинарную интеграцию. Данные подходы предполагают организацию материала по принципу коммуникативности, соотнесение языкового материала с интересами и культурой студента.

Следующее условие связано с принципами использования театрализации при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза. К таким принципам можно отнести следующие: наглядность, минимизация языка, сознательность, активность, творческий процесс, тематичность, коммуникативная направленность, учет родного

языка, комплексность, поэтапность, системность, мотивация, функциональность.

Остановимся более подробно на принципах поэтапности и системности. Данные принципы реализуются через разделение содержания учебного материала на логически завершенные части, которые реализуются последовательно (поэтапно):

1. Ознакомительный этап (Before watching) – подготавливающий к контекстно-базируемому общению; данный этап предусматривает ознакомление с темой, создание мотивации, введение и дифференциацию лексики, других языковых единиц и речевых образцов, используемых в спектакле.

2. Продуктивный этап (While watching) – имеющий ситуативно-моделирующее общение (просмотр спектакля); этот этап ориентирован на использование различных приемов извлечения информации при просмотре спектакля.

3. Творческий этап (Follow-up activities) – основанный на межкультурно-коммуникативном общении; ориентирован на выявление языкового и речевого материала спектакля, анализ увиденного, на обучение анализу извлеченной информации.

Заметим, что выделенные этапы соотносятся с логикой речевой деятельности: от сообщения знаний, введения речевого образца педагог и обучающиеся переходят к формированию речевого навыка посредством выполнения условно-речевых упражнений, затем обеспечивается совершенствование речевого навыка и формирование речевых умений с помощью речевых упражнений в ситуациях учебного общения, и далее – развитие речевых умений, перенос приобретенных знаний, навыков, умений в различные ситуации общения не только учебного, но и неучебного характера.

Поскольку педагогическая технология обучения – «совокупность приемов работы учителя (способов его научной организации труда) с помощью которых обеспечивается достижение поставленных целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени» [15, с. 262], преподавателю необходимо тщательно выбирать наиболее подходящие из существующих учебные средства, создавать дополнительный материал, изначально уточнять лексико-грамматические умения, навыки студентов, которые будут сформированы в процессе использования театрализации. Таким образом, мы можем говорить о реализации принципа минимизации языка и об отборе учебного материала как условии реализации данной технологии.

При отборе учебного материала преподаватель опирается на следующие критерии: ау-

тентичность, мотивационно-познавательная ценность, наглядность, доступность, актуальность, коммуникативная ценность. Сценарий, являясь основой театрализации, соотносится с данными критериями и может использоваться для выбора, введения, закрепления и активизации лингвистического материала с целью свободного пользования им в различных ситуациях. Также с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, рабочей программы и сценария спектакля на английском языке, преподаватель определяет содержание обучения, а именно выбирает основные грамматические формы и конструкции, необходимые для решения коммуникативных задач, выбирает лексику в рамках обозначенной социокультурной сферы, определяет речевые умения в соответствии с видами речевой деятельности.

Театрализация как технология обучения иностранному языку предполагает ис-

пользование таких приемов обучения, которые обеспечивают достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшими затратами сил и лежат в основе комплекса упражнений, при выполнении которых студенты речевые действия соотносят с познавательными действиями. Комплекс упражнений создается на основе приведения сценария, используемого театром (в данном случае речь идет об учебном театре), к дидактической форме представления. Указанный комплекс включает упражнения на идентификацию, выбор, сравнение, соотнесение, сортировку, группировку, ранжирование, то есть упражнения на развитие механизмов чтения: узнавание, осмысление, развитие смысловой догадки, содержательной антиципации, на развитие механизма логического понимания. Например, студентам предлагается подобрать слово/словосочетание, которое характеризует данное утверждение: Match the statements (1–10) to the adjectives (a–j).

Match the statements (1 – 10) to the adjectives (a – j).

They ...

1. spend a lot of time doing a good job.
2. have a lot of new ideas.
3. like to spend time with other people.
4. can wait calmly for a long time.
5. have a strong belief in their abilities.
6. want to reach the top of their career.
7. do what they promise to do.
8. dislike or avoid activity or work.
9. have power of learning, reasoning and understanding.
10. like to do things for other people.

They are ...

- a. patient.
- b. confident.
- c. hard-working.
- d. reliable.
- e. intelligent.
- f. creative.
- g. lazy.
- h. sociable.
- i. helpful.
- j. ambitious.

Комплекс включает также игровое моделирование – развитие навыков поисковой учебной деятельности, умения варьировать форму высказывания. Для разыгрывания

ситуаций с опорой на жизненный опыт или ранее прочитанное используются диалоги, взятые из сценария и содержащие типичные жизненные ситуации, например:

Give as many prefaces to the following dialogue as you can.

Giles	Hullo, sweetheart. Your nose is cold.
Mollie	I've just come in.
Giles	Why? Where have you been? Surely, you've not been out in this weather?
Mollie	I had to go down to the village for some stuff I'd forgotten.

В комплекс включены упражнения на восстановление – реконструкция неполных высказываний или преднамеренно деформированного текста, заполнение пропусков, дополнение, перегруппировка, выстраивание логической последовательности в тексте. Студенты распределяют события в последовательности, отражающей содержание спектакля, например:

Work with a partner. Order the following events.

___ The telephone was cut off.

- ___ Suspicion at Monkswell Manor grew rapidly.
- ___ Molly and Giles met.
- ___ They were trapped inside the guesthouse.
- ___ There was a terrible blizzard.
- ___ Trotter arrived at the guesthouse.
- ___ They opened a guesthouse: "Monkswell Manor".
- ___ The murder left a note.
- ___ It said that "three blind mice" would die.
- ___ The first guests arrived.
- ___ Soon, they got married.
- ___ Three children were abused (one died).
- ___ The murder wanted to take revenge.
- ___ Mrs. Boyle is murdered in the library.
- ___ Mrs. Lyon is murdered in London.

В комплексе содержатся упражнения на расширение – развитие как монологической, так и диалогической речи, участие в учебных дискуссиях, устных выступлениях; на предвосхищение (прогнозирование) – обеспечение интенсивной речевой практики, развитие мыслительных умений для предвидения причинно-следственных связей, умения выдвигать собственные гипотезы, сравнивать, обсуждать, оценивать. Например, студентам предлагается сконструировать рассказ с помощью заданных предложений и вопросов.

You are mystery writers searching for a plot for your new story. Remember that stories sound interesting because of the details. They tell you: When it happened, who it happened to, where it happened, how people felt, what they were wearing, etc. Write a story adding this kind of details.

Long distance

A person was going away on business for (how long?). Just before leaving, he had a row with (who? a cleaner? a husband or wife? someone else who had keys to the flat or house?). It was a serious row. The person left, saying, "And when I get back, you'd better have gone ... and don't come back!" After the business trip, the person returned to the flat. As he opened the door, he heard "at the time will be 3.53 and forty seconds." It was the telephone. It was off the hook. The voice was the Speaking Clock from New York, 3000 miles away. Before leaving, the other person had called the Speaking Clock. The telephone bill arrived some time later. It was (how much?). (What happened next?)

Предполагаются проекты, направленные на формирование возможности творчески мыслить, самостоятельно планировать действия, прогнозировать возможные варианты решения задач, выбирать способы и средства их реализации. Например, итоговым заданием в работе с материалом является написание сочинения-рассуждения с опорой на высказывания героев спектакля и клише для написания сочинения.

Write an opinion essay on one of the lines from the play.

1. "You never really know what anyone is like – what they are really thinking. For instance, you don't know what I'm thinking about now, do you?" (Wren).
2. "Life's what you make of it. Go straight ahead – don't look back." (Miss Casewell).
3. "One can't always help looking back." (Mollie).

ЛИТЕРАТУРА

1. Генкин Д.М. Театрализация как творческий метод культурно-просветительской работы : сборник научных трудов. Л. : ЛГИК. 1982. 141с.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы (в новой редакции). Распоряжение от 15 марта 2013 г. № 792 - р. М., 2013. 188 с.
3. Евреинов Н.Н. Театрализация жизни // Демон театральности. Сост., общ. ред. и комм. А. Ю. Зубкова и В. И. Максимова. Летний сад, М.; СПб., 2002. 535с.
4. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя. М. : Педагогика, 1992. 224с.
5. Макарова Н.Я. Театрализация в формировании толерантного поведения будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 284 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1991. 223 с.
7. Полякова Т.Ю. Школьный театр как фактор развития гуманитарной культуры учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1991. 24 с.

Для стимулирования речемыслительной деятельности – (побуждение к формулировке правила, к пониманию закономерностей функционирования речевых единиц, воспроизведению образцов, их варьированию, комбинированию), преодоления информационного неравновесия (при перекодировании информации из одной формы в другую в парном или групповом взаимодействии) используются упражнения на семантические ассоциации, предполагающие поиск ярких, образных аналогий, догадок, гипотез, интуитивных решений в групповом взаимодействии; упражнения на дополнение, упражнения на осознание языковой формы высказывания, перифраз, направленный на развитие умения передавать смысл речевой единицы другими словами; решение проблемных задач.

При выполнении заданий указанного комплекса упражнений наблюдается сочетание вербальных и невербальных способов взаимодействия, раскрывается внутренний потенциал студента. Образовательная деятельность становится более результативной, так как при использовании данной педагогической технологии у студентов формируются специальные и общеучебные умения и навыки и студентами усваиваются научные знания; развивается умение работать в команде, развиваются коммуникативные и лингвистические умения студентов благодаря творческому включению в различные ситуации реального общения; отрабатываются различные ситуационные модели поведения; обеспечивается высокий уровень мотивации при изучении лингвистического материала; актуализируется целенаправленно отобранный преподавателем лексический и грамматический материал, повторяется и систематизируется пройденное ранее.

Экспериментальная апробация данной педагогической технологии предполагает выявить позитивную динамику в овладении студентами неязыкового вуза иностранным языком благодаря актуализации данного предмета и повышению мотивации к его изучению.

8. Пыркова Т.А. Театрализация в формировании лингвистической компетенции // Потенциал современной науки : сборник статей по материалам IX-й Международной научной конференции «Наука в центральной России». Липецк, 2014. № 7. С. 96–99.
9. Селевко Г.Н. Современные образовательные технологии. М. : Народное образование, 1998. 256 с.
10. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1983. 142 с.
11. Соколова-Набойченко О.Н. Музыкально-театральная деятельность в дополнительном образовании учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 19 с.
12. Цветкова И.В. Экология для начальной школы: игры и проекты, популярные для родителей и педагогов. Ярославль : Академия развития, 1997. 189 с.
13. Чечетин А.И. Основы драматургии театрализованных представлений // История и теория. М. : Просвещение, 1981. 190 с.
14. Шатилов С. Ф. Методика обучения иностранным языкам на начальном этапе в школе и вузе. СПб. : Образование, 1991. 156 с.
15. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов. 4-е изд. М. : Филоматис: Омега-Л, 2010. 480 с.

LITERATURA

1. Genkin D.M. Teatralizatsiya kak tvorcheskiy metod kul'turno-prosvetitel'skoy raboty : sbornik nauchnykh trudov. L. : LGIK. 1982. 141s.
2. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy federatsii «Razvitie obrazovaniya» na 2013-2020 gody (v novoy redaktsii). Rasporyazhenie ot 15 marta 2013 g. № 792 - r. M., 2013. 188s.
3. Evreinov N.N. Teatralizatsiya zhizni // Demon teatral'nosti. Sost., obshch. red. i komm. A. Yu. Zubkova i V. I. Maksimova. Letniy sad, M.; SPb., 2002. 535s.
4. L'vova Yu.L. Tvorcheskaya laboratoriya uchitelya. M. : Pedagogika, 1992. 224s.
5. Makarova N.Ya. Teatralizatsiya v formirovanii tolerant'nogo povedeniya budushchikh peda-gogov : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2003. 284 s.
6. Passov E.I. Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. M. : Prosveshchenie, 1991. 223 s.
7. Polyakova T.Yu. Shkol'nyy teatr kak faktor razvitiya gumanitarnoy kul'tury uchashchikhsya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 1991. 24 s.
8. Pirkova T.A. Teatralizatsiya v formirovanii lingvisticheskoy kompetentsii // Potentsial sovremennoy nauki : sbornik statey po materialam IX-y Mezhdunarodnoy nauchnoy konfe-rentsii «Nauka v tsentral'noy Rossii». Lipetsk, 2014. № 7. С. 96–99.
9. Selevko G.N. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. M. : Narodnoe obrazovanie, 1998. 256 s.
10. Skalkin V. L. Kommunikativnye uprazhneniya na angliyskom yazyke : posobie dlya uchi-telya. M. : Prosveshchenie, 1983. 142 s.
11. Sokolova-Naboychenko O.N. Muzykal'no-teatral'naya deyatel'nost' v dopolnitel'nom obrazovanii uchitelya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2003. 19 s.
12. Tsvetkova I.V. Ekologiya dlya nachal'noy shkoly: igry i proekty, populyarnye dlya rodi-teley i pedagogov. Yaroslavl' : Akademiya razvitiya, 1997. 189 s.
13. Chechetin A.I. Osnovy dramaturgii teatralizovannykh predstavleniy // Istoriya i teo-riya. M. : Prosveshchenie, 1981. 190 s.
14. Shatilov S. F. Metodika obucheniya inostrannym yazykam na nachal'nom etape v shkole i vuze. SPb. : Obrazovanie, 1991. 156 s.
15. Shchukin A.N. Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika : uchebnoe posobie dlya prepodavateley i studentov. 4-e izd. M. : Filomatis: Omega-L, 2010. 480 s.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.21
ББК 4410.24

ГСНТИ 14.23.09

Код ВАК 13.00.07

Трубина Елена Сергеевна,

аспирант III курса кафедры педагогики и филологии Института психологии и социокультурной работы, Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия; 450092, Республика Башкортостан, г. Уфа, ул. Мубарякова, 3; e-mail: trubina.elena2009@yandex.ru.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МЕНЯЮЩЕЙСЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическая технология, проектирование, технология проектирования, образовательный стандарт, образовательная деятельность, образовательная область, этнокультурная ситуация.

АННОТАЦИЯ. В данной статье автор раскрывает технологию проектирования образовательной деятельности дошкольников в условиях меняющейся этнокультурной ситуации. Рассмотрены теоретические основы технологии проектирования образовательной деятельности детей дошкольного возраста и особенности ее реализации в образовательной практике. На основе анализа имеющихся определений понятия «педагогическая технология», автор попытался дать собственное определение «технологии проектирования образовательной деятельности дошкольников в условиях меняющейся этнокультурной ситуации». Представлено описание авторской технологии и психолого-педагогические условия ее реализации. Среди условий реализации технологии автором выделены следующие: использование педагогической диагностики, так как ее результаты служат основанием для определения форм и методов организации образовательной деятельности в условиях меняющейся этнокультурной ситуации; дополнение содержания образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения способами проектирования образовательной организации в условиях меняющейся этнокультурной ситуации; педагогическое взаимодействие участников образовательных отношений на основе мультикультурного подхода; научно-методическое обеспечение процесса проектирования образовательной деятельности дошкольников в условиях меняющейся этнокультурной ситуации; организация предметно-пространственной среды группы, соответствующей актуальным задачам этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста; новой формой участия родителей в процессе этнокультурного воспитания детей. Также в данной статье автор представил подробную пошаговую инструкцию по реализации технологии проектирования образовательной деятельности в условиях меняющейся этнокультурной ситуации развития.

Trubina Elena Sergeevna,

Post-graduate Student of Department of Pedagogy and Philology, Institute of Psychology and Socio-cultural Work, Eastern Economic-Legal Humanitarian Academy, Ufa, Russia.

TECHNOLOGY OF DESIGNING EDUCATIONAL ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN IN A CHANGING ETHNO-CULTURAL SITUATION

KEYWORDS: pedagogical technology, engineering, design technology, educational standard, educational activities, educational area, ethno-cultural situation.

ABSTRACT. In this article the author reveals the design technology of educational activity of preschool children in a changing ethno-cultural situation. The article dwells on theoretical foundations of technology of designing educational activity of preschool children and the peculiarities of its implementation in educational practice. On the basis of analysis of the existing definitions of the notion «pedagogical technology», the author has attempted to give her own definition of «technology of designing educational activity of preschool children in a changing ethno-cultural situation». The article describes the authored technology and psychological and pedagogical conditions of its realization. Among the conditions of the implementation of the technology, the author highlights the following: the use of pedagogical diagnostics as its results form the basis for the definition of forms and methods of organization of educational activities in a changing ethno-cultural situation; the supplement of the content of the education process in preschool educational institutions with ways of designing educational organization in a changing ethno-cultural situation; the pedagogical interaction of participants of educational relations on the basis of a multicultural approach; the scientific and methods support of the design process of educational activity of preschool children in a changing ethno-cultural situation; the organization of subject-spatial environment of the group corresponding to the topical problems of ethno-cultural education of preschool children; a new form of parent participation in the process of ethno-cultural education of children. The article also provides a detailed step-by-step implementation technology of designing educational activities in a changing ethno-cultural situation of development.

В настоящее время в педагогическую науку прочно вошло понятие педагогической технологии. Однако в его понимании и употреблении существуют большие разночтения. Из ряда определений педагогической технологии, накопленных в педагогике, наиболее близкими к нашему исследованию являются три определения. Первое определение, рекомендованное ЮНЕСКО, комитетом ООН по вопросам образования, науки и культуры: «**Педагогическая технология** – это **системный метод** создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования». Второе определение, данное Г. К. Селевко: «**Педагогическая технология** означает **системную совокупность и порядок функционирования** всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» [11, с. 14]. Третье определение, рассмотренное нами, – Б. Т. Лихачева: «**Педагогическая технология** – **совокупность психолого-педагогических установок**, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» [8, с. 135]. В педагогической науке «педагогическую технологию» авторы рассматривают с разных позиций: как системный метод оптимизации форм образования, системную совокупность и порядок функционирования средств достижения целей образования, а некоторые трактуют понятие «педагогической технологии» как совокупность психолого-педагогических установок в процессе реализации педагогического процесса.

Уникальным средством обеспечения сотрудничества, сотворчества детей и взрослых, способом реализации личностно-ориентированного подхода к образованию является технология проектирования. Наиболее близкой к теме нашего исследования является работа Е. С. Евдокимовой. Она разработала основные требования к проектной деятельности, типологию проектов в дошкольных образовательных учреждениях и структуру образовательного проекта [5].

При проектировании образовательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях меняющейся этнокультурной ситуации мы опирались на имеющиеся педагогические технологии, доказавшие свою жизнеспособность: социально-педагогическая технология развития меж-

национальных отношений субъектов образовательной деятельности (А. Г. Абсалямовой), технология социального воспитания (Л. В. Коломийченко), педагогическая технология «Ситуация» (Л. Г. Петерсон, А. И. Буренина, Е. Ю. Протасова) [1; 6; 10]. Рассмотрев различные педагогические технологии, мы смогли увидеть разные подходы авторов к построению технологий, их содержания и мы попытались разработать собственную технологию проектирования образовательной деятельности в условиях динамичной этнокультурной ситуации развития. Технология образовательной деятельности в условиях динамичной этнокультурной ситуации развития включает:

- цель и задачи, выраженные в методологии исследования;

- обновление содержания теории и методики дошкольного образования; когнитивный, эмоционально-рефлексивный и поведенческий компоненты образовательной деятельности дошкольников;

- критерии оценки и показатели образовательной деятельности с учетом этнокультурной ситуации детей дошкольного возраста;

- ценностно-смысловая, аналитическая и развивающая функции;

- ожидаемые результаты реализации данной технологии и рекомендации педагогам дошкольных образовательных учреждений по ее реализации.

Апробация нашей педагогической технологии в условиях дошкольных образовательных организаций позволила нам выработать ее определение. **Технология проектирования образовательной деятельности дошкольников в условиях меняющейся этнокультурной ситуации – это совокупность психолого-педагогических условий, определяющих обновление содержания дошкольного образования в условиях меняющейся этнокультурной ситуации, с целью освоения детьми этнокультурных ценностей и традиций, взаимопонимания и взаимообогащения друг друга.**

Концептуальная основа технологии проектирования образовательной деятельности дошкольников в условиях меняющейся этнокультурной ситуации заключается в опоре на теоретические исследования в области психологических и педагогических наук.

Содержательная ее часть определена целью образовательной деятельности с учетом этнокультурной ситуации развития.

Процессуальная ее часть выражена в осуществлении традиционных и нетрадиционных форм и методов проектирования

образовательной деятельности педагога по обновлению содержания образовательного процесса с учетом этнокультурной ситуации развития личности ребенка.

Исходя из того, что педагогическая технология в целом должна удовлетворять некоторым основным методологическим требованиям, нами проведен анализ на ее соответствие определенным критериям технологичности: **концептуальности, системности, управляемости, эффективности, воспроизводимости.**

Концептуальность. Разработанная нами педагогическая технология проектирования образовательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях динамичной этнокультурной ситуации опирается на основные положения диалектического материализма, на систему принципов: исторического и логического, теоретического и эмпирического, на единство общечеловеческого, национального и индивидуального в развитие личности. Важными также являются теоретические положения науки о всеобщей связи явлений окружающего мира, о деятельностной сущности человека, познающего и преобразующего мир, самого себя. Основу разработанной нами педагогической технологии составляют следующие исходные положения теоретические концепции и идеи педагогической науки: Концепция дошкольного воспитания (1989), Концепция новой стратегии государственной национальной политики (2012), идеи М. М. Бахтина «о культуре как диалоге» и философские взгляды Е. С. Троицкого о необходимости возрождения народов России [7; 13]. Мы опирались также на государственные нормативно-правовые документы системы образования, такие как: Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2013), Конвенция о правах ребенка (1989) [12; 14; 15].

Системность. При рассмотрении содержания понятия «проектирование образовательной деятельности в условиях меняющейся этнокультурной ситуации детей дошкольного возраста» мы опирались на системный подход. Рассматривая процесс проектирования образовательной деятельности дошкольников в условиях меняющейся этнокультурной ситуации, мы опирались на логику построения образовательного процесса дошкольных образовательных организаций, а именно на обновление и развитие содержания теории и методики дошкольного образования. Основываясь на результатах теоретического анализа исследований, посвященных сущности проектирования обра-

зовательной деятельности дошкольников, в проектирование образовательной деятельности в условиях меняющейся этнокультурной ситуации детей дошкольного возраста, мы выделили три компонента, которые, на наш взгляд, системно отражают как содержание, так и этапы проектирования образовательной деятельности дошкольников в условиях меняющейся этнокультурной ситуации: когнитивный, эмоционально-рефлексивный и поведенческий. Выделенные нами компоненты еще раз подтверждают знаменитую триаду Тетенса «ум-чувство-воля», которая лежит в основе многих сложных психических процессов.

Управляемость. Управление процессом проектирования образовательной деятельности дошкольников в условиях меняющейся этнокультурной ситуации включает в себя два взаимосвязанных процесса: организацию образовательной деятельности дошкольников и наблюдение за происходящими изменениями. Можно выделить также несколько направлений в деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения в процессе реализации данной технологии: подбор содержания, форм и методов образовательной деятельности, повышение профессиональной компетентности педагогов, родителей; регулирование предметно-пространственной средой. Педагог дошкольного образовательного учреждения может включать в образовательную деятельность детей содержание, исходя из сложившейся этнокультурной ситуации между детьми в группе. О роли субъект-субъектных отношений в группе, наделенных определенными этническими характеристиками, пишет А. Г. Абсалямова [2, с. 116; 3; 4].

Эффективность. Эффективность разработанной нами педагогической технологии проектирования образовательной деятельности дошкольников в условиях меняющейся этнокультурной ситуации выражается следующими параметрами:

- повышение успеваемости детей по разным образовательным областям в процессе образовательной деятельности;
- мотивация дошкольников на сотрудничество в процессе образовательной деятельности;
- создание психологического климата в многонациональной группе детского коллектива дошкольной образовательной организации;
- преодоление негативных оценок (отрицательных стереотипов) в характеристике детьми своей и другой национальности;
- построение детьми взаимоотношений со своими сверстниками и окружающими на основе общечеловеческих нравственных ценностей;

– создание предметно-пространственной среды группы, учитывающей этнокультурную ситуацию развития дошкольников.

Воспроизводимость разработанной нами педагогической технологии проектирования образовательной деятельности дошкольников в условиях меняющейся этнокультурной ситуации заключается в создании психолого-педагогических условий образовательной деятельности дошкольников при меняющейся этнокультурной ситуации. Примером воспроизводимости, а также наличия обратной связи может служить эффективное использование педагогами дошкольных образовательных учреждений основных принципов нашей педагогической технологии в процессе проектирования образовательной деятельности детей дошкольного возраста.

Педагогическая технология проектирования образовательной деятельности дошкольников в условиях меняющейся этнокультурной ситуации осуществляется в двух направлениях:

1) подготовка воспитателей к проектированию образовательной деятельности дошкольников в условиях меняющейся этнокультурной ситуации;

2) непосредственно сам процесс проектирования образовательной деятельности в условиях меняющейся этнокультурной ситуации в дошкольных образовательных учреждениях.

Представим кратко описание разработанной нами педагогической технологии на основе критериев, предложенных Г. К. Селевко [11, с. 26].

По уровню применения: педагогическая в системе дошкольного образования.

По философской основе: гуманистическая + сочетание общечеловеческих и национальных нравственных ценностей.

По основным факторам развития: социогенная + воспитание.

По концепции усвоения: познавательно-исследовательская и продуктивная.

По основному принципу: мультикультурная, поликультурная, многонациональная.

По ориентации на личностные структуры: знания, умения + способы умственных действий + «Я-концепция» + саморазвивающие механизмы личности.

По характеру содержания: образовательная + воспитывающая + обучающая + развивающая + соответствующая Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (2013).

По типу управления познавательной деятельностью: педагогическое + демократическое + партнерское + саморазвитие субъекта в мультикультурном образовательном пространстве детства.

По организационным формам: традиционные и нетрадиционные формы организации образовательной деятельности субъектов мультикультурного образовательного пространства детства (индивидуальные, подгрупповые и групповые).

По подходу к субъекту образовательного пространства: личностно-ориентированная педагогика + педагогика сотрудничества.

По преобладающему методу: объяснительно-иллюстративная + проблемная + тренинговая.

По направлению модернизации: обновление содержания теории и методики дошкольного образования в различных видах детской деятельности.

По категории воспитывающихся и обучающихся: массовая в системе дошкольного образования.

Целевые ориентации:

- Обновление теории и методики дошкольного образования, сопряжение его с образовательными областями, представленными в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

- Воспитание демократического сознания, освобождение его от доминирования одной культуры над другой.

- Развития культуры межнациональных отношений субъектов мультикультурного образовательного пространства.

Концептуальные положения

- «Созвездие культур» существует в сознании всего человечества.

- Диалектическое восприятие прошлого, настоящего и будущего человеческой культуры.

- Сосуществование, конструктивное и демократическое взаимодействие людей, представителей различных культур и цивилизаций в регионе, в стране и в мире.

Особенности обновления содержания дошкольного образования

Наука. Содержание образования определяется научными достижениями в сфере философии, антропологии, этнографии, этнологии, этнопедагогики, этнопсихологии; а также «тремя китами» народного творчества: устно-поэтического, музыкально-игрового, декоративно-прикладного искусства.

Образование. Развитие образовательной политики в регионах направлено на системную интеграцию в общероссийское, европейское и мировое образовательное пространство. Содержание и объем основной общеобразовательной программы дошкольного образования рассчитывается в соответствии с возрастом воспитанников, основными направлениями их развития, спецификой дошкольного образования и включает вре-

мя, отведенное на образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности.

Культура. Культурно-историческое наследие народов России, исторические и фактологические данные о развитии народов России, современные достижения отечественной культуры и ее вклад в «Золотой фонд» культуры мира – основа формирования толерантного сознания личности.

Семья. В сложившихся социальных, культурных и экономических условиях нашей страны к взаимодействию с семьей важно относиться как к стратегическому направлению деятельности дошкольного образовательного учреждения. Содержание дошкольного образования обновляется новыми формами и методами работами с семьей, направленными как на развитие и повышение педагогической компетентности родителей в области этнокультурного воспитания детей, так на установление сотрудничества и взаимодействия с семьями детей.

СМИ (Средства массовой информации). Для эффективного внедрения и массового использования разработанной нами технологии необходимо ее отражение в средствах массовой информации: методических рекомендациях для родителей и педагогов, дидактических материалах по проектированию образовательной деятельности детей дошкольного возраста в условиях меняющейся этнокультурной ситуации.

Особенности методики дошкольного воспитания

Взаимоотношения субъектов образовательного процесса дошкольных образовательных организаций основываются на взаимовлиянии, взаиморазвитии и взаимодействии. «Созвездие культур» или «мультикультурализм» означает богатство и неповторимость культуры всех людей и каждого в отдельности. Воспитание самоуважения и равенства возможностей для всех. Поддержание традиций и учет современных норм поведения. В образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения обеспечивается тесная связь трех факторов: семья, культура, группа (соотношение природного и приобретенного в психике личности, экзистенция накопленного культурного опыта, мультикультурный характер группы). Идея возможности проектирования содержания образовательной деятельности дошкольников в условиях меняющейся этнокультурной ситуации легла в основу педагогической технологии проектирования образовательной деятельности.

Инструкция технологии проектирования образовательной деятельности в условиях меняющейся этнокультурной ситуации развития:

Шаг 1. Определение социально-этнической среды детской группы дошкольной образовательной организации.

Шаг 2. Диагностика взаимоотношений субъектов образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения с использованием комплекса диагностических методик (социометрические методы опроса, анкетирование и др.).

Шаг 3. Уточнение, систематизация и обновление содержания теории и методики дошкольного образования.

Шаг 4. Проектирование образовательной деятельности дошкольников с учетом этнокультурной ситуации по разным образовательным областям, использование наряду с традиционными нетрадиционных форм организации образовательной деятельности дошкольников.

Шаг 5. Анализ полученных результатов при помощи методик, проблемных ситуаций, консультаций с экспертами; научная рефлексия.

Шаг 6. Разработка рекомендации педагогам дошкольных образовательных учреждений, родителям детей дошкольного возраста для получения эффективных результатов по проектированию образовательной деятельности дошкольников в условиях меняющейся этнокультурной ситуации.

В ходе нашего исследования были определены особо значимые **психолого-педагогические условия**, при которых процесс проектирования образовательной деятельности детей дошкольного возраста в условиях меняющейся этнокультурной ситуации будет наиболее эффективен:

1. Использование диагностики помогает педагогу фиксировать изменения, происходящие в развитии ребенка. Педагогическая диагностика осуществляется нами в рамках гуманитарного подхода, при этом мы используем метод включенного наблюдения за поведением детей, за взаимодействием между детьми – представителями разных культур в разнообразных видах деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, литературно-речевой). Результаты, полученные нами в ходе педагогической диагностики, являются промежуточными и служат основанием для определения форм и методов организации образовательной деятельности в условиях меняющейся этнокультурной ситуации.

2. Дополнение содержания образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения способами проектирования образовательной деятельности в условиях меняющейся этнокультурной ситуации.

3. Педагогическое взаимодействие участников образовательных отношений на основе мультикультурного подхода приобретает новый характер.

4. Научно-методическое обеспечение процесса проектирования образовательной деятельности дошкольников в условиях меняющейся этнокультурной ситуации включает все необходимые ресурсы эффективного образовательного процесса современного дошкольного образовательного учреждения.

5. Организация предметно-пространственной среды группы, соответствующей актуальным задачам этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста и стимулирующей их к позитивному взаимодействию друг с другом с целью взаимопонимания, взаимообогащения друг друга, выступает одним из важнейших условий косвенного управления этнокультурной ситуацией.

6. Новой формой участия родителей в процессе этнокультурного воспитания детей является активное включение и участие родителей во всех видах организации образовательной деятельности. Родители являются первыми и основными воспитателями собственных детей и нуждаются в получении

полной информации о развитии личности ребенка. Взаимосвязь субъектов взаимодействия в системе: «воспитатель – ребенок – родители» формирует партнерские и ровеснические отношения, создает позитивный и радостный фон взаимодействия.

Разработанная нами педагогическая технология проектирования образовательной деятельности дошкольников в условиях меняющейся этнокультурной ситуации позволила обеспечить эффективность педагогического процесса, направленного на создание необходимых психолого-педагогических условий, определяющих обновление содержания теории и методики дошкольного образования в различных видах деятельности дошкольников, организацию индивидуальной и коллективной деятельности субъектов с целью взаимопонимания и взаимообогащения друг друга. Каждый педагог дошкольного образовательного учреждения может использовать нашу технологию, исходя из особенностей своего региона, целей и задач образования, и самое главное, национального состава детей в группе и складывающихся между ними этнокультурных ситуаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абсалямова А. Г. Развитие межнациональных отношений студенческой молодежи : монография. 3-е изд., перераб. Уфа, 2014. 356 с.
2. Абсалямова А. Г. Компаративистский подход к исследованию актуальных проблем дошкольного образования // Психология образования в поликультурном пространстве. Том 1 (№ 29). Елец, 2015. С. 113–122.
3. Абсалямова А. Г. Мультикультурное образование на современном этапе: проблемы становления в отечественной педагогической практике // Социальная политика и социология / Междисциплинарный научно-практический журнал. 2012. № 9 (87). С. 288–295.
4. Абсалямова А. Г. Интеграция детей-мигрантов в российское образовательное пространство // Вестник ВЭГУ. 2015. № 5 (79). С. 180–188.
5. Евдокимова Е. С. Технология проектирования в ДОУ. М. : Сфера, 2006. 64 с.
6. Коломийченко Л. В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста. Пермь, 2002. 115 с.
7. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. М. : Просвещение, 1989. № 5. С. 10–23.
8. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций. 4-е изд., перераб. и доп. М., 2001. 607 с.
9. Образовательная программа дошкольного образования: Технология проектирования на основе требований ФГОС. / под. Ред. А. А. Майера, А. М. Соломатина, Р. Г. Чураковой. М. : Академкнига / Учебник, 2014. 128 с.
10. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Мир открытий». // Науч. рук. Л. Г. Петерсон / Под общей ред. Л. Г. Петерсон, И. А. Лыковой. 2 изд-е, перераб. и доп. М. : Институт системно-деятельностной педагогики, 2014. 383 с.
11. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. М. : Народное образование, 1998. 256 с.
12. Конвенция о правах ребенка. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon (дата обращения: 10.12.2015).
13. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <http://base.garant.ru/70284810/#ixzz3uEzG6K8P> (дата обращения: 9.12.2015).
14. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: URL: http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf (дата обращения: 5.12.2015).
15. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf> (дата обращения: 1.12.2015).

LITERATURA

1. Absalyamova A. G. Razvitie mezhnatsional'nykh otnosheniy studencheskoy molodezhi : monografiya. 3-e izd., pererab. Ufa, 2014. 356 s.
2. Absalyamova A. G. Komparativistkiy podkhod k issledovaniyu aktual'nykh problem do-shkol'nogo obrazovaniya // Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve. Tom 1 (№ 29). Elets, 2015. S. 113–122.

3. Absalyamova A. G. Mul'tikul'turnoe obrazovanie na sovremennom etape: problemy stanovleniya v otechestvennoy pedagogicheskoy praktike // Sotsial'naya politika i sotsiologiya / Mezhdistsiplinarnyy nauchno-prakticheskiy zhurnal. 2012. № 9 (87). S. 288–295.
4. Absalyamova A. G. Integratsiya detey-migrantov v ros-siyskoe obrazovatel'noe prostranstvo // Vestnik VEGU. 2015. № 5 (79). S. 180–188.
5. Evdokimova E. S. Tekhnologiya proektirovaniya v DOU. M. : Sfera, 2006. 64 s.
6. Kolomiychenko L. V. Kontseptsiya i programma sotsial'nogo razvitiya detey doshkol'nogo vozrasta. Perm', 2002. 115 s.
7. Kontseptsiya doshkol'nogo vospitaniya // Doshkol'noe vospitanie. M. : Prosveshchenie, 1989. № 5. S. 10–23.
8. Likhachev B. T. Pedagogika. Kurs lektsiy. 4-e izd., pererab. i dop. M., 2001. 607 s.
9. Obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya: Tekhnologiya proektirovaniya na osnove trebovaniy FGOS./ pod. Red. A. A. Mayera, A. M. Solomatina, R. G. Churakovoy. M. : Aka-demkniga / Uchebnik, 2014. 128 s.
10. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya «Mir ot-krytiy». // Nauch. ruk. L. G. Peterson / Pod obshchey red. L. G. Peterson, I. A. Lykovoy. 2 izd-e, pererab.i dop. M. : Institut sistemno-deyatel'nostnoy pedagogiki, 2014. 383 s.
11. Selevko G. K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii : uchebnoe posobie. M. : Narod-noe obrazovanie, 1998. 256 s.
12. Konventsiya o pravakh rebenka. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon (data obrashcheniya: 10.12.2015).
13. Ukaz Prezidenta RF ot 19 dekabrya 2012 g. № 1666 «O Strategii gosudarstvennoy natsio-nal'noy politiki Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda». URL: <http://base.garant.ru/70284810/#ixzz3uE3G6K8P> (data obrashcheniya: 9.12.2015).
14. Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 29.12.2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii»: URL: http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974/fayl/1543/12.12.29-FZ_Ob_obrazovanii_v_Rossiyskoy_Federatsii.pdf (data obrashcheniya: 5.12.2015).
15. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya. URL: <http://minobrnauki.rf/novosti/3447/fayl/2280/13.06.14-FGOS-DO.pdf> (data obrashcheniya: 1.12.2015).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 616-008.61:159.9
ББК Ю975.3

ГСНТИ 15.21.61

Код ВАК 19.00.07

Абшилава Екатерина Феликсовна,

аспирант, врач, государственное бюджетное учреждение здравоохранения Свердловской области, Детская клиническая больница восстановительного лечения, Научно-практический центр «БОНУМ»; 620144, г. Екатеринбург, ул. Хохлакова, 73; e-mail: 620146.eka_k_f@mail.ru.

СИНДРОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ В ОБЩЕЙ СИСТЕМАТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: синдром дефицита внимания, гиперактивность, нарушение психического развития у детей, минимальная дисфункция мозга, психологические и соматические нарушения.

АННОТАЦИЯ: в статье раскрываются теоретические аспекты изучения в психологии синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей, так же представлен анализ различных подходов к рассмотрению данной проблемы в зарубежных и отечественных исследованиях. Так же 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. В начале статьи обозначена проблема исследования, которая заключается в возрастании количества детей с гиперактивностью. Представлены результаты скрининговых исследований анализ этапов, факторов и компонентов формирования гиперактивности у детей. Раскрываются гендерные особенности гиперактивности у детей. В статье описаны различные концепции, рассматривающие гиперактивность детей с точки зрения медико-биологических, психологических, социальных предпосылок данного явления. Выделяются причины возникновения гиперактивности у детей: причиной нарушений поведения выступает дисбаланс процессов возбуждения и торможения в нервной системе; минимальную мозговую дисфункцию, то есть множество микроповреждений мозговых структур (возникающих вследствие родовой травмы, асфиксии новорожденных и множества подобных причин). Представленный теоретический анализ определил содержание понятия СДВГ, причины и факторы его формирования.

Abshilava Ekaterina Feliksovna,

Post-graduate Student, Physician, State Budgetary Health Care Institution "Sverdlovsk Region Children's Clinical Hospital of Medical Rehabilitation", Scientific-practical Center "BONUM", Ekaterinburg, Russia.

ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD) IN THE GENERAL TAXONOMY OF MENTAL DEVELOPMENT IN CHILDREN

KEYWORDS: attention deficit hyperactivity disorder, hyperactivity, impaired mental development in children, minimal brain dysfunction, psychological and somatic disorders.

ABSTRACT. The article describes theoretical aspects of a psychological study of the attention deficit hyperactivity disorder in children and presents an analysis of different approaches to the issue in foreign and domestic studies. The article also identifies the urgency of the problem, singles out the key concepts of the problem of hyperactivity, presents different viewpoints on the nature of hyperactivity in children and characterizes a hyperactive child. In the beginning of the article the author formulates the problem of research, which is brought about by the increasing number of children with hyperactivity. The paper presents the results of a screening research analysis of the stages, factors and components in the development of hyperactivity in children, reveals gender peculiarities of hyperactivity in children and describes different concepts that consider hyperactivity of children from the point of view of medico-biological, psychological and social preconditions of this phenomenon. The author distinguishes the following causes of hyperactivity in children: behavioral disorders as a result of disbalance of processes of excitation and inhibition in the nervous system, minimal brain dysfunction, i.e. a number of micro-damages of the brain structures (resulting from birth trauma, neonatal asphyxia and numerous similar reasons). The presented theoretical analysis determined the content of the concept of ADHD and the causes and factors of its formation.

В последние годы в медицинской и психологической практике все чаще встречаются дети с диагнозом «синдром дефицита внимания и гиперактивности» (СДВГ). В подавляющем большинстве случаев лечение детей с дефицитом внимания занимаются изолированно врачи разных медицинских специальностей: невро-

логи, психиатры, педиатры, остеопаты, а также психологи и педагоги. Важно подчеркнуть, что разнообразие подходов к лечению объясняется неоднозначностью причин, содержащихся в анамнезе детей, страдающих СДВГ. Для врача нередко встает вопрос о доминирующем влиянии психологических или соматических нарушений в

данном заболевании. Однако следует признать, что ни один из применяемых сегодня видов лечения не решает в полной мере проблем ребенка, поскольку не учитывает все особенности заболевания, получившего сегодня статус медико-социальной проблемы.

В России проведено два скрининговых исследования по распространенности синдрома: в Москве синдром диагностирован у 28% детей, во Владимире – у 21%. (И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова, Е. П. Ларионов).

Согласно Е. Л. Григоренко, Т. М. Марютиной синдром дефицита внимания с гиперактивностью представляет собой хроническое расстройство поведения в детском возрасте, среди клинических проявлений которого называются двигательное беспокойство, импульсивность, невозможность сконцентрироваться. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью представляет собой наиболее распространенную форму хронических нейроповеденческих расстройств детского возраста (Н. Н. Заваденко) [9].

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью включен в основные системы диагностики и классификации психических расстройств – Женевской «Международной классификации болезней», в ее десятой редакции (МКБ-10) (1994) и американском «Руководстве по диагностике и статистике психических расстройств» (DSM-IV) (1994).

Несмотря на многочисленные исследования, посвященные изучению причин возникновения СДВГ, единого мнения по этому вопросу до настоящего времени не существует. (З. Тржесоглава, 1986; D. P. Cantwell, 1996; S. Sandler, 1996; F. X. Castellanos, 1997; Л. А. Ясюкова, 1997; Н. Н. Заваденко с соавт., 1998; Н. В. Михайличенко, 2001; И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова, 2002; М. Г. Узбеков, 2006). Отечественными и зарубежными учеными предлагаются различные классификации СДВГ, как клинические (Р. Н. Wender, 1971; Ketal Matier, 1992; Д. Н. Исаев, Б. Е. Микиртумов, 1978; Г. Г. Мендес, 1992; Л. С. Чутко с соавт., 2004), так и этиопатогенетические (J.A.M. Frederiks, 1969; В. А. Красов, 1989; В. М. Трошин, 1994; В. И. Гузева, М. Я. Шарф, 1998; В. А. Степанченко, Н. К. Сухотина, 2009) [3].

Активно обсуждается вопрос о гендерных различиях при СДВГ (Faraoneetal, 1999; G. Biederman, 2005; И. В. Равич-Щербо с соавт., 1999; И. П. Брызгунов и Е. В. Касатикова, 2002). Ведется поиск наиболее эффективной коррекции и лечения данного расстройства (J. H. Neiligenstein, 2000; M. K. Shafritz, 2005, Ю. С. Шевченко, 1998; Н. Н. Заваденко, 1990; А. Э. Тамбиев, 2001; Л. С. Чутко, 2003; Н. К. Сухотина, 2006; О. В. Лапшина, 2008) [1].

Нейромедиаторная концепция описывает возникновение проявлений СДВГ как дис-

баланс и нарушение в функционировании основных медиаторных систем (Т. Б. Дмитриева, А. З. Дроздов, Б. М. Коган, А. J. Zametkin, J. L. Rapoport). Согласно нейрофизиологической теории, при СДВГ проявляется ряд особенностей строения и функционирования структур мозга (Ю. Д. Кропотов, Э. Голдберг, F. X. Castellanos, R. Tannock).

Генетический взгляд на природу СДВГ предполагает поиск генетических факторов и изменений в наследственном материале, обуславливающих возникновение синдрома (A. Thapar, R. H. Perlis, A. E. Doyle, J. W. Smoller) [2].

В рамках медико-биологической концепции подчеркивается роль пре-, пери- и ранней постнатальной патологии, ведущей к морфологическим изменениям мозга и последующему развитию функциональных расстройств, к которым относится СДВГ (И. П. Антонов, Л. О. Бадалян, Д. Н. Исаев). Сторонники нейropsychологической концепции рассматривают проявления СДВГ с позиций недостаточной сформированности ряда высших психических функций, в частности «управляющих функций», вследствие функциональных и органических изменений головного мозга (Н. Н. Заваденко, Н. К. Корсакова, М. В. Denckla, R. A. Barkley).

Дизонтогенетическая концепция определяет СДВГ как вариант сложного асинхронного развития, возникший вследствие диффузного поражения мозга и приводящий к неспецифическим формам реагирования, ассоциированным с психомоторным уровнем реактивности (Л. О. Бадалян, В. В. Ковалев, Г. Е. Сухарева, В. М. Трошин). Исходя из положений концепции макро-социального влияния, СДВГ является общей реакцией части детской популяции на определенные социальные, общекультуральные изменения, происходящие в обществе (X. Лукерт, Н. G. Rolff, P. Zimmermann) [2].

Социально-психологическая концепция рассматривает формирование СДВГ в контексте внутрисемейных отношений, выделяя психосоциальные факторы риска в качестве основных при развитии синдрома (A. James, J. E. Heininger, S. K. Weiss).

Синдром дефицита внимания и гиперактивности в общей систематике нарушений психического развития у детей принимается как относительно новая (по обозначению), распространенная, используемая при описании поведенческих особенностей форма отклонений. Среди клинических проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью отмечают двигательное беспокойство импульсивность поведения и мыслей, неспособность учиться на опыте и на сделанных ошибках, недостаток внимания, невозможность сконцентриро-

ваться, легкая переключаемость с одного задания на другое без доведения начатого до конца, рассеянность и т.д. Центральным для постановки заключения синдрома дефицита внимания с гиперактивностью считается расстройство внимания. Среди сопутствующих проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью часто называется неспособность к обучению, тревожность, делинквентное поведение [9].

История изучения этого заболевания – не длинный, но насыщенный фактами период, составляющий около 150 лет. Впервые описал чрезвычайно подвижного ребенка, который ни секунды не мог спокойно усидеть на стуле, немецкий врач-психоневролог Генрих Хаффман. Он дал ему прозвище Непоседа Фил [1].

Несмотря на то что изучение невротических отклонений поведения и учебных трудностей занимались многие ученые, долгое время не существовало научного определения таких состояний. Были периоды спада и повышенного внимания к этой проблеме. В 1947 г. педиатры попытались дать четкое клиническое обоснование так называемым гиперподвижным детям, у которых часто возникали проблемы с учебой. Однако вопрос о терминологии этого состояния остался нерешенным.

До настоящего времени не было единой точки зрения в отношении названия этого заболевания. Порой авторы вкладывали в один и тот же термин самое различное содержание.

Что такое гиперактивность? «Гипер...» – (от греч. *hyper* – над, сверху) – составная часть сложных слов, указывающая на превышение нормы. Слово «активный» пришло в русский язык из латинского «*activus*» и означает «действенный, деятельный» [1].

Следует отметить, что немного существует заболеваний, имеющих столь многочисленные названия. Мы приведем лишь некоторые из них: «легкая дисфункция мозга», «гиперкинетический хронический мозговой синдром», «легкое повреждение мозга», «легкая детская энцефалопатия», «гиперкинез», «гиперактивность», «гиперкинетические импульсивные нарушения», «минимальная мозговая дисфункция» и многие другие.

Переход к массовому школьному обучению заставил внимательно рассмотреть этот вопрос. Были выделены особые категории детей, плохо справляющихся с учебной деятельностью. Традиционные формы воспитания и обучения оказывались здесь неэффективными, поэтому таких учащихся стали именовать исключительными (в негативном аспекте), подчеркивая болезненную природу их ума и характера.

Французские авторы Ж. Филипп и П. Бонкур в книге «Психологические аномалии среди учащихся» (в переводе на русский язык эта книга вышла в 1911 г.) среди «психически ненормальных учеников» наряду с отсталыми, эпилептиками, астениками, истериками выделяли и так называемых неустойчивых учеников [7].

Термин «легкая дисфункция мозга» появился в периодической медицинской печати в 1963 году после совещания международных экспертов-неврологов, проводившегося в Оксфорде. По крайней мере, 100 клинических проявлений входило в понятие «легкая дисфункция мозга», включая дисграфию (нарушение письма), дизартрию (нарушение артикуляции речи), дискалькулию (нарушение счета), гиперактивность, недостаточную концентрацию внимания, агрессивность, неуклюжесть, инфантильное поведение и другие. Этот термин нелегко вводился в медицинскую среду. Прежде чем в медицинскую терминологию включили понятие «легкая дисфункция мозга», было проведено исследование, в ходе которого 10-ти зарубежным педиатрам были направлены анкеты с вопросом: «Что Вы понимаете под термином “легкая дисфункция мозга”?». Ответы были самыми разными. Подразумевалась и умственная отсталость, и нарушение координации, и другие отклонения вплоть до начальной стадии олигофрении.

В 1966 году S. D. Clemens дал следующее определение этого заболевания у детей: «заболевание со средним или близким к среднему интеллектуальному уровню, с нарушением поведения от легкой до выраженной степени в сочетании с минимальными отклонениями в центральной нервной системе, которые могут характеризоваться различными сочетаниями нарушений речи, памяти, контроля внимания, двигательной функции» [4, с. 15]. По его мнению, индивидуальные различия у детей могут быть результатом генетических отклонений, биохимических нарушений, инсультов в перинатальном периоде, заболеваний или травм в периоды критического развития центральной нервной системы или других органических причин неизвестного происхождения [4, с. 11].

Значительно позднее начали изучать эту проблему отечественные врачи. Наш известный педиатр Ю. Ф. Домбровская в выступлении на симпозиуме, посвященном роли психогенного фактора в происхождении, течении и лечении соматических болезней, который состоялся в 1972 г., выделила группу «трудновоспитуемых» детей, которые доставляют больше всего проблем родителям и педагогам [8, с. 25].

С годами бессилие педагогических методов коррекции гиперактивности становилось все более очевидным. Ведь явно или неявно эти методы опирались на представление об изъянах воспитания как источнике данной проблемы, тогда как ее психопатологическая природа требовала иного подхода. Опыт свидетельствовал, что школьную неуспеваемость гиперактивных детей несправедливо относить на счет их умственной неполноценности, а их недисциплинированность невозможно скорректировать сугубо дисциплинарными методами. Источники гиперактивности следовало искать в нарушениях нервной системы и в соответствии с этим планировать коррекционные мероприятия.

Исследования в этой области привели ученых к выводу, что в данном случае причиной нарушений поведения выступает дисбаланс процессов возбуждения и торможения в нервной системе. Был локализован и «участок ответственности» за данную проблему – ретикулярная формация ствола головного мозга. Этот отдел центральной нервной системы «отвечает» за человеческую энергию, за двигательную активность и выраженность эмоций, воздействуя на кору больших полушарий и другие вышележащие структуры, оказывая на них тонизирующее влияние. Вследствие различных органических нарушений ретикулярная формация может находиться в перевозбужденном состоянии, и поэтому ребенок становится расторможенным [5].

Другие исследователи, непосредственной причиной нарушения называли минимальную мозговую дисфункцию, то есть множество микроповреждений мозговых структур (возникающих вследствие родовой травмы, асфиксии новорожденных и мно-

жества подобных причин). При этом грубые очаговые повреждения мозга отсутствуют. В зависимости от степени поражения ретикулярной формации и нарушений со стороны близлежащих отделов мозга возникают более или менее выраженные проявления двигательной расторможенности. Именно на моторном компоненте этого нарушения и сосредоточили внимание отечественные исследователи, назвав его гипердинамическим синдромом [6, с. 4].

После множества изменений в терминологии заболевания специалисты, наконец, остановились на названии «синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ)». Именно под этим названием данная патология вошла в американскую классификацию заболеваний [3, с. 11].

Значительным событием была публикация американскими учеными в 1987 г. рецензии (пересмотра) третьего издания «Диагностического и статистического руководства по психическим заболеваниям (DSM-III-R)», что внесло большой вклад в диагностические критерии и даже изменило название заболевания, о чем говорилось выше.

Наличие строгих критериев позволяют стандартизировать методику диагностирования детей с риском такого заболевания и дают возможность сравнивать данные, полученные исследователями в разных странах.

В контексте своего исследования мы предполагаем рассмотреть этиологию, патогенез и клинические проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивности в различные периоды онтогенеза, знание которых позволит разработать и теоретически обосновать медико-психологическое сопровождение процесса реабилитации детей с указанным видом патологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтхерр П. Гиперактивные дети. Коррекция психомоторного развития. М. : «Академия», 2009. 160 с.
2. Бадалян Л. О. Синдромы дефицита внимания у детей // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. СПб. : Питер, 2010. №3. 95 с.
3. Брызгунов И. П. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. М. : Институт Психотерапии, 2009. 196 с.
4. Заваденко Н. Н. Факторы риска для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей. М. : Экмо-Пресс, 2009. 104 с.
5. Чутко Л. С. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью и сопутствующие расстройства. СПб. : Хока, 2007. 386 с.
6. Шевченко Ю. С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом. СПб. : Речь, 2007. 158 с.
7. Ясюкова Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация ММД. СПб. : Речь, 2010. 183 с.
8. Ясюкова Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с минимальными мозговыми дисфункциями. СПб., 2007. 178 с.
9. Russell A. Barkley. The Important Role of Executive and Self-Regulation in ADHD // Russell A. Barkley Official Site, Authority ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder. 2011. from <http://www.russellbarkley.org>.

LITERATURA

1. Al'tkherr P. Giperaktivnye deti. Korrektsiya psikhomotornogo razvitiya. M. : «Akademiya», 2009. 160 c.
2. Badalyan L. O. Sindromy defitsita vnimaniya u detey // Obozrenie psikhiatrii i meditsinskoy psikhologii im. V. M. Bekhtereva. SPb. : Piter, 2010. №3. 95 s.
3. Bryazgunov I. P. Neposedlivyy rebenok, ili vse o giperaktivnykh detyakh. M. : Institut Psikhoterapii, 2009. 196 s.
4. Zavadenko N. N. Faktory riska dlya formirovaniya defitsita vnimaniya i giperaktivnosti u de-tyey. M. : Ekmo-Press, 2009. 104 s.
5. Chutko L. S. Sindrom defitsita vnimaniya s giperaktivnost'yu i soputstvuyushchie rasstroystva. SPb. : Khoka, 2007. 386 s.
6. Shevchenko Yu. S. Korrektsiya povedeniya detey s giperaktivnost'yu i psikhopatopodobnym sindromom. SPb. : Rech', 2007. 158 s.
7. Yasyukova L. A. Optimizatsiya obucheniya i razvitiya detey s MMD. Diagnostika i kompensatsiya MMD. SPb. : Rech', 2010. 183 s.
8. Yasyukova L. A. Optimizatsiya obucheniya i razvitiya detey s minimal'nymi mozgovymi disfunk-tsiyami. SPb., 2007. 178 s.
9. Russell A. Barkley. The Important Role of Executive and Self-Regulation in ADHD // Russell A. Barkley Official Site, Authority ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder. 2011. from <http://www.russellbarkley.org>.

Шошев Митко Димитров,

ассистент кафедры социальной деятельности медицинского факультета, Тракийский университет, гр. Стара Загора 6000, Студентски град; e-mail: mitko.shoshev@gmail.com.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИЛОЖЕНИЯ МЕТОДА СВЕТОЗВУКОВОЙ СТИМУЛЯЦИИ КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МЕТОДА, В ПОМОЩЬ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** аутизм, расстройства аутистического спектра, светозвуковая стимуляция, психоэмоциональные состояния, количественная ЭЭГ.**АННОТАЦИЯ.** Статья рассматривает исторические аспекты развития идеи использования светозвуковой стимуляции мозга для влияния на разные виды нарушений психических состояний. Предметом исследования является процесс стимуляции мозговой деятельности с использованием разных по характеру и содержанию средств. Используется компаративный анализ разных теоретических источников по проблеме значимости метода с глубокой древности, включая древнюю Грецию, до настоящего момента. Также рассматриваются и исторические аспекты развития функциональных, нейроизображающих и электрофизиологических исследований мозга, такие как ЭЭГ, количественная ЭЭГ, позитрон эмиссионная томография и т.п., с помощью которых были получены необходимые данные для успешного использования светозвуковой стимуляции не только для коррекции разных психоэмоциональных состояний, но и для изучения расстройства аутистического спектра. Статья будет полезна психологам и специальным педагогам, которые занимаются обучением и коррекцией состояния детей с расстройствам аутистического спектра.**Shoshev Mitko Dimitrov,**

Assistant Lecturer of Department of Social Work, Faculty of Medicine, Trakia University, Stara Zagora, Bulgaria.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF APPLICATION OF THE METHOD OF AUDITORY VISUAL STIMULATION IN TEACHING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS (ASD)**KEYWORDS:** autism, autism spectrum disorders, auditory visual stimulation, psycho-emotional states, quantitative electroencephalography (QEEG).**ABSTRACT.** The article deals with the history of development of the idea of application of auditory visual stimulation to influence various kinds of psychic states disorders. The scope of research includes the process of stimulation of brain activity by using various means differing in character and content. The article presents a comparative analysis of various theoretical sources on the problem of importance of the method from ancient times, including Ancient Greece, till nowadays. The author dwells on the history of development of functional, neuro-visual and electrophysiological study of the brain, such as electroencephalography (EEG), quantitative electroencephalography (QEEG), positron emission tomography (PET), etc.; they provided the data necessary for successful application of auditory visual stimulation not only for correction of various psycho-emotional states but also for studying autism spectrum disorders. The article may be useful for psychologists and special pedagogues who study teaching and correction of states of children with autism spectrum disorders.

Идея использования музыки и света как терапевтического средства возникла еще в глубокой древности. Об этом свидетельствуют дошедшие до наших дней письменные документы времен Пифагора, Платона, Аристотеля, в которых можно обнаружить рисунки, изображающие пациента, стоящего перед вращающимся колесом и находящегося под воздействием мигающего света.

В литературных источниках разных эпох, а также во множестве полотен знаковых или малоизвестных художников можно обнаружить косвенные свидетельства воздействия музыки и света на разные психические состояния людей. Особенно интересны на этих картинах изображения разных эмоциональных состояний людей под влиянием прослушивания различных му-

зыкальных инструментов. Можно предположить, что живописцы писали свои картины, осознавая связь разных видов музыки в исполнении различных музыкальных инструментов с соответствующими психоэмоциональными состояниями человека, но нет непосредственных письменных доказательств этого предположения.

В конце 18 века ученые начали проявлять целенаправленный интерес к исследованию влияния музыки на человеческий организм, в частности на психику человека. Появление научных интересов подобного рода обусловлено тем, что к этому времени стало очевидным влияние музыки на протекание разных физиологических процессов в теле человека (например, дыхание), на работу отдельных систем и органов (например, деятельность сердечно-

сосудистой системы), на протекание психических процессов (появление утомления или восстановление) и т.п.

К концу XIX – началу XX века начинается более системное исследование влияния музыки на организм человека. Ученые стали изучать психофизиологические ответы организма на воздействие разных видов музыки, а также и очевидную связь между ними. Доказав на самом деле существование такой связи, ученые успешно стали применять разные виды и типы музыкальных произведений для лечения и осознанного достижения соответствующих психоэмоциональных состояний человека.

В настоящее время немало авторов изучают историю музыкотерапии, применение музыки как терапевтического средства для лечения разных соматических заболеваний и психоэмоциональных расстройств.

Не следует пренебрегать тем фактом, что люди, в особенности в нашем напряженном мире, инстинктивно стремятся к аудиовизуальной стимуляции, им нравится шум морских волн и ощущение спокойствия, шелест листвы в лесу, пламя огня, полыхающего в камине, или горящий вольный костер и т.п. Осознанно подвергаясь воздействию таких звуковых и световых стимулов, люди, как правило, ощущают себя более отдохнувшими, более бодрыми и трудоспособными. И это явление имеет под собой конкретную физиологическую основу.

В результате многочисленных исследований, проводимых на протяжении многих лет, было установлено, что волновая активность мозга меняется на протяжении всего дня и ночи. Более того, волновая активность мозга меняется при различных состояниях, в том числе наличии болезни и психоэмоциональных расстройств. Одновременно исследования спектрального звукового анализа натуральных природных шумов показали совпадение их частотной характеристики с естественным состоянием альфа-активности мозга человека, то есть 8–12 Гц.

Как следствие всего выше перечисленного, возникает вопрос о том, можно ли применять иной метод наподобие применения естественных шумов, отблесков света и музыки, однако более современный и упрощенный с точки зрения его использования, в целях воздействия на волновую активность мозга?

К 1934 году, совсем скоро после открытия ЭЭГ и мозговых волн, исследователи Adrian и Matthews пришли к разработке применения подобного метода. Они пришли к выводу, что применение ритмических импульсов света определенной частоты приводит к генерированию мозгом мозговых волн той же частоты [1].

На протяжении последующих лет вплоть до середины прошлого века многими исследователями, такими как Bartley, 1944; Jasper, 1937; Jung, 1939; Toman, 1941 были опубликованы результаты проведенных ими экспериментов, доказывающих влияние мигающего света и «последующего ответа». Кстати, никто из этих исследователей не рассматривал влияние эффекта фотостимуляции на субъективные ощущения пациентов и их поведение. Лишь только в 1956 году в своем труде “Color illusions and aberrations during stimulating by flickering light” американский нейропсихолог Уильям Грей Волтер (W. Grey. Walter) опубликовал результаты своих экспериментов по сравнению мигающей световой стимуляции с субъективными эмоциональными ощущениями, к которым она приводит (Walter, 1956).

Нельзя не упомянуть об научных работах Голуба Якова Валерьевича по изменению состояний сознания и применению аудиовизуальной стимуляции в ходе реабилитации пациентов с разными заболеваниями. С технической точки зрения такого рода влияния на активность мозговых волн можно добиться благодаря современному устройству, имеющему несколько упрощенный внешний вид – это генератор электрических импульсов определенной частоты и два эмиттера звуковых и световых волн в виде темных очков с встроенными светодиодами и наушниками. Генератор электрических импульсов программируется, причем он может излучать импульсы разной частоты как для левого, так и для правого каналов, тогда как светодиоды и наушники могут эмиттировать звуковые и световые сигналы разной частоты, а равно и разной частоты для левой и правой сторон.

Такое устройство, называемое «мозговой синхронизатор», впервые было изготовлено и введено в употребление в 1958 году изобретателем Sidney A. Schneider. Последний (вместе со своим коллективом) отмечает, что более 90% из числа 2500 лиц, подвергнутых воздействию устройства, достигли глубокого гипнотического транса. При использовании данного устройства у врачей впервые появилась возможность контролировать излучаемые импульсы от низкой дельта-частоты (0–1 Гц) до высокой бета-частоты (более 13 Гц).

Благодаря ЭЭГ-исследованиям установлено, что при различных функциональных состояниях человека его мозгом генерируются разные мозговые волны, которые иногда бывают нормальными, а в некоторых случаях ими характеризуются патологические состояния. Следует сказать, что это не касается изменения активности моз-

га при эпилепсии или психических расстройствах. Более того, в этих случаях аудиовизуальная стимуляция не рекомендуется!

Особо важное значение имеет открытие картографии мозга, благодаря которой можно точно определить вид мозговых волн, продуцируемых в отдельных областях мозга при различных состояниях.

Опираясь на исторические корни аудиовизуальной стимуляции путем применения природных звуков и световых импульсов, а также на ученые разработки многочисленных авторов и изобретателей различных устройств для использования терапевтического эффекта звука и света и на широкий спектр их применения в целях воздействия на разные состояния, вполне естественно можем поставить вопрос о том, каковы возможности данных видов воздействия на состояние детей с расстройствами аутистического спектра.

Современными методами нейровизуализации, такими как ядерный магнитный резонанс, установлено, что у детей с РАС выявляется значительное уменьшение серого вещества мозга, в том числе и во фронтостриальных и парietальных системах мозга [2]. Некоторые исследователи, такие как McAlonan [3], даже говорят о том, что у детей с РАС выявляется значительное уменьшение белого вещества мозга, в особенности мозжечка, левой внутренней капсулы и свода мозга. Page и соавторы [4] сообщают об изменениях мозгового метаболизма у людей с РАС в амигдалогиппокампальных зонах. Путем применения самых современных методов нейровизуализации, таких как позитронно-эмиссионная томография, Boddaert и соавторы [5] добились локализации мозговых дисфункций, а именно: значительной гипоперфузии в обеих темпоральных лобных долях мозговой коры.

Благодаря функциональным исследованиям биоэлектрической активности мозговой коры, таким как ЭЭГ и количественная ЭЭГ, которые за последние десятилетия прошли лица с РАС, было установлено, что данная активность у людей в норме существенно отличается от показателей взрослых людей или людей с умственной отсталостью.

Например, исследователями Dawson, Warrenburg and Fuller [6] было установлено, что латерализация паттернов мозга, характерная для мозга детей в норме, не проявляется у детей с РАС.

Другие авторы, такие как Cantor, Thatcher, Hrybryk и Kaye [7], пришли к выводу, что у детей с РАС обнаруживается большая сигнификационная когерентность (согласованность) бета-волн между обоими

полушариями мозга, чем у детей в норме, маленьких детей или детей с умственной отсталостью. С другой стороны, мозговая активность у детей с РАС говорит о более слабой интер- и интрагемисферной асимметрии, а также о более высокой когерентности альфа-волн.

Coben и соавторы [8] на примере круглосуточной ЭЭГ-записи установили значительные различия в отношении электрической связи между отдельными долями мозга, точнее между более высокой связанностью в зоне альфа-волн между лобными долями и соответствующей более слабой связанностью между лобными долями и другими задними долями, расположенными позади.

Большой интерес вызывают также исследования и наблюдения Lindsay Oberman и соавторов [9] в отношении активности мю-волн у детей с РАС и детей в норме. Ученые детально изучили механизм возникновения мю-волн и зеркальных невронов и их важную роль в биоэлектрической активности мозга, в особенности при патологических состояниях, таких как РАС. Тем же авторским коллективом установлена значительная супрессия (подавление) мю-волн при активном самостоятельном движении и отсутствии такой супрессии, если ребенок с РАС следит за идентичным движением. У контрольной исследуемой группы выявлена супрессия этих волн не только при активном волевом движении, но и при слежении за идентичным движением.

В целом гипотеза о применении аудиовизуального увлечения как вспомогательного средства обучения и воспитания детей с РАС основывается на проведенных многочисленных ЭЭГ-исследованиях, в результате которых были выявлены нарушения биоэлектрической активности мозга.

Существующие современные устройства аудиовизуального увлечения имеют большие возможности одновременного влияния на биоэлектрическую активность мозга с целью достижения степени релаксации (расслабления) и так называемых альфа-состояний и симультанного влияния на оба полушария двумя разными по частоте стимулами. Основной целью аудиовизуального увлечения является улучшение (насколько можно) отсутствия латерализации паттернов, воздействие на мю-волны, а равно и воздействие на электрическую связанность между лобными и задними долями коры мозга.

В связи с нарастающим интересом к использованию этого метода, необходимо проведение дальнейших исследований о влиянии разных видов светозвуковой стимуляции при отдельных состояниях РАС.

LITERATURE

1. Adrian E. D., B. H. C. Matthews. The Berger rhythm: potential changes from the occipital lobes in man, *Brain* 1934: 57; 355–385.
2. Coben R. Connectivity – guided neurofeedback for autism spectrum disorders. *Biofeedback*, Volume 35, Issue 4, pp 131–135.
3. McAlonan G. M., Cheung V., Cheung C., Suckling J., Lam G. Y., Tai K. S. et al. (2004). Mapping the brain in autism: A voxel – based MRI study of volumetric differences and intercorrelations in autism. *Brain*, 128, 268–276.
4. Page L. A., Daly E., Schmitz N., Simmons A., Toal F. Deely Q. et al. (2006). In vivo ¹H – magnetic resonance spectroscopy study of amygdala – hippocampal and parietal regions in autism. *American journal of Psychiatry*, 163, 2189 – 2192.
5. Boddaert, N., Chabane N., Barthelemy C., Bourgeois M., Poline J. B., Brunelle F. et al. (2002). Bitemporal lobe dysfunction in infantile autism: a positron emission tomography study. *Journal of Radiology*, 83 (12 Pt.1), 1829 – 1833.
6. Dawson G., Warrenburg S. & Fuller P., (1982). Cerebral lateralization in individuals diagnosed as autistic in early childhood. *Brain and Language*, 15, 353–368.
7. Cantor D. S., Thatcher R. W., Hrybyk M. & Kaye. (1986). Computerized EEG analyses of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16, 169–187.
8. Coben R., Chabot R. J., Hirschberg L., Cantor D., (2015). QEEG and VARETA based Neuropsychological Indices of Brain Dysfunction in Attention Deficit and Autistic Spectrum Disorder, *Autism J Autism & Related Disab.*, 2015, 1 (2): 1007.
9. Oberman L. M., Hubbard E. M., McCleery J. P., Altschuler E. L., Ramachandran V. S., Pineda J. A. (2005). EEG evidence for mirror neuron dysfunction in autism spectrum disorders. *Cognitive brain research*, 24, 190–198.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.015
ББК Ю9662.145

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

Доронцова Ольга Александровна,

аспирант кафедры общей и профессиональной психологии, Брянский государственный университет им академика И. Г. Петровского; 241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, 14; e-mail: olimpiada1502@yandex.ru.

МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ АВТОНОМИИ ПОДРОСТКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межличностное взаимодействие, субъекты образовательного процесса, автономия, подростковый возраст.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса, посредством которого осуществляется формирование автономии в подростковом возрасте. В настоящее время автономия – важнейшая характеристика личности, позволяющая ей жить в соответствии со своим внутренним психологическим здоровьем. Особым возрастом, имеющим большой потенциал для формирования автономии, является подростковый возраст. В предлагаемой работе показано, что межличностное взаимодействие таких субъектов образовательного процесса, как психологическая служба, педагоги, подростки и их родители способствует комплексному воздействию на личность подростка, благодаря чему осуществляется формирование его автономии. В статье обозначены направления работы психолога с педагогами, родителями и подростками по формированию автономии последних. Отмечено значение сотрудничества как формы межличностного взаимодействия в процессе формирования автономии. Проведенная работа позволит расширить представления об особенностях формирования автономии подростковом возрасте.

Dorontsova Ol'ga Aleksandrovna,

Post-graduate Student of Department of General and Professional Psychology, Bryansk State University named after I. G. Petrovsky, Bryansk, Russia.

INTERPERSONAL INTERACTION OF SUBJECTS OF EDUCATION PROCESS IN THE CONTEXT OF FORMATION OF AUTONOMY OF TEENAGERS

KEYWORDS: interpersonal interaction, subjects of education process, autonomy, teenage years.

ABSTRACT. The article describes interpersonal interaction of subjects of education process, by means of which the formation of autonomy is carried out in the teenage years. Now autonomy is the most important characteristic of the person allowing them to live according to their internal psychological health. Teenage years have special potential for formation of autonomy. The article shows that interpersonal interaction of such subjects of educational process as the psychological service, teachers, teenagers and their parents exercise complex influence on the identity of the teenager due to which his autonomy is achieved. In article outlines the areas of work of the psychologist with teachers, parents and teenagers in the formation of autonomy of the latter. The article notes the value of cooperation as a form of interpersonal interaction in the process of formation of autonomy. The undertaken work would allow expanding the ideas about the peculiar features of formation of autonomy of teenagers.

Изучение и анализ философской, социально-психологической и педагогической литературы по теме диссертации показал, что проблема взаимодействия – это одна из центральных научных категорий, подвергающихся всестороннему и глубокому исследованию.

Первоначально понятие «взаимодействие» рассматривалось в рамках философских концепций. В философии это понятие используется для обозначения воздействия вещей друг на друга, для описания взаимосвязей между различными объектами, для характеристики форм человеческого бытия, человеческой деятельности и познания.

Б. Ф. Ломов характеризует понятие «взаимодействие» через понятие «отраже-

ния», подчеркивая, что результат взаимодействия – есть возникновение изменений в каждом из них. По его мнению, взаимодействие лежит в основании психических явлений, оно обуславливает развитие познавательных, эмоциональных, волевых процессов и формирование личности [12].

Словарь по психологии трактует взаимодействие как «процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. [6]. Это определение отражает механизм взаимодействия – его причинная обусловленность. Каждая из взаимодействующих сторон представляется как причина другой и как следствие

одновременного обратного влияния противоположной стороны, что обуславливает развитие объектов и их структур [6].

В качестве показателей эффективности развития взаимодействия В. С. Смирнов выделяет: взаимопонимание (понимание совместной цели, задач, мотивов, адекватное принятие оценки, самооценки, единство направления на общую деятельность); взаимопознание (объективные знания индивидуальных особенностей, увлечений, интересов, склонность узнавать и понимать, интерес к другим); взаимоотношение (выражение такта, внимания, эмоциональная подготовка к совместной деятельности, удовлетворение результатами; сочувствие; сопереживание, уважение, желание общаться); взаимовлияние (умение соглашаться по вопросам спора, учитывать мнения и замечания, модификация способов поведения, действия); взаимные действия (реализация контактов, активность в коллективной деятельности, проявление инициативы в установлении контактов, согласованность, координация действий, помощь, поддержка) [16]. Это необходимо учитывать при организации взаимодействий, связанных с формированием автономии подростков.

Семантика понятия «межличностное взаимодействие» предполагает взаимодействие между личностями.

Б. Д. Парыгин в качестве основных компонентов процесса взаимодействия между людьми выделяет: самих людей, их взаимную связь и вытекающее отсюда взаимное воздействие друг на друга, а также в качестве результата взаимовлияния друг на друга – взаимные изменения людей. Причем, в процессе взаимодействия проявляется характерологическая, личностная сущность индивидов [12, с. 251].

«Межличностное взаимодействие» определяется в узком и широком смыслах. В узком смысле межличностное взаимодействие представляет собой систему взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных. Данная трактовка используется для обозначения способа реализации совместной деятельности, цель которой подразумевает разделение и кооперацию функций, с учетом взаимного согласования и координации индивидуальных действий. В широком смысле межличностное взаимодействие рассматривается как случайный либо преднамеренный, частный либо публичный, длительный либо кратковременный, вербальный либо невербальный личный контакт двух и более человек, приводящий к взаимным измене-

ниям их поведения, деятельности, отношений и установок. Данная трактовка чаще всего используется для указания на естественную взаимосвязь как-либо взаимно воздействующих индивидов. [15]. Причем, производимые человеком изменения всегда ориентированы и на себя и на другого и предполагают порождение нового качества в обоих субъектах взаимодействия. Изменения происходят не только на разных уровнях взаимодействующих субъектов, но и с разной для каждого степенью глубины [1].

Сложившиеся в ходе межличностного взаимодействия взаимоотношения могут способствовать или затруднять процесс этого взаимодействия. Для создания положительных межличностных отношений (взаимоотношений) в процессе формирования автономии подростка важно основываться на личность ребенка. Ориентацию на личность в межличностных отношениях подчеркивает С. В. Духновский, он отмечает, что в полной мере межличностные отношения реализуются, когда субъекты отношений начинают воспринимать и видеть друг в друге собственно личность и индивидуальность [4]. Ориентация на личность подростка в процессе формирования автономии заключается в использовании внутренних резервов его личности: потребности, эмоций, отношений, склонностей, способностей.

По утверждению И. А. Зимней, межличностное взаимодействие, включается в целостный образовательный процесс [7]. Образовательный процесс мы понимаем как «совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленных на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом» [8].

Основными субъектами образовательного процесса являются администрация, учителя, школьники, их родители и школьные психологи, и от того, насколько они эффективно взаимодействуют друг с другом во много зависит успешность учебно-воспитательного процесса в школе [2]. Более того, от этого зависит успешность учащихся и за пределами учебного заведения.

Современное общество акцентируется на ценностях самого человека, на его индивидуальности, способности к самостоятельной постановке и реализации жизненных целей, его способности принимать собственные решения, регулировать собственную деятельность, поведение, эмоции. Эти свойства личности позволяют ей быть успешным и легко адаптироваться к изменяющимся условиям современной реальности. Обозначенные свойства личности в современной науке характеризуют понятие «автономия» [3, 10, 13, 18]

Особым периодом становления автономии можно считать подростковый возраст, в силу происходящих изменений в личности подростка. В этот период новое определяющее выражение приобретают личностные характеристики подростка, посредством которых формируется его автономия, это: самосознание, самооценка, самостоятельность, самоутверждение, регуляция деятельности и поведения, волевые качества, развивающееся чувство взрослости, в результате которого возникает способность отстаивать собственные взгляды, принимать решения, ставить лично значимые цели.

По мнению Д. А. Леонтьева, сущность подросткового кризиса заключается в конфликте между стремлением к автономии и недостаточным развитием психологических механизмов автономной регуляции поведения [10]. О. Е. Дергачева и Д. А. Леонтьев отмечают, что, для того чтобы в человеке сформировалась личностная автономия, необходимы соответствующие способы воспитания и образования, применяемые с раннего детского возраста. Ребенок должен расти в условиях, содействующих его инициативности и самостоятельности, в противном случае возникают различные деструктивные проявления, которые приводят к дисгармоничному развитию личности. Однако данные изменения могут быть устранены посредством психотерапевтической работы [3].

В настоящее время психологической службе в образовательном процессе уделяется большое внимание. Деятельность по психологическому обеспечению образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях (ОУ) регламентируется и международными актами в области защиты прав детей и молодежи, Законом Российской Федерации «Об образовании», и другими нормативно-правовыми актами в сфере образования.

Задачами психолого-педагогического обеспечения являются: психологический анализ социальной ситуации развития в ОУ, выявление центральных проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения; помощь личностному и интеллектуальному развитию обучающихся, воспитанников на каждом возрастном этапе развития личности; формирование у обучающихся, воспитанников способности к самоопределению и саморазвитию; содействие педагогическому коллективу в гармонизации социально-психологической обстановки в ОУ; психологическое обеспечение образовательных программ с целью адаптации их содержания и способов освоения к интеллектуальным и личностным возможностям и особенностям обучающихся, воспитанников; профилактика и преодоление отклонений в

социальном и психологическом здоровье, а также развитии обучающихся, воспитанников; участие в целостной психолого-педагогической экспертизе профессиональной деятельности специалистов ОУ, образовательных программ и проектов, учебно-методических пособий, проводимой по инициативе органов управления образованием или отдельных ОУ; участие совместно с органами управления образованием и педагогическими коллективами ОУ в подготовке и создании психолого-педагогических условий преемственности в процессе непрерывного образования; содействие распространению и внедрению в практику ОУ достижений в области отечественной и зарубежной психологии; помощь в обеспечении деятельности педагогических работников ОУ научно-методическими материалами и разработками в области психологии [14].

Таким образом, психолог взаимодействует с другими субъектами образовательного процесса для согласования их позиций. Благодаря помощи психолога педагогический коллектив может направить учебно-воспитательный процесс на независимое индивидуальное развитие каждого учащегося в пределах его личностных возможностей, интересов и призвания, что будет способствовать формированию автономии в учебной деятельности.

В качестве одной из форм межличностного взаимодействия С. В. Духновский и Р. В. Овчарова отмечают педагогическое взаимодействие [5]. Е. В. Коротаева определяет его как «детерминированную образовательной ситуацией, опосредуемую социально-психологическими процессами связь субъектов (и объектов) образования, приводящую к количественным и/или качественным изменениям исходных качеств и состояний обозначенных выше субъектов и объектов» [9, с. 31]. Она выделила следующие виды педагогического взаимодействия: деструктивное (искажение формы и содержания образования), реструктивное (ограничивающее) (осуществление строгого контроля), реструктивное (поддерживающее) (обеспечивание решения задач), конструктивное (целостность связи) [9].

Стоит отметить, что ранее педагогическое взаимодействие описывалось схемой субъект-объектных отношений. В ней педагог являлся активным субъектом, который организует сам процесс, а ученик рассматривался как относительно пассивный объект. Учитывая же активность участников образовательного процесса в контексте современной образовательной парадигмы, схему педагогического взаимодействия в настоящее время имеет смысл рассматривать как двухстороннее субъект-субъектное

взаимодействие, где обе стороны представляют собой полноправные субъекты образовательного процесса. Такое положение учитывает устремления подростка, его мысли, взгляды, эмоциональное состояние, способствует проявлению самостоятельности, творческого потенциала, активности, познанию себя, что способствует формированию его автономии.

При межличностном взаимодействии психолога с подростками создается личностно-развивающее пространство, в котором осуществляется построение индивидуальной линии формирования автономии. В процессе развития подросток обретает новые психологические способности, навыки и умения, переходя на качественно новый этап понимания мира и самого себя, совершая действия, которые определяют его мировоззрение и определяются самим мировоззрением, что значительно влияет на формирование его автономии. Чтобы помочь подростку в этом, возникает необходимость в психолого-педагогической поддержке, которая способствует развитию способностей личности к самостоятельной постановке и реализации целей, принятия решений на основе свободного осознанного выбора, поведенческой и эмоциональной регуляции, к адекватному оцениванию своей деятельности.

Существенная роль в формировании автономии у подростков отводится родителям [13, 18]. Однако в настоящее время увеличивается занятость родителей, родители в большей мере ориентированы на массовую систему дошкольных учреждений, происходит перенос исконно родительских функций на образовательные учреждения, уменьшается продолжительность и обедняется содержания общения в семье, возникает дефицит теплоты и внимательного отношения друг к другу, исчезают совместные формы полезной деятельности ребенка со взрослыми. Обеднение и формализация контактов в сочетании с повышенной требовательностью к исполнительности ребенка способствует формированию у детей неуверенности в своих силах, стойкого эмоционального неблагополучия, эмоциональной и поведенческой нестабильности, негативных форм самоутверждения, что отрицательно сказывается на развитии автономии. Таким образом, возрастает потребность в психологической помощи по проблемам, связанным с родительско-детскими отношениями. Психолог способствует ориентации родителей на возрастные и индивидуальные особенности психического развития ребенка; выражает рекомендации по воспитанию подростков в семье; проводит коррекционную работу в специальных группах с родителями и детьми; осуществляет

психологическое просвещение родителей с помощью лекционной и других форм работы. Создание наиболее оптимальной позиции родителей для формирования автономии подростка будет эффективной при совместных усилиях педагога и психолога; которые выступают посредниками при наличии противоречия между интересами подростка и позицией родителей относительно самостоятельности и автономии детей.

В процессе формирования автономии субъекты образовательного процесса изначально находятся в неравных условиях. Психолог имеет возможность управлять межличностной ситуацией, так как он «видит» обобщенный образ процесса своей деятельности, работает на перспективу, ведет к прогнозируемому результату, а подросток включается в процесс деятельности дискретно. Осознанность (и результативность) включения подростка в процесс межличностного взаимодействия для формирования его автономии зависит от индивидуальных особенностей подростка.

Межличностные взаимодействия субъектов образовательного процесса при формировании автономии подростков, имеющие самостоятельную значимость, в системе оказываются способными к целостной картине формирования автономии. В этой системе само межличностное взаимодействие является основным связующим звеном, поскольку оно подчеркивает взаимообусловленную связь между всеми ее компонентами.

Руководство процессом формирования автономии в системе межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса предполагает необходимость видеть, осознавать многостороннюю взаимообусловленную связь, отслеживать и корректировать функционирование ее сильных и слабых сторон, обеспечивать вписанность данной системы в общую картину развития личности подростка.

Эффективность системы межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса при формировании автономии подростков достигается не только фактом достижения поставленной цели (ориентация на результат – повысить уровень автономии подростка), но и позитивной оценкой внутреннего роста субъектов взаимодействия (ориентация на процесс). Неоправданный перевес той или другой стороны приводит к деформации сущности данного взаимодействия.

Говоря о *характере контакта*, межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса при формировании автономии подростка может рассматриваться как непосредственное, происходящее в «живом» общении, так и опосредо-

ванное, с использованием не прямых установок и воздействий: метод параллельного действия, метод «упреждения», метод снятия сопротивления и т.д. *Содержание* межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса, посредством которого осуществляется формирования автономии в подростковом возрасте, заключается в создании таких окружающих условий, в которых подросток имел бы возможность выявить и реализовать или повысить свой уровень автономии, обозначить ее как привычную и осознаваемую потребность, необходимую для саморазвития, оптимальной адаптации в обществе, самоактуализации.

В процессе формирования автономии у подростков существенную роль играет такая форма межличностного взаимодействия, как сотрудничество. Оно предполагает направленность субъектов образовательного процесса на конструктивное обсуждение проблемы и рассмотрение другой стороны не как противника, а как союзника в поиске решения [5]. Использование таких типов сотрудничества, как: различные игры (ролевые и деловые), совместная деятельность, работа в группах (диадах и триадах), тренингах и прочее, предполагающих взаимодействие не только между взрослым и подростком, но и подростков между собой оказывает результативное влияние на формирование автономии. Значимой для нашего исследования является линия взаимодействия, добавленная Г. А. Цукерман – это сотрудничество обучающегося «с самим со-

бой», требующая обучения способам обнаружения изменений собственной точки зрения, навыков критического мышления [17]. Эта линия особенно важна при формировании автономии, благодаря умению сотрудничать с собой подросток определяет значимые для себя цели и направления, может управлять своим поведением, деятельностью, эмоциями.

Становится очевидным, что формирование автономии в образовательной среде невозможно без взаимодействия, и особенно межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Все исследователи отмечают положительное влияние межличностного взаимодействия для развития личности, ее способностей и качеств.

Таким образом, наиболее эффективным формирование автономии у подростков осуществляется в целостной системе межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Психолог как специалист по оказанию психологической помощи является одним из субъектов образовательного процесса, он организует взаимодействие между главными субъектами этого процесса – педагогами, учениками и их родителями с целью формирования автономии учеников-подростков. Благодаря системной организации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса создается единство, которое охватывает значимые сферы развития подростка и посредством которого осуществляется формирование его автономии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 5. С. 26–45.
2. Взаимодействие субъектов образовательного процесса – основа социальной эффективности образования : учебно-методическое пособие / под общей ред. И. В. Васютенковой. СПб. : ЛОИРО, 2011.
3. Дергачева О. Е., Леонтьев Д. А. Личностная автономия как составляющая личностного потенциала / Личностный потенциал: структура и диагностика. М. : Смысл, 2011. С. 210–240.
4. Духновский С. В. Психология отношений личности : монография. Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014.
5. Духновский С. В., Овчарова Р. В. Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса. Теоретические и эмпирические основы : монография. Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2012.
6. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологический словарь-справочник. Минск : Харвест, 2007.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2004.
8. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь. М. : Гардарики, 2005.
9. Кортаева Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии : монография. М. : Academia, 2007.
10. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2007.
11. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии. М. : Наука 1984.
12. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М. : Мысль, 1971.
13. Поскребышева Н. Н. Социальная ситуация развития как условие становления личностной автономии подростка : автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 2010.
14. Приказ Министерства образования «Об утверждении Положения о службе практической психологии» N 636 от 22.10.99 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.edu.ru>.
15. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. Минск : Харвест, 2007.
16. Смирнов В. С. К вопросу о понимании сущности феномена конструктивное взаимодействие // Научно-технический сборник. Кострома, 2005.
17. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. Рига : Эксперимент, 1997.
18. Шапиро Д. Автономия и ригидная личность. М. : Класс, 2009.

LITERATURA

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A. Filosofsko-psikhologicheskaya kontseptsiya S. L. Rubinshteyna // Psi-khologicheskij zhurnal. 2009. T. 30. № 5. S. 26–45.
2. Vzaimodeystvie sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa – osnova sotsial'noy effektivnosti obrazovaniya : uchebno-metodicheskoe posobie / pod obshchey red. I. V. Vasyutenkovoy. SPb. : LOIRO, 2011.
3. Dergacheva O. E., Leont'ev D. A. Lichnostnaya avtonomiya kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala / Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika. M. : Smysl, 2011. S. 210-240.
4. Dukhnovskiy S. V. Psikhologiya otnosheniy lichnosti : monografiya. Kurgan : Izd-vo Kurganskogo gos. un-ta, 2014.
5. Dukhnovskiy S. V., Ovcharova R. V. Garmoniya i disgarmoniya mezhlichnostnykh otnosheniy sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa. Teoreticheskie i empiricheskie osnovy : monografiya. Kurgan : Izd-vo Kurganskogo gos. un-ta, 2012.
6. D'yachenko M. I., Kandybovich L. A. Psikhologicheskij slovar'-spravochnik. Minsk : Kharvest, 2007.
7. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya. M. : Logos, 2004.
8. Kodzhaspirova G. M. Pedagogicheskij slovar'. M. : Gardariki, 2005.
9. Korotaeva E. V. Pedagogicheskie vzaimodeystviya i tekhnologii : monografiya. M. : Academia, 2007.
10. Leont'ev D. A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti. M. : Smysl, 2007.
11. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy v psikhologii. M. : Nauka 1984.
12. Parygin B. D. Osnovy sotsial'no-psikhologicheskoy teorii. M. : Mysl', 1971.
13. Poskrebysheva N. N. Sotsial'naya situatsiya razvitiya kak uslovie stanovleniya lichnostnoy avto-nomii podrostka : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. M., 2010.
14. Prikaz Ministerstva obrazovaniya «Ob utverzhdenii Polozheniya o sluzhbe prakticheskoy psikhologii» N 636 ot 22.10.99 [Elektronnyy resurs] // URL: <http://www.edu.ru>.
15. Slovar' prakticheskogo psikhologa / Sost. S. Yu. Golovin. Minsk : Kharvest, 2007.
16. Smirnov B. C. K voprosu o ponimanii sushchnosti fenomena konstruktivnoe vzaimodeystvie // Nauchno-tekhnicheskij sbornik. Kostroma, 2005.
17. Tsukerman G. A. Psikhologiya samorazvitiya: zadacha dlya podrostkov i ikh pedagogov. Riga : Eksperiment, 1997.
18. Shapiro D. Avtonomiya i regidnaya lichnost'. M. : Klass, 2009.

УДК 37.013.42:616.8-085.851
ББК 4446.64+Ю994.5

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

Лихачева Наталья Львовна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Шадринский государственный педагогический институт; 641800, Курганская область, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3; e-mail: anna1_88@inbox.ru.

Кузнецова Анна Александровна,

соискатель Шадринского государственного педагогического института, педагог-психолог, Муниципальная бюджетная общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 1» г. Тарко-Сале Пуровского р-на; 641800, Курганская область, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3; e-mail: anna1_88@inbox.ru.

**ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ НОРМ
ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫХ ПОДРОСТКОВ
СРЕДСТВАМИ БИБЛИОТЕРАПИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: библиотерапия; педагогически запущенные; подростки; социально-нравственные нормы; отклоняющееся поведение; акцентуации характера; коммуникативная агрессивность.

АННОТАЦИЯ. В данной статье представлены результаты исследования отклоняющегося поведения, особенностей педагогической запущенности подростков, выявлена взаимозависимость уровня педагогической запущенности и компонентов отклоняющегося поведения в подростковом возрасте. Также описана психолого-педагогическая программа формирования социально-нравственных норм поведения педагогически запущенных подростков средствами библиотерапии, которая прошла апробацию в общеобразовательной школе. Обозначены критерии и показатели социально-нравственного поведения, цель, механизмы, критерии отбора, организация занятий, этапы, структура формирующего воздействия, а также представлен комплекс формирующих средств и описание результатов формирующего и контрольного этапов эксперимента. Формированию социально-нравственных норм поведения и нивелированию особенностей отклоняющегося поведения у педагогически запущенных подростков способствуют групповые занятия, в процессе которых они были вовлечены в практическую деятельность, включающую в себя беседу, игровые упражнения, чтение классических художественных произведений, их психологический анализ. Основными результатами апробации формирующей программы являются сформированность критериев социально-нравственных норм поведения, убеждения в необходимости знания законов, моральных норм и их соблюдения; снижение показателей педагогической запущенности, отклоняющегося поведения, степени агрессивности, создание благоприятных условий для нивелировки акцентуаций характера в ходе формирующего воздействия.

Likhacheva Natal'ya L'vovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Special Pedagogy and Special Psychology of Shadrinsk State Pedagogical Institute, Shadrinsk, Russia.

Kuznetsova Anna Aleksandrovna,

Candidate Degree Applicant of Shadrinsk State Pedagogical Institute; Pedagogue-psychologist of Municipal Budget Educational Institution «Secondary school №1», Tarko-Sale, Purov District, Russia.

**PECULIARITIES OF BEHAVIOR AND DEVELOPMENT OF SOCIO-ETHICAL NORMS
OF PEDAGOGICALLY NEGLECTED ADOLESCENTS BY MEANS OF BIBLIOTHERAPY**

KEYWORDS: bibliotherapy; pedagogically neglected adolescents; socio-ethical norms, deviant behavior; accentuation of personal traits; communicative aggression.

ABSTRACT. The article presents the results of a research of deviant behavior of adolescents and the peculiarities of their pedagogical neglect. It determines the correlation of the level of pedagogical neglect and the components of deviant behavior in adolescence. The article also describes a psychological-pedagogical program of development of socio-ethical norms of behavior of pedagogically neglected adolescents by means of bibliotherapy. The program was tested at a secondary school. The authors reveal the criteria and indicators of socio-ethical behavior, the purpose, mechanisms, selection criteria, studies management, stages and structure of formation influence as well as a complex of educational means and description of results of the formation and testing stages of the experiment. Group learning activities contribute to the development of socio-ethical norms of pedagogically neglected adolescents' behavior and the prevention of their deviant behavior. During these lessons they are involved in practical activities, including conversations, games, reading classic works of literature and their psychological analysis. The main results of the program testing are the formation of criteria of socio-ethical norms, the discovery of importance of knowledge of law and moral standards, the reduction of the level of pedagogical neglect, deviant behavior and aggression, the creation of favorable conditions for leveling the accentuation of personal traits during formation influence.

Проблема педагогической запущенности подростков приобретает в современной школе актуальность для всех участников образовательного пространства. Атмосфера современного образовательного пространства осложнена совокупностью умственных, эмоциональных и физических нагрузок, что предъявляет усложненные требования к психическим процессам и интеллектуальным возможностям ребенка, к его личности. Одним из направлений нового федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года, является обеспечение условий создания социальной ситуации развития обучающихся, обеспечивающей их социальную самоидентификацию посредством личностно значимой деятельности. ФГОС указывает на важную роль психологического сопровождения школьников, одним из обязательных мероприятий которого является психологическое сопровождение детей «группы риска», в том числе из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Педагогическая запущенность является одной из самых распространенных отклонений развития учащихся, которые относятся к «группе педагогического риска» [10].

Цель нашего исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность формирования социально-нравственных норм поведения педагогически запущенных подростков средствами библиотерапии.

На этапе констатирующего эксперимента, проведенного в 2011 году на базе МКОУ «Лицей № 1», МКОУ «СОШ № 15» города Шадринска Курганской области и МБОУ «СОШ № 1» города Тарко-Сале ЯНАО были обследованы 200 учащихся 5-х, 6-х, 7-х, 8-х классов. По результатам констатирующего эксперимента педагогически запущенные подростки разделены на контрольную и экспериментальную группы по 24 человека.

В ходе обследования с помощью методики комплексной экспресс-диагностики педагогической запущенности (Р. В. Овчарова) [9] выявлено 87 педагогически запущенных подростков, что составило 43,5% от всех обследуемых. На основе анализа данных диагностического исследования были выделены уровни педагогической запущенности подростков. Высокий уровень имеют – 19 (22%) подростков, средний – 34 (39%), низкий уровень – 34 (39%) подростка. Применение критерия Пирсона χ^2 показало наличие достоверных различий между разными уровнями педагогической запущенности и показателями критериев педагогической

запущенности: уровнями развитости свойств субъекта самосознания ($\chi^2=17,314$ при $p<0,01$), сформированности свойств субъекта общения ($\chi^2=11,621$ при $p<0,01$), развития свойств субъекта деятельности ($\chi^2=9,913$ при $p<0,01$), тревожности ребенка ($\chi^2=13,785$ при $p<0,01$), неблагоприятной социально-педагогической ситуации развития ребенка ($\chi^2=10,73$ при $p<0,01$). В связи с этим можно сделать вывод, что чем выше уровень педагогической запущенности, тем выше уровень нарушения сформированности свойств субъекта.

Анализ результатов, полученных с помощью методики диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел) [5], позволил выделить уровни склонности к отклоняющемуся поведению: высокий 18 (21%) подростков, средний 43 (49%) и низкий 26 (30%) испытуемых. Обработка данных исследования (коэффициент детерминации Пирсона (программа Microsoft Excel)) показала, что значимое влияние на появление высоких показателей отклоняющегося поведения имеет выраженные проявления или наличие склонности к агрессии и насилию (на 22% (коэффициент детерминации $r=0,22$)) и склонности к делинквентному поведению (на 32% (коэффициент детерминации $r=0,32$)). Также мы выявили наличие достоверной положительной связи между показателями склонности к отклоняющемуся поведению и уровнем педагогической запущенности ($r=0,73$ при $p<0,01$), то есть чем выше уровень педагогической запущенности, тем выше уровень отклоняющегося поведения, и наоборот.

Исследования по выявлению коммуникативной агрессивности (В. В. Бойко) [2] показали, что 17 (19%) обследуемых проявляют высокую степень агрессивности, 45 (52%) – среднюю, 25 (29%) – низкую. Выявлена достоверная положительная связь между показателями склонности к коммуникативной агрессивности и уровнем педагогической запущенности ($r=0,76$ при $p<0,01$), то есть чем выше уровень педагогической запущенности, тем выше уровень агрессивности, и наоборот.

Анализ результатов установления типа акцентуации характера (А. Е. Личко) [6] и ее зависимость от уровня педагогической запущенности показал, что большинство подростков с низким уровнем педагогической запущенности имеют конформный тип акцентуации характера, подростки с высоким уровнем педагогической запущенности – гипотимный и циклоидный типы, а дети со средним уровнем запущенности – шизоидный и эпилептоидный типы акцентуации характера.

Исследование внутрисемейной ситуации и детско-родительских отношений

(А. Я. Варга, В. В. Столин) [3] показал, что количество детей с педагогической запущенностью, родители которых применяют типы «маленький неудачник» – 32 (36,8%) и «авторитарная гиперсоциализация» – 24 (27,6%), значительно больше, чем детей с другими типами родительского отношения ($\chi^2=27,5$ при $p<0,01$). Анализ данных распределения типов родительского отношения в зависимости от уровней педагогической запущенности показал наличие достоверных различий в показателях ($\chi^2=20,61$ при $p<0,01$). Такие данные говорят о том, что чем выше уровень педагогической запущенности у подростков, тем выраженнее проявления указанных типов родительского отношения к ребенку.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о наличии отклоняющегося поведения у педагогически запущенных подростков и низкой сформированности социально-нравственных норм поведения.

Поэтому на этапе формирующего эксперимента мы попытались сформировать социально-нравственные нормы поведения и скорректировать отклоняющееся поведение средствами библиотерапии.

Формирующие воздействия осуществлялись на основе следующих **механизмов**:

- механизма проекции или бессознательном переносе собственных переживаний и состояний на объект. Для стимулирования механизма проекции предусматривалось вовлечение учащихся в практическую деятельность, включающую в себя беседу, игровые упражнения, подросткам предлагалось проанализировать или продолжить ситуации, допускающие множественность интерпретаций при их восприятии испытуемыми;

- механизма идентификации – понимание и интерпретации другого человека путем отождествления себя с ним. Для стимулирования механизма идентификации использовались следующие приемы: чтение классических художественных произведений и просмотр кинокартин с последующим анализом, моделированием поведения;

- механизма рефлексии – осознанию подростком себя, своих действий и того, как он воспринимается партнером по общению. В разработанные формирующие занятия были включены вопросы и упражнения, которые являются основой для самоанализа, осознания и формулирования подростками собственных личностных проблем, полученных впечатлений.

При комплектовании формирующей группы учитывались следующие критерии: разноуровневость педагогической запущенности, склонности к отклоняющемуся поведению, агрессивности, в группу включены

подростки с разными типами акцентуации характера, возрастной диапазон составляет 11–14 лет. При таком подходе нам представилась возможность провести формирующую работу с педагогически запущенными подростками, корректируя при этом психологические особенности поведения разных уровней и форм.

Структура занятий формирующей программы включала в себя:

- *вводную часть* (3–5 минут): беседы, анализ эмоционального состояния, изотерапию, музыкотерапию, обеспечивающие нормализацию психоэмоционального фона, мотивирующие на дальнейшую работу;

- *основную часть* (30 минут): формирование, пополнение и уточнение знаний о правилах и нормах поведения через чтение и анализ классических художественных произведений, анализ проблемных ситуаций, решение личностных проблем через идентификацию с образом художественного произведения при помощи направленного чтения, психогимнастические упражнения, способствующие расслаблению и нормализации мышечного и психического тонуса;

- *заключительную часть* (3–5 минут): релаксационные упражнения и задания на рефлекссию, упражнения на установление позитивного эмоционального состояния, подведение итогов, ритуал прощания.

В работе с подростками применялся **комплекс формирующих средств**:

1. Библиотерапия, например, «На берегу» Е. Самарина, «Лёля и Минька: Золотые слова» М. Зощенко, «Генерал Федюнинский» С. П. Алексеева, «Мальчики» А. П. Чехова.

2. Релаксационные упражнения – снятие мышечного и психического напряжения (Например, упражнение Ж. Джекобсона [4] «Напряжение глазодвигательных мышц», упражнения Ю. Пахомова [12] «Интроскоп» «Замедленное движение», «Фокусировка»).

3. Психогимнастика – упражнения, направленные на создание работоспособности, и упражнения содержательного плана, способствующие тренировке тех или иных приемов, способов общения, элементов поведения, которые в дальнейшем могут быть включены в какое-либо действие (упражнения Н. Ю. Хрящевой [11] (психогимнастика в тренинге), Л. Ф. Анн [1] (психологический тренинг с подростками)).

4. Изотерапия – применялись упражнения с использованием изобразительной деятельности, которые помогали детям осознать и разрешить проблемную ситуацию, внешне ее выразить в рисунке и определить выход из нее (Например, рисунок «Скромность в природе», рисование «Радость», рисование «Дружба», рисунок «Семья – это счастье»).

5. Музыкотерапия – прослушивание и сопровождение некоторых заданий классическими музыкальными произведениями (Например, отрывок из произведения Л. В. Бетховена «Элизе», «Вальс цветов» из балета «Щелкунчик» П. И. Чайковского).

6. Рефлексия – закрепление полученных знаний и навыков самоконтроля и самоанализа на занятии в виде практических заданий

в индивидуальном альбоме (рисунки, заполнение цветового поля, показывающего эмоциональное состояние, заключительная беседа, ответы на вопросы, домашние задания).

Психолого-педагогическая работа с педагогически запущенными подростками включала в себя **три блока**: ориентировочный, конструктивно-формирующий, закрепляюще-обучающий (Рис. 1).

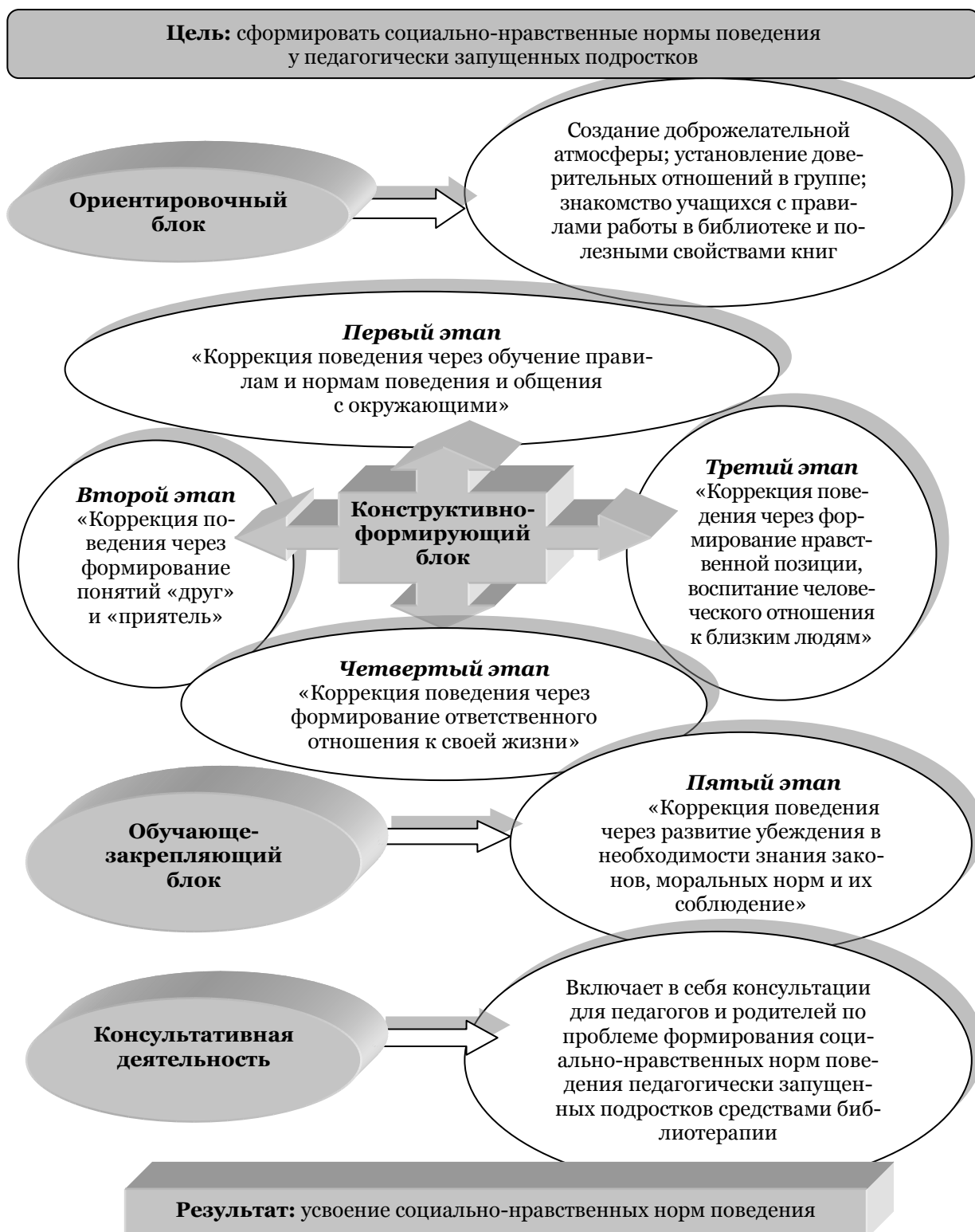


Рис. 1. Схема реализации формирующей работы

Формирующая работа с педагогически запущенными учащимися включает в себя 22 занятия, 20 из которых с подростками, одна консультация с элементом мастер-класса с родителями и одна консультация с педагогами. Занятия проводились один раз в неделю, продолжительностью 40 минут. Педагогически запущенные подростки разделены на две подгруппы, каждая из которых составляет 12 человек.

В конце каждого этапа и блока проводились контрольные срезы. В ходе ориентировочного и обучающе-закрепляющего блоков мы применили **методику «Пословицы»** (С. М. Петрова) [8] определе-

ния уровня сформированности нравственной воспитанности подростков. В конце каждого этапа конструктивно-формирующего блока мы использовали **метод включенного наблюдения** за поведением подростков в ходе выполнения предъявляемых заданий и упражнений, при этом высчитывался средний показатель полученных результатов, представленный в процентном соотношении.

В ходе коррекции отклоняющегося поведения через формирование социально-нравственных норм поведения прослежена динамика изменения поведения подростков (Рис. 2).

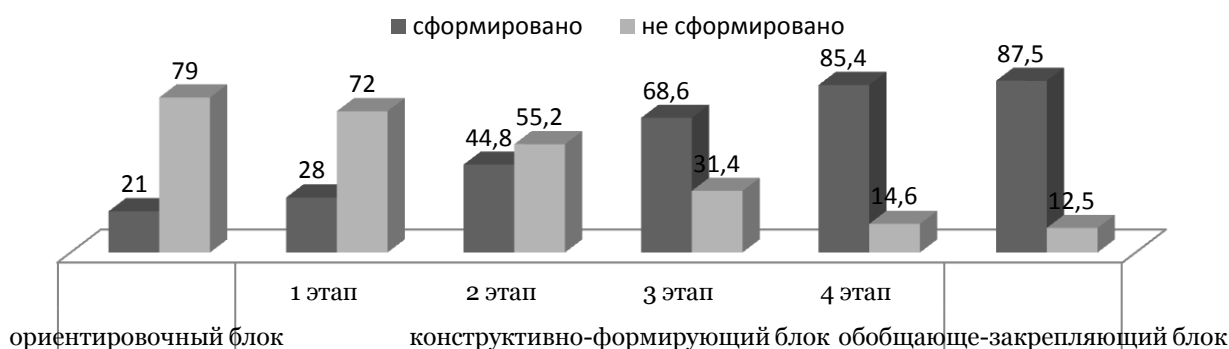


Рис. 2. Динамика формирования социально-нравственных норм поведения на занятиях, %

На этапе формирующих воздействий удалось сформировать социально-нравственные нормы у 87,5% подростков. Из результатов видно, что после формирующей работы произошли значимые изменения в уровнях сформированности социально-нравственных норм поведения педагогически запущенных подростков ($\varphi^*=5,1$ при $p<0,01$). Что доказывает эффективность разработанной нами программы по формированию социально-нравственных норм поведения педагогически запущенных подростков средствами библиотерапии.

На этапе контрольного эксперимента с помощью φ^* -критерия Фишера проведен сравнительный анализ динамики показателей отклоняющегося поведения педагогически запущенных подростков.

Анализируя результаты контрольного этапа эксперимента, мы выявили:

- в экспериментальной группе:

- снижение показателей подростков с высоким уровнем педагогической запущенности с 41,7% до 8,5% ($\varphi^*=2,84$ при $p<0,01$), высоким уровнем отклоняющегося поведения с 33,3% до 8,3% ($\varphi^*=2,23$ при $p<0,05$), высокой (с 25% до 4,2% ($\varphi^*=2,19$ при $p<0,05$) и средней (с 66,7% до 37,5% ($\varphi^*=2,36$ при $p<0,01$) степени коммуникативной агрессивности;

- отсутствие значимого сдвига показателей акцентуаций характера у подростков с разными уровнями педагогической запущенности после формирующего воздействия можно объяснить тем, что при педагогической запущенности подросткам свойственна отчетливая психогенная обусловленность нарушений поведения и его улучшение в благоприятной обстановке [7];

- в контрольной группе: отсутствие значимого сдвига в показателях уровней педагогической запущенности, склонности к отклоняющемуся поведению, коммуникативной агрессивности. Испытуемых контрольной группы с высоким уровнем педагогической запущенности ($\varphi^*=0,3$ при $p>0,05$), склонности к отклоняющемуся поведению ($\varphi^*=0,311$ при $p>0,05$), коммуникативной агрессивности ($\varphi^*=0$) больше, а с низким – меньше, чем в экспериментальной; отсутствие значительного сдвига показателей акцентуаций характера, как в естественных условиях, так и в сравнении с экспериментальной группой.

Итак, экспериментальная проверка эффективности реализации психолого-педагогической программы формирования социально-нравственных норм поведения средствами библиотерапии позволило выявить наличие статистически значимых из-

менений в уровнях сформированности социально-нравственных норм ($\varphi^*=5,1$ при $\rho<0,01$) после формирующего воздействия, снизить показатели подростков с высокими

уровнями педагогической запущенности ($\varphi^*=2,84$ при $\rho<0,01$), отклоняющегося поведения ($\varphi^*=2,23$ при $\rho<0,05$) и коммуникативной агрессивности ($\varphi^*=2,19$ при $\rho<0,05$).

ЛИТЕРАТУРА

1. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками. СПб.: Питер, 2007. 271 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. : Филин, 1996. 346 с.
3. Варга А. Я., Столин В. В. Тест родительского отношения // Психологические тесты. В 2 т. / под ред. А. А. Карелина. М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. Т. 2. 248 с.
4. Каппони В. Сам себе психолог: пер.с чешск. СПб. : Питер, 1994. 220 с.
5. Клейберг Ю. А. Социальная психология девиантного поведения : учебное пособие для вузов. М. : Сфера, 2004. 191 с.
6. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Изд. 2-е доп. и перераб. Л. : Медицина, 1983. 256 с.
7. Льюис К. С. Христианское поведение // Иностранная литература. 1990. № 5. С. 210.
8. Новичихина Н. В. «Живи как мы» : методическое пособие по формированию и развитию нравственных качеств личности подростков. Барнаул, 2010. 136 с.
9. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. М. : ТЦ «Сфера», 1998. 240 с.
10. Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 №1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 01.02.2011 № 19644).
11. Психогимнастика в тренинге / под редакцией Н. Ю. Хрящевой. СПб. : Речь, 2004. 256 с.
12. Цзен Н. В., Пахомов Ю. В. Психотренинг: игры и упражнения. М. : Физкультура и спорт, 1988. 272 с.

LITERATURA

1. Ann L. F. Psikhologicheskii trening s podrostkami. SPb.: Piter, 2007. 271 s.
2. Boyko V. V. Energiya emotsiy v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh. M. : Filin, 1996. 346 s.
3. Varga A. Ya., Stolin V. V. Test roditel'skogo otnosheniya // Psikhologicheskie testy. V 2 t. / pod red. A. A. Karelina. M. : Izd-vo VLADOS-PRESS, 2007. T. 2. 248 s.
4. Kapponi V. Sam sebe psikholog: per.s cheshsk. SPb. : Piter, 1994. 220 s.
5. Kleyberg Yu. A. Sotsial'naya psikhologiya deviantnogo povedeniya : uchebnoe posobie dlya vuzov. M. : Sfera, 2004. 191 s.
6. Lichko A. E. Psikhopatii i aktsentuatsii kharaktera u podroستkov. Izd. 2-e dop. i pererab. L. : Meditsina, 1983. 256 s.
7. L'yuis K. S. Khristianskoe povedenie // Inostrannaya literatura. 1990. № 5. S. 210.
8. Novichikhina N. V. «Zhivi kak my» : metodicheskoe posobie po formirovaniyu i razvitiyu npravstvennykh kachestv lichnosti podroستkov. Barnaul, 2010. 136 s.
9. Ovcharova R. V. Prakticheskaya psikhologiya v nachal'noy shkole. M. : TTs «Sfera», 1998. 240 s.
10. Prikaz Minobrnauki RF ot 17.12.2010 №1897 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudar-stvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» (Zaregistrirvano v Minyuste RF 01.02.2011 № 19644).
11. Psikhogimnastika v treninge / pod redaktsiey N. Yu. Khryashchevoy. SPb. : Rech', 2004. 256 s.
12. Tszen N. V., Pakhomov Yu. V. Psikhotrenning: igry i upravzhneniya. M. : Fizkul'tura i sport, 1988. 272 s.

УДК 159.942-057.875
ББК Ю962.3-52

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

Любякин Анатолий Александрович,

кандидат философских наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620026, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, 48, к. 604; e-mail: a.lyubyakin@mail.ru.

Оконечникова Любовь Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620026, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, 48, к. 604; e-mail: dokonechnikov@mail.ru.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОДИНОЧЕСТВА У СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: одиночество, эмоции, переживания, чувства, уровень субъективного переживания, причины одиночества, реакции на одиночество, одинокие студенты.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена выявлению особенностей переживания одиночества студентами. В статье обозначены основные подходы к изучению одиночества и показана необходимость и недостаточность изучения одиночества в студенческий период жизни. На основе когнитивного подхода сформулировано рабочее определение одиночества и представлены результаты эмпирического исследования переживания одиночества на выборке студентов. По уровню одиночества студенты распределены на группы, сравнительный анализ которых показывает особенности переживания одиночества одинокими и не одинокими студентами. Выделены следующие эмоции и эмоциональные состояния, которые характерны для одиноких студентов и не одиноких студентов: это сочувствие к себе, чувство незащищенности, ранимость, отчужденность, неловкость, изолированность, покинутость, смирение, гнев, злость. Обнаружено, что причиной одиночества студентов являются сложности в общении, проблемы с самооценкой, неуверенность в себе, отсутствие близких друзей. Выделены типично мужские реакции на одиночество: игра в компьютерные игры, прогулка по городу на машине/велосипеде и типично женские реакции: чтение, заполнение времени учебной или работой, поход в магазин за покупками, телефонный звонок другу.

Lyubyakin Anatoliy Aleksandrovich,

Candidate of Philosophy, Associate Professor of Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. Ekaterinburg, Russia.

Okonechnikova Lyubov' Viktorovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. Ekaterinburg, Russia.

A STUDY OF LONELINESS IN STUDENTS

KEYWORDS: loneliness, emotions, experiences, feelings, level of subjective experience, reasons of loneliness, responses to loneliness, lonely students.

ABSTRACT. This article is devoted to the study of feelings of loneliness of students. The article outlines the main approaches to the study of loneliness and the necessity and insufficiency of the study of loneliness in the period of student life. On the basis of the cognitive approach, the article formulates a working definition of loneliness and the results of an empirical research of experiences of loneliness in a sample of students. According to the level of loneliness, students are divided into groups, a comparative analysis of which shows the particular experiences of loneliness by lonely and not lonely students. The following emotions and emotional states are characteristic for lonely and not lonely students: compassion for oneself, sense of insecurity, vulnerability, alienation, awkwardness, isolation, desertion, humility, anger and wrath. The authors argue that the reason for loneliness of students lies in communication difficulties, problems with self-esteem and lack of confidence, lack of close friends. The article distinguishes typical masculine responses to loneliness: playing computer games, travelling around the city in a car/on a bike, and typical feminine responses: reading, spending time on studies or work, shopping, phone calls to friends, etc.

Проблема одиночества долгое время считалась болезнью Западной цивилизации. Вместе с тем, в последние годы она стала актуальной и для многих россиян. Повышенный интерес к проблеме одиночества начал проявляется в нашей стране в постсоветский период. Многие аспекты одиночества нашли свое отражение в трудах таких исследователей, как С. Г. Корчагина, Ж. В. Пузанова, С. В. Духновский, Г. Р. Швагалева, Ю. М. Швабл, Н. Ф. Шитова, Г. М. Тихонов, Н. Е. Покровский и др.

Психологическое ощущение одиночества, одиночества среди людей – сложная и парадоксальная проблема. Феномен одиночества нельзя сводить к физической или социальной изоляции, отсутствию коммуникации или брачного статуса человека. Современный человек часто ощущает себя одиноким в мегаполисе, где он так или иначе включен в достаточно сложную сеть коммуникации. Актуальность проблемы связана с тем, что психологическое одиночество может порождать опасные для лич-

ности острые эмоциональные реакции на ситуацию, а в случае хронического одиночества – снижать качество психологической и социальной жизни человека, возможности его самореализации.

В данной статье мы будем придерживаться когнитивного подхода и понимать одиночество как субъективное состояние эмоциональной отчужденности от мира, социума, восприятие сложившихся взаимоотношений как неудовлетворительных и поверхностных, возникающее при осознании несоответствия между желаемым уровнем контактов и реально достигнутым уровнем социального взаимодействия.

В общественном сознании одиночество обычно связывается со зрелостью и пожилым возрастом. Однако многие исследования показывают, что наиболее остро эта проблема стоит именно в юношеском возрасте. Юность и раннюю молодость принято считать особенно трудными переходными периодами в жизни человека. Одним из важных аспектов перехода во взрослую возрастную группу является установление взрослых социальных взаимоотношений [10].

Одиночество является серьезной проблемой в студенческой среде. Можно предположить, что с завершением обучения в школе, когда молодые люди вступают в самостоятельную жизнь, все сильнее ощущается проблематичность самой жизни, актуальными становятся вопросы самореализации и осуществления жизненных планов. После окончания школы изменяется объективное социальное положение юношей и девушек, структура их социальных и межличностных связей. В ходе исследования 2007 года Г. Р. Шагивалеевой [9] было обнаружено, что количество респондентов, часто испытывающих одиночество, увеличивается с 25% среди учеников школ до 45% среди студентов ССУЗов и 55% среди студентов ВУЗов. Вместе с тем, проблема одиночества у студентов является на сегодняшний момент мало изученной. Также следует отметить, что остается мало изученным внутреннее «наполнение» психологического, субъективного ощущения одиночества, ведь у каждого человека эти переживания достаточно специфичны. Вне поля зрения часто остаются личностные смыслы одиночества. Проблемы одиночества особенно актуальны для первокурсников в связи с проблемой адаптации к обучению в вузе [4].

Данное исследование проводилось на базе департамента психологии и института естественных наук Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина. В исследовании приняли участие 69 студентов первого курса: 35 студентов факультета психологии (27 девушек и 8 юношей в возрасте от 17 до 20 лет) и 34 студента института естественных на-

ук – физического и химического факультетов (18 девушек, 16 юношей в возрасте от 17-ти до 20-ти лет). В исследовании использовалась «Шкала субъективного переживания одиночества» (СПО). С. В. Духновского, опросник Нью-Йоркского Университета (NYU) Ф. Шейвера и К. Рубинштейн) и опросник, направленный на выявление представлений о причинах одиночества, Ж. В. Пузановой (2009).

Объектом исследования стал феномен одиночества.

Предметом исследования стали особенности переживания одиночества студентами.

Цель данной работы: изучить одиночество у студентов

Для измерения уровня выраженности переживания одиночества нами использовалась методика С.В. Духновского «Шкала субъективного переживания одиночества» (СПО). В результате были выделены три группы респондентов в зависимости от уровня субъективного переживания одиночества. В первую группу попали студенты, для которых одиночество не характерно – 23,2% испытуемых, во вторую группу – студенты с умеренно выраженным чувством одиночества – 50,7%, в третью группу вошло 26,1% испытуемых, для которых характерен высокий уровень переживания одиночества. В дальнейшем в исследовании сравнивались две противоположных группы, которые мы обозначили как одинокие и неодинокие студенты.

Исходя из данных опросника Нью-Йоркского Университета (NYU), нами были проанализированы особенности переживания одиночества этими разными группами студентов. Статистическая обработка проводилась с помощью критерия хи-квадрат (программа SPSS Statistics). В таблице 1 представлены те пункты, по которым были обнаружены значимые различия.

Как видно из таблицы, некоторые эмоции, которые отметили одинокие студенты, являются абсолютно нехарактерными для неодиноких: это сочувствие к себе, чувство незащищенности, ранимость, отчужденность, неловкость, изолированность, покинутость, смирение, гнев, злость.

Возможно, эти переживания связаны с неудовлетворенностью своим положением в сложившейся вокруг них системе социальной и межличностной коммуникации.

При этом аффективные реакции у разных студентов из группы «одиноких» заметно отличаются. Например, одни одинокие студенты жалуются на чувство отчужденности, покинутости и изолированности, другие говорят о том, что испытывают в большей степени сочувствие к себе, ранимость, незащищенность и беспомощность, третьи сообщают о гневе, злости и отчаянии.

Таблица 1

Особенности переживания одиночества студентами

Название эмоции, чувства, переживания	Одинокие	Неодинокие	Асимптот. значимость.
Сочувствие к себе	33,3	0	0,011*
Смирение	22,2	0	0,045*
Меланхолия	55,6	18,8	0,028*
Ранимость	38,9	0	0,005*
Отчужденность	50,0	6,3	0,005*
Изолированность, уединенность	61,1	0	0,001*
Покинутость	22,2	0	0,045*
Гнев, злость	22,2	0	0,045*

* - при асимптотической значимости $< 0,05$ различия являются статистически значимыми

При интерпретации данных результатов можно обратиться к современным исследованиям проблемы одиночества. Н. В. Шитова пишет: «беспомощность как одна из возможных реакций на данную ситуацию сопровождается усилением тревоги. Если люди винят в своем одиночестве не себя, а других, то могут испытывать чувства гнева и горечи, что стимулирует возникновение отношения вражды» [12, с. 283]. Следовательно, для студентов, отметивших «гнев», «злость» и «отчаяние» в качестве эмоциональной реакции на одиночество, характерны самообвинительные тенденции, недовольство сложившейся ситуацией и отчаянные попытки ее исправить. Также Н. В. Шитова говорит о том, что если люди убеждены, что сами повинны в собственном одиночестве и не верят в то, что могут изменить себя, то они, вероятнее всего, будут опечалены и осудят сами себя [12]. То есть для таких людей будут характерны беспомощность и сочувствие к себе, а также чувство смирения, так как они считают, что не в силах изменить сложившуюся ситуацию и проще смириться с ней.

Следует также отметить, что некоторые эмоции совпадают в обеих группах, например, печаль, скука, подавленность, плохое настроение, опустошенность. Эти переживания отражают общее эмоциональное состояние, возникающее в моменты одиночества, характерное и для одиноких, и для неодиноких студентов. При этом для одиноких студентов данное состояние является более тягостным и негативным переживанием – на первое место у них выходят чувство подавленности и ощущение изолиро-

ванности, неодинокие же студенты в большей степени склонны считать, что одиночество должно формировать плохое настроение, скуку и печаль.

«Неодинокие» студенты в целом отмечали заметно меньше эмоций и переживаний, чем «одинокие». Скорее всего, это связано с тем, что для студентов, находящихся в данном состоянии, весь спектр переживаемых эмоций актуален на данный момент времени, и их проще вспомнить и перечислить. А студентам, не находящимся в данных момент в состоянии одиночества, приходилось припоминать подобные переживания из прошлого, поэтому эмоции и чувства, связанные с состоянием одиночества уже не так яркие и актуальны, со временем они имеют свойство сглаживаться и забываться. Или же состояние одиночества вообще не характерно для таких студентов, поэтому им в принципе сложно назвать какие-либо эмоции, и они опираются не на собственный опыт, а на распространенные представления об одиночестве.

Стоит обратить внимание на то, что испытуемым в данном опроснике давалась возможность указать другие чувства и эмоции, если они не находили подходящие в имеющемся списке. В данной графе несколько испытуемых (причем как из группы «одиноких», так и из групп с «умеренно выраженным одиночеством» и «неодиноких») написали, что в состоянии одиночества они испытывают чувство спокойствия, умиротворения и свободы. То есть для данных студентов состояние одиночества не связано с негативными переживаниями, оно является для них комфортным и ре-

сурсным состоянием, в котором можно побыть наедине с самим собой, отдохнуть от общества и контактов с другими людьми, от общения. Тем более, по мнению ряда авторов: Корчагиной С. Г. [3], Пузановой Ж. В. [7], Неумоевой Е. В. [5] человеку полезно и необходимо периодически находиться в состоянии одиночества (в данном случае более правильным будет термин «уединенность»), так как оно дает возможность человеку побыть наедине с собственными мыслями и переживаниями, проанализировать свои достижения и ошибки. Временное одиночество может стать инструментом к самопознанию и саморазвитию, а также способствовать более глубокому осмыслению собственной жизни.

Эти данные позволяют говорить о том, что понятие одинокой личности и одиночества по-разному воспринимается в зависимости от конкретного человека, и люди, как правило, используют различные стандарты при оценке своего одиночества. Человек исходит из комплекса своих чувств, поступков, мыслей. Поэтому, когда два человека говорят: «Я чувствую себя одиноким», – они необязательно понимают одиночество однозначно и переживают одни и те же эмоции и чувства.

Далее проанализируем представления о причинах одиночества у студентов, по результатам методики Ж. В. Пузановой. Одиноким студентам в качестве причин чаще всего называли: отсутствие близких друзей, не с кем поговорить – 72,2%, ощущение того, что я никому не нужен – 55,6%, отсутствие любимого человека – 50%, ощущение того, что никто меня не понимает – 44,4%, сложности в общении, в заведении новых знакомств – 38,9%, пребывание вдали от семьи, друзей – 33,3%, ощущение, что я не настолько интересен и привлекателен для других людей – 33,3%.

Неодиноким студентам чаще всего связывали с пребыванием вдали от семьи и друзей – 43,8%, отсутствием любимого человека – 31,3%, смертью любимого человека – 31,3%, разрывом отношений с любимым человеком – 25%, скукой («нечего делать») – 25%, уединенностью – 25%.

Для проверки значимости различий между группой одиноким и неодиноким студентов мы провели статистический анализ с помощью критерия Хи-квадрат (статистически значимые различия занесены в табл. 2).

Таблица 2

Причины переживания одиночества студентами

Причины	Частота ответов %		Асимптот. значимость
	Одиноким	Неодиноким	
Отсутствие близких друзей, не с кем поговорить	72,2	12,5	0,001*
Сложности в общении	38,9	0	0,005*
Ощущение того, что я никому не нужен	55,6	6,3	0,002*
Ощущение того, что никто не понимает меня	44,4	6,3	0,012*
Ощущение, что я не такой, как все, отчужденность	22,2	0	0,045*

* - при асимптотической значимости < 0,05 различия являются статистически значимыми

При анализе данных ответов можно обнаружить, что причинами одиночества студентов из группы «одиноким» зачастую являются сложности в общении («ощущение того, что никто меня не понимает», «сложности в общении, в заведении новых знакомств»), а также проблемы с самооценкой, неуверенность в себе («ощущение, что я не настолько интересен и привлекателен для других людей», «ощущение того, что я никому не нужен»).

В качестве главной причины такие студенты выделяют «отсутствие близких друзей, не с кем поговорить» (72,2% испытуемых), следовательно, потребность в контактах и в общении у них имеется. Но из-за своей неуверенности и боязни быть отвергнутым они не всегда решаются заводить новые знакомства, вступать в контакт с интересными для них людьми, то есть не всегда могут реализовать эту потребность.

Таким образом, боязнь оказаться в си-

туации межличностного общения, при которой человек подвергается риску получить отпор и быть непринятым, является одним из факторов, способствующих одиночеству.

Что касается взаимосвязи самооценки, уверенности/неуверенности в себе и одиночества, то об этом много было сказано L. A. Replau. Она говорит о том, что одиночество зависит от того, как человек к себе относится, то есть от его самооценки [13]. У многих людей чувство одиночества связано с явно заниженной самооценкой. Порождаемое ею ощущение одиночества нередко приводит к появлению у человека чувства неприспособленности и никчемности. Такие люди нередко видят в самих себе причину своего одиночества, приписывая его недостаткам характера, отсутствию способностей, личной непривлекательности в большей степени, чем факторам, подвластным сознательному волевому контролю: недостаток собственных усилий, прилагаемых для налаживания контактов, неэффективность применяемых для этого средств и пр. Каузальная атрибуция таких людей характеризуется внутренним локусом контроля и сопровождается ссылкой на такие собственные отрицательные индивидуальные качества, как стеснительность, боязнь получить отказ попытке установить с кем-то интимные отношения, недостаток знаний о том, как следует вести себя в подобных ситуациях, чтобы укрепить межличностные связи.

Проанализировав ответы студентов из группы «неодиноких», можно обнаружить, что данные студенты не связывают возникновение одиночества с недостатком у себя навыков общения или низкой самооценкой (или же эти качества в принципе для них нехарактерны). В их представлениях одиночество связывается с какими-то глобальными жизненными событиями: с вынужденным разрывом отношений, невозможностью общения со значимыми людьми в связи с какими-то внешними обстоятельствами («пребывание вдали от семьи и друзей», «смерть любимого человека», «отсутствие любимого человека», «разрыв отношений с любимым человеком»). Если сопоставлять это с теорией по одиночеству, то такое одиночество больше всего подходит под категорию «ситуативного одиночества». Young J. E., описывая данный вид одиночества [14], поясняет, что ситуативное одиночество обычно появляется как результат каких-либо стрессовых событий в жизни человека, таких, например, как смерть близкого или разрыв интимных отношений, например брачных. После короткого времени дистресса ситуативно одинокий индивид смиряется со своей потерей и частично или полностью преодолевает возникшее чувство одиночества.

Таким образом, для группы «неодиноких» студентов одиночество – это скорее временное, нечастое и переходящее состояние, которое возникает в связи с невозможностью общения с близкими людьми из-за определенных внешних обстоятельств. И на данный момент времени (так как по «шкале субъективного переживания одиночества» они получили минимальные значения) внешние ситуации, препятствующие общению, у них отсутствуют.

Также в опросник был включен вопрос: «Когда вы чувствуете, что одиноки, что вы обычно предпринимаете?», так как важно было посмотреть разницу в реакциях на одиночество у одиноких и неодиноких студентов.

В результате обнаружилась группа реакций, характерных в одинаковой степени как для одиноких, так и для неодиноких студентов. В состоянии одиночества студенты предпочитают слушать музыку, гулять, «сидеть и думать» (размышлять) и заниматься любимым делом.

Что касается различий, то для неодиноких студентов больше характерно пассивное времяпрепровождение как реакция на данное состояние – они часто смотрят телевизор, играют в компьютерные игры. Такое ощущение, что они просто пытаются развлечь себя, поднять себе настроение, ведь, как показал анализ их эмоциональных реакций, в состоянии одиночества они чувствуют «печаль», «скуку» и «плохое настроение». Также для них в большей степени, чем для одиноких, характерны такие реакции, как «плачу» и «звоню другу». Вероятно, это состояние для них довольно тягостно, тем более, состояние одиночества связано у них, в первую очередь, с вынужденным разрывом отношений или невозможностью контактировать со значимыми людьми из-за внешних обстоятельств, и они стараются как можно быстрее из него выйти. «Звонок другу» является логичным выходом из ситуации одиночества.

У одиноких же студентов реакции на одиночество довольно неоднозначные: одни склонны к проявлению невротических реакций – слишком много есть, много спать, принимать алкогольные напитки или просто «ничего не делать». Другие же, наоборот, в таком состоянии склонны к активной и продуктивной деятельности – чтению, занятию спортом, походом в кино/театр/на концерт или даже творческим занятиям (33% студентов из группы «одиноких» отметили, что в состоянии одиночества они пишут рассказы, стихи или собственные размышления).

Возможно, такие крайние реакции связаны с их отношением к одиночеству: некоторые студенты крайне болезненно отно-

сятся к данной ситуации, хотят изменить ее, но никак не могут на нее повлиять. Скорее всего, в их представлениях доминируют мысли о том, что быть одиноким – это «плохо и неприемлемо». Тем не менее, большая часть одиноких студентов из нашей выборки отметили именно продуктивные реакции. Вероятно, для таких студентов

состояние одиночества является вполне привычным или даже приемлемым, возможно, желательным, и они научились творчески и плодотворно использовать свое время в одиночестве. Различия в реакциях на одиночество у одиноких и неодиноких студентов, являющиеся статистически значимыми, представлены в таблице 3.

Таблица 3

Реакции на одиночество у одиноких и неодиноких студентов

Реакции на одиночество	Частота ответов %		Асимптот. значимость
	Одинокие	Неодинокие	
Ничего не делаю	38,9	6,3	0,025*
Много сплю	61,1	31,3	0,046*
Читаю	77,8	25,0	0,002*
Принимаю алкогольные напитки или наркотические вещества	27,8	0	0,022*
Иду в кино, театр, на концерт и т. п.	38,9	12,5	0,038*
Слишком много ем	38,9	0	0,005*
Пишу (рассказы/собственные размышления)	33,3	6,3	0,032*
Заполняю время постоянным «сидением» в интернете, в социальных сетях	72,2	31,3	0,017*

* - при асимптотической значимости < 0,05 различия являются статистически значимыми

Важно также отметить то, что одинокие студенты в состоянии одиночества склонны много времени проводить в Интернете, а именно - в социальных сетях (72% испытуемых). У неодиноких же студентов такая реакция встречается гораздо реже (31% испытуемых). Скорее всего, это связано именно со сложностями в коммуникации, выявленными при анализе представлений о причинах одиночества, страхом быть отвергнутым, показаться неинтересным человеком и т.п. Ведь, как доказано большим количеством исследований, касающихся интернет-общения, общения в социальных сетях, люди прибегают к такому способу от недостатка общения в реальной жизни. Как отмечает Т. М. Артишевская [1], в социальных се-

тях человек имеет возможность презентовать себя с лучшей стороны, казаться интереснее и привлекательнее, чем в реальной жизни. Кроме того, начать общаться через Интернет с незнакомым интересующим человеком гораздо проще, чем вступить с ним в личный контакт. Проще и менее болезненно также будет восприниматься ситуация отказа или негативной обратной связи.

Далее мы сравнили эмоциональные и поведенческие реакции на одиночество у юношей и девушек, а также их представления о причинах одиночества. Значимых различий между юношами и девушками в объяснении причин одиночества выявлено не было, но выявились некоторые различия в эмоциональных и поведенческих реакциях (см. Табл. 4).

Таблица 4

Особенности переживания одиночества девушками и юношами

Название эмоции, чувства, переживания	Частота ответов %		Асимптот. значимость.
	Девушки	Юноши	
Печаль	60,0	33,3	0,035*
Меланхолия	48,9	4,2	0,002*
Ранимость	28,9	8,3	0,049*

* - при асимптотической значимости < 0,05 различия являются статистически значимыми

Так, в состоянии одиночества юноши чаще всего чувствуют плохое настроение – 62,5%, скуку – 50,0% и подавленность – 41,7%. Одиночество у девушек чаще сопровождается чувством печали – 60%, опустошенности – 53,3%, меланхолией – 48,9% и, также как и у юношей, подавленностью и скукой – 46,7%.

Таким образом, чувство печали, мелан-

холии и ранимости в состоянии одиночества является характерным именно для девушек и гораздо менее характерным для юношей. Это вполне ожидаемый результат, так как девушки в целом считаются более чувствительными и ранимыми. Значимые различия в поведенческих реакциях на одиночество представлены в таблице 5.

Таблица 5

Реакции на одиночество девушек и юношей

Реакции на одиночество	Частота ответов %		Асимптот. значимость.
	Девушки	Юноши	
Катаюсь по городу (на машине / велосипеде и т.п.)	8,9	41,7	0,001*
Много сплю	55,6	25,0	0,015*
Звоню другу	35,6	0	0,001*
Читаю	62,2	33,3	0,022*
Делаю покупки	31,1	0	0,002*
Много учусь или работаю	28,9	0	0,003*
Плачу	22,2	4,2	0,049*
Играю в компьютерные игры	11,1	50,0	0,002*

* - при асимптотической значимости < 0,05 различия являются статистически значимыми

По результатам статистического анализа можно выделить типично мужские реакции на одиночество: игра в компьютерные игры (возможно, является своеобразным уходом от проблем и переживаний реального мира, погружением в виртуальную реальность) и «прогулка» по городу на машине/ велосипеде. Типично женскими реакциями являются: чтение, заполнение времени учебой или работой, поход в магазин за покупками (возможно, такие реакции, как трудоголизм или поход в магазин помогают девушкам отвлечься от переживания одиночества, являются их своеобразными копинг-стратегиями), в некоторых случаях пассивные реакции («много сплю», «плачу»), а также такая реакция, как телефонный звонок другу, которую не отметил ни один из юношей.

Таким образом, исследование показало, что значительная часть студентов – первокурсников в той или иной мере переживает психологическое одиночество. Для более четверти студентов характерен высокий уровень субъективного переживания одиночества.

Существуют различия в эмоциональных реакциях и переживаниях психологически одиноких и неодиноких студентов.

Можно говорить об эмоциональном устойчивом дисбалансе в сторону доминирования отрицательных эмоций у одиноких студентов. Это деструктивный фактор психики, порождающий риски невротических реакций и дезадаптации.

Атрибутивные процессы, характерные для объяснения причин одиночества, имеют свою специфику. У одиноких студентов они чаще связаны с проблемами самооотношения, собственной непривлекательности, неинтересности для других. У неодиноких студентов доминирует обстоятельная атрибуция.

Одинокие студенты чаще используют для решения проблемы интернет-общение, но, к сожалению, это во многом уход от сложностей реального выстраивания отношений с другими людьми и некоторый фактор компенсации неудовлетворенности реальной коммуникацией.

Практически каждому четвертому первокурснику трудно самостоятельно справиться с психологическим одиночеством. Эта группа риска нуждается в психолого-педагогической помощи в преодолении интенсивного переживания психологического одиночества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артишевская Т. М. Психологический портрет пользователя социальными сетями // Челябинский государственный университет : Знак: проблемное поле медиаобразования. 2012. № 9. С. 6–7.
2. Духновский С. В. Шкала субъективного переживания одиночества: руководство. Ярославль : НПЦ «Психодиагностика». 2008.
3. Корчагина С. Г. Генезис. Виды и проявления одиночества. М. : МПСИ, 2008. 228 с.
4. Любякин А. А. Психология одиночества и проблемы адаптации личности // Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2015. № 4 (144). С. 122–127.
5. Неумоева Е. В. Развивающая работа со старшеклассниками, переживающими одиночество. Как аспект профессиональной компетентности педагога и педагога-психолога // Актуальные проблемы профессионального развития педагогов в системе современного образования: теория и практика. 2005. С. 66–71.
6. Покровский Н. Е. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки. М. : Логос, 2008. 408 с.
7. Пузанова Ж. В. «Одиночество» как предмет эмпирического анализа // Социология: методология, методы, математические модели. 2009. № 29. С. 132–154.
8. Тихонов Г. М. Феномен одиночества: теоретические и эмпирические аспекты : автореф. дис. ... докт филос. наук. Нижний Новгород, 2006. 47 с.
9. Шагивалеева Г. Р. Одиночество и его переживания студентами. Елабуга : Алмедиа, 2007. 157 с.
10. Шаймарданова А. В., Кулакова Е. Н. Одиночество студентов в процессе социально-психологической адаптации к новым условиям // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2010. № 3. С. 50.
11. Швабл Ю. М., Данчева О. В. Одиночество. Киев, 1991. 218 с.
12. Шитова Н. Ф. Феноменология одиночества: возможные причины женского одиночества и психологическая характеристика личности одиноких женщин // Территория науки. 2007. № 2. С. 280–295.
13. Peplau L. A., Perlman D. Perspectives on loneliness. Loneliness. A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy. 1982. Pp. 1–18.
14. Young J. E. An instrument for measuring loneliness // Paper presented at the annual meeting of the American Psychological association. New York, 1979. Pp. 75–90.

LITERATURA

1. Artishevskaya T. M. Psikhologicheskiy portret pol'zovatelya sotsial'nyimi setyami // Chelyabinskiy gosudarstvennyy universitet : Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya. 2012. № 9. С. 6–7.
2. Dukhnovskiy S. V. Shkala sub'ektivnogo perezhivaniya odinochestva: rukovodstvo. Yaroslavl' : NPTs «Psikhodiagnostika». 2008.
3. Korchagina S. G. Genezis. Vidy i proyavleniya odinochestva. M. : MPSI, 2008. 228 s.
4. Lyubyakin A. A. Psikhologiya odinochestva i problemy adaptatsii lichnosti // Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2015. № 4 (144). S. 122–127.
5. Neumoeva E. V. Razvivayushchaya rabota so starsheklassnikami, perezhivayushchimi odinochestvo. Kak aspekt professional'noy kompetentnosti pedagoga i pedagoga-psikhologa // Aktual'nye problemy professional'nogo razvitiya pedagogov v sisteme sovremennogo obrazovaniya: teoriya i praktika. 2005. S. 66–71.
6. Pokrovskiy N. E. Universum odinochestva: sotsiologicheskie i psikhologicheskie ocherki. M. : Logos, 2008. 408 s.
7. Puzanova Zh. V. «Oдиночество» kak predmet empiricheskogo analiza // Sotsiologiya: metodologiya, metody, matematicheskie modeli. 2009. № 29. S. 132–154.
8. Tikhonov G. M. Fenomen odinochestva: teoreticheskie i empiricheskie aspekty : avtoref. dis. ... dokt filos. nauk. Nizhniy Novgorod, 2006. 47 s.
9. Shagivaleeva G. R. Oдиночество i ego perezhivaniya studentami. Elabuga : Almedia, 2007. 157 s.
10. Shaymardanova A. V., Kulakova E. N. Oдиночество studentov v protsesse sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii k novym usloviyam // Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'-nykh issledovaniy. 2010. № 3. S. 50.
11. Shvabl Yu. M., Dancheva O. V. Oдиночество. Kiev, 1991. 218 s.
12. Shitova N. F. Fenomenologiya odinochestva: vozmozhnye prichiny zhenskogo odinochestva i psikhologicheskaya kharakteristika lichnosti odinokikh zhenshchin // Territoriya nauki. 2007. № 2. S. 280–295.
13. Peplau L. A., Perlman D. Perspectives on loneliness. Loneliness. A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy. 1982. Pp. 1–18.
14. Young J. E. An instrument for measuring loneliness // Paper presented at the annual meeting of the American Psychological association. New York, 1979. Pp. 75–90.

Окунева Любовь Ивановна,

аспирант, преподаватель кафедры психологии, Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева; 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86; e-mail: maxxabat@mail.ru.

**ФАКТОРЫ, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЕ
КИБЕРАДДИКЦИИ У ПОДРОСТКОВ****КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** кибераддикция, подростковый возраст, детерминанта, интернет-зависимость, заниженная самооценка, интровертированность, коммуникативные навыки.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются основные факторы, обуславливающие формирование кибераддикции у подростков, описаны и обобщены различные точки зрения психологов на проблему интернет-зависимости. Также в статье определена актуальность изучения причин, механизмов кибераддикции у подростков. В начале статьи обозначена проблема исследования, которая заключается в глобальной компьютеризации современного общества. Проведен и представлен в выводах 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 дается определение основных понятий: интернет-зависимость, детерминанта, интровертированность, чувство одиночества. Приведены точки зрения психологов относительно изменений у подростков с интернет-аддикцией на физиологическом уровне: отношение к своему телу, изменения в физическом образе «Я». В статье представлены точки зрения ученых, зарубежных и отечественных, и выявлено, что у психологов нет единой точки зрения на проблему классификации детерминант интернет-зависимости: одни авторы говорят о существовании социальных предпосылок развития данного вида зависимости, другие делают акцент на психологическом характере интернет-зависимости.

Okuneva Lyubov' Ivanovna,

Post-graduate Student, Lecturer of Department of Psychology, North Kazakhstan State University named after M. Kozybaev (Petropavlovsk); Petropavlovsk, Kazakhstan.

**FACTORS THAT CONTRIBUTE TO THE FORMATION
OF CYBER-ADDICTION IN ADOLESCENTS****KEYWORDS:** cyber-reality, adolescence, determinants, Internet addiction, low self-esteem, introversion, communication skills.

ABSTRACT. The article describes the main factors that contribute to the formation of cyber-addiction in adolescents and summarized different points of view of psychologists on the problem of Internet addiction. It also defines the urgency of studying causes and mechanisms of cyber-addiction in adolescents. In the beginning of the article, the author formulates the problem of research which consists in the global computerization of the modern society. The conclusions contain the analysis stages, factors and components of the development of cyber-addiction in adolescents. The article does not only reveal the psychological determinants of cyber-addiction in adolescents such as personal characteristics, self-attitude, anxiety, aggression, but also depicts social features: style of interpersonal interaction, and specificity of parent-child relationships. The article gives definitions of the basic concepts: Internet dependency, determinant, introversion, loneliness. The article highlights points of view of psychologists regarding changes in adolescents with Internet addiction at the physiological level: the attitude to one's own body, changes in the physical image of "Self". The article presents the points of view of foreign and domestic scholars and reveals that psychologists do not have a uniform point of view on the problem of classification of determinants of Internet addiction: some authors suggest the existence of social prerequisites for the development of this type of dependency, while others focus on the psychological nature of Internet addiction.

В России за последнее десятилетие Интернет стал неотъемлемой частью жизни для большинства населения. Сегодня любой современный человек хоть раз в день, для общения, работы или просто поиска нужной информации посещает сети всемирной паутины. Безусловно, Интернет имеет огромное значение в современном мире и приносит большую пользу человечеству: как неиссякаемый источник информации, доступный способ приобретения навыков и знаний, как незаменимый помощник в

работе и бизнесе, как средство проведения и планирования досуга, как место для знакомств и способ поддержания связи. Интернет облегчает выбор и покупку необходимых товаров и услуг, а также позволяет сэкономить на их приобретении. Но наряду с достоинствами существует и негативное последствие распространения Интернета по миру – развитие интернет-зависимости.

Интернет-зависимость – это расстройство в психике, сопровождающееся большим количеством поведенческих проблем и

в общем заключающееся в неспособности человека вовремя выйти из сети, а также в постоянном присутствии навязчивого желания туда войти [5].

Отечественные психологи, такие как А. И. Войскунский и В. Д. Менделевич пришли к неутешительным выводам – быстрое и регулярное просматривание сайтов ведет к тому, что мозг человека утрачивает способность к углубленному аналитическому мышлению, превращая постоянных пользователей сети в импульсивных и не способных к интеллектуальной работе людей [2].

Однако нарушение мыслительных процессов и ухудшение памяти – не единственные негативные последствия интернет-зависимости и кибераддикции. Окунаясь с головой в сети всемирной паутины, человек постепенно утрачивает коммуникативные навыки, что приводит к некой асоциальности. Зачем встречаться с друзьями, когда можно поболтать с ними по Skype, зачем с кем-то договариваться вживую или созваниваться, если можно просто отправить письмо по e-mail, зачем искать и покупать товар в обычных магазинах, когда можно приобрести что угодно, не выходя из дома.

То есть описанные ранее как преимущества, все эти удобства при длительном и безальтернативном их использовании превращаются в проблему. Так начинают появляться сложности в общении с новыми людьми, а попадание в незнакомую компанию для интернет-зависимого человека и вовсе становится стрессовой ситуацией. Дальше человек замыкается в себе, что сказывается на работе или учебе, у него появляются проблемы со сном (избавиться от бессонницы без помощи специалиста для него уже не представляется возможным) и приемом пищи. Некоторых нездоровая привязанность к информационным технологиям доводит даже до самоубийства. Кроме психических и мыслительных расстройств кибераддикция опасна и возникновением физических заболеваний. Проводя много времени у экранов мониторов, мы портим свое зрение, у многих появляется туннельный синдром запястья. Интернет-зависимость и кибераддикция, которая сопровождается сидячим образом жизни, приводит к различным заболеваниям позвоночника и суставов (сколиозу, остеохондрозу, артрозу и т.д.), сердечно-сосудистым патологиям (тахикардии, аритмии, артериальной гипертонии, варикозу нижних конечностей и т.д.) и многим другим заболеваниям.

Кибераддикция может стать причиной нарушения отношений в семье (между родителями и детьми, а также между супругами). Так ухудшаются отношения между

родными и близкими людьми, и даже разрушаются семьи. Интернет-зависимость – проблема современного общества [3].

Интернет-зависимость, и в частности кибераддикция, быстрыми темпами распространяется среди детей и подростков. Однако систематизированные исследования распространенности интернет-зависимости у подростков практически не проводились. Недостаточно изучены психологические и социальные детерминанты данного вида зависимости.

В связи с этим значительный научный интерес представляет изучение механизмов и предпосылок (как социальных, так и психологических) кибераддикции в подростковом возрасте.

Прежде чем перейти к описанию причин, детерминирующих кибераддикцию подростков, обратимся к рассмотрению понятия «детерминанта».

Детерминанта – это причина, предшествующее условие, которое приводит к некоторому определенному результату. [6]

Сравнительный анализ толковых русских и зарубежных словарей позволил увидеть, что у термина «детерминанта» существует много синонимов, которые мы также будем использовать в своем исследовании, например, «предпосылка», «причина», «фактор», «условие», «следствие».

Принцип детерминизма в психологии состоит в том, что объяснение какого-либо феномена или события строится на раскрытии его причинно-следственных связей с другими феноменами или событиями и анализе закономерного взаимодействия эмпирически установленных факторов, обуславливающих его возникновение [7].

Принцип детерминизма разрабатывался и обосновывался С. Л. Рубинштейном. Детерминизм переводится как обусловленность. Внешние причины действуют через внутренние условия, или «внешнее преломляется через внутреннее», то есть психика зависит от реальных жизненных условий и взаимоотношений человека.

И в зарубежной и в отечественной психологии нет единой точки зрения на проблему классификации детерминант интернет-зависимости. Одни авторы говорят о существовании социальных предпосылок развития данного вида зависимости, другие делают акцент на психологическом характере интернет-зависимости. Далее мы рассмотрим и социальные, и психологические, а обобщив их, выделим детерминанты (предпосылки) кибераддикции.

Е. В. Рощевская склоняется к такой точке зрения, говоря о том, что в подростковом возрасте сложность в принятии своего физического облика может быть причи-

ной ухода в виртуальный мир, и подростку предстоит в сфере развития его самосознания приспособиться к своему телесному, физическому облику. От отрицания себя телесного через кризисные переживания и подвиги физического самосовершенствования он должен прийти к принятию уникальности своей телесной оболочки и принять ее как единственно возможное условие своего материального бытия [4].

Кроме того, достаточно важной причиной кибераддикции является сложность в общении с противоположным полом. Эта детерминанта носит тоже социальный характер. И. В. Курносова и П. В. Маршева говорят, что многие подростки уходят в виртуальный мир, стремясь сохранить свои переживания для самих себя [8].

Проявляющееся в отрочестве чувство взрослости толкает подростка к тому, чтобы освоить новые для себя «взрослые» виды взаимодействий. Этому, естественно, способствуют бурное телесное развитие и, следовательно, идентификация подростка со взрослыми.

Отмеченные факторы существенно влияют на изменение отношений между мальчиками и девочками: они начинают проявлять интерес друг к другу как к представителю другого пола. В этой связи подростку становится особенно важно, как относятся к нему другие.

Исчезает непосредственность в общении. Часто это выражается либо в демонстрации безразличного отношения к другому полу, либо в стеснительности при общении. В то же время подростки испытывают чувство напряжения от смутного чувства влюбленности к представителям противоположного пола.

Наступает этап, когда интерес к другому полу еще более усиливается, однако внешне во взаимоотношениях мальчиков и девочек возникает большая изолированность. На этом фоне проявляется интерес к устанавливающимся отношениям, к тому, кто кому нравится. Именно интернет-среда помогает подросткам в социализации: знакомство и общение в социальных сетях, создание собственных блогов, форумов, электронных дневников, создание своего идеального образа, самопрезентация его на фотографиях, которые обсуждаются и комментируются другими подростками.

В. П. Киселева среди причин развития кибераддикции, носящих психологический характер, выделяет чувство одиночества подростка. Одиночество – это переживание, вызывающее комплексное и острое чувство, которое выражает определенную форму самосознания и показывающее раскол основной реальной сети отношений и связей внутреннего мира личности [12].

Впервые одиночество осознается человеком в подростковом возрасте. Это связано, прежде всего, с развитием рефлексии в этом возрасте и переходом на новый уровень самосознания, с усилением потребностей в самопознании, принятии и признании, общении и обособлении, с кризисом самооценки. В переходном возрасте меняется представление о содержании таких понятий, как «одиночество» и «уединение». Дети обычно трактуют их некое физическое состояние («нет никого вокруг»), подростки же наполняют эти слова психологическим смыслом, приписывая им не только отрицательную, но и положительную ценность.

Следующей детерминантой кибераддикции в группе психологической направленности выделяется заниженная самооценка. Самооценка – компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком своих физических характеристик, способностей, нравственных качеств и поступков.

Этой проблемой занимались следующие психологи: С. Л. Рубинштейн, Я. Л. Коломинский, Д. Б. Эльконин, М. Е. Шмуракова, А. А. Андреева.

Подростковый возраст – это период становления самооценки. Разумеется, формироваться она начинает в раннем детстве, но именно в подростковом возрасте ребенок начинает в полной мере осознавать себя частью социума. В идеале самооценка подростка проходит через несколько стадий, от полного неведения по отношению к себе и своим способностям и до формирования адекватной самооценки – объективного отношения к своим качествам, способностям и возможностям.

На практике же самооценка подростка в большинстве случаев занижена. На развитие заниженной самооценки влияют разные факторы: это и физические изменения в организме, которые нередко приводят к подростковому комплексу, связанным с внешностью; и поиски одобрения со стороны сверстников, которые далеко не всегда увенчиваются успехом; и «подвешенное состояние» между миром взрослых и миром детей.

Застенчивость и интровертированность подростков к психологическим детерминантам кибераддикции относят Л. И. Божович, И. С. Кон, А. А. Реан.

Застенчивость особенно ярко проявляется в подростковом возрасте. Застенчивому подростку труднее общаться со сверстниками, зачастую они сами избегают контакта с другими людьми. Они постоянно испытывают какое-то беспокойство и считают себя хуже других детей. Застенчивые часто колеблются в принятии решений, не проявляют инициативы, не утверждают и не защищают себя. [9]

По мнению психолога Ф. Д. Зимбардо, быть застенчивым – значит бояться людей, особенно тех людей, которые по той или иной причине негативно воздействуют на наши эмоции: незнакомцев (неизвестно, что от них можно ожидать); начальников (они обладают властью); представителей противоположного пола (они приводят на ум мысли о возможном сближении) [14].

М. Е. Бурно пишет, что застенчивость в подростковом возрасте часто связана с такими свойствами характера, как робость, совестливость, нерешительность, неловкость, медлительность, неуверенность в своих силах, тревожность, склонность к сомнениям, страхам, тоскливости, мнительности, стеснительности, переживание своей неестественности [1].

Интровертированность – обращенность вовнутрь. Используется в теории личности для обозначения тенденции избегать социальных контактов и быть озабоченным своими собственными мыслями [13].

Данное свойство личности хорошо прослеживается в подростковом возрасте. Дети становятся самокритичными и чувствительными к критике, склонны к уходу в себя, начинают интересоваться психологией, критично относятся к родителям, – более избирательны в дружбе. Колебания в настроении очень часты, велики по амплитуде и являются результатом происходящих соматических сдвигов.

Хорошо, если личные качества, черты характера, умение дружить, манера поведения являются важными факторами успеха среди группы сверстников. Возможна ситуация, когда в группе ценятся в первую очередь проявления рискованного асоциального поведения. В этом случае те нравственные ценности, на которые подросток опирался раньше, быстро отходят на задний план – над ними доминирует желание любыми путями быть признанным этой группой. У части подростков формируется так называемое со-зависимое поведение. Это один из способов, с помощью которого подростки стараются добиться внимания сверстников – культивировать в себе качества, которые вызывают восхищение и зависть других, и овладеть такими социальными навыками, которые способны гарантировать одобрение со стороны товарищей.

Рассматривают также в качестве детерминанты и эмоциональную напряженность подростков. Проблемой эмоциональной напряженности занимались такие ученые, как Л. Г. Дикая, М. Ланденслер, Н. Д. Левитов, С. Майер, С. Маришук, Н. И. Носенко, А. Уэлфорд и др. [11].

О подростковом возрасте обычно говорят как о периоде повышенной эмоцио-

нальности, что проявляется в легкой возбудимости, страстности, частой смене настроений и т.п. Некоторые особенности эмоциональных реакций переходного возраста коренятся в гормональных и физиологических процессах. Физиологи объясняют подростковую психическую неуравновешенность и характерные для нее резкие смены настроения, переходы от экзальтации к депрессии и от депрессии к экзальтации нарастанием в пубертатном возрасте общего возбуждения и ослаблением всех видов условного торможения.

Однако эмоциональные реакции и поведение подростков, не говоря уже о юношах, не могут быть объяснены лишь сдвигами гормонального порядка. Они зависят также от социальных факторов и условий воспитания, причем индивидуально-типологические различия превалируют над возрастными. Психологические трудности взросления, противоречивость уровня притязаний и образа «Я» нередко приводят к тому, что эмоциональная напряженность, типичная для подростка, приводит к зависимостям различного рода [2].

П. В. Степанов, Д. В. Григорьев подчеркивают, что в подростковом возрасте увеличивается агрессивность в поведении подростка, вследствие чего развивается аддиктивное поведение. Этому есть ряд обоснований объективного характера, биологического и психологического [10].

Наступает этап полового созревания и вместе с ним появляется неусидчивость, обидчивость, плаксивость, раздражительность. Подросток зачастую не понимает, что с ним происходит. Его тело меняется, голос становится грубее, появляются первичные и вторичные половые признаки. Он является как бы маргиналом – личностью на стыке двух субкультур, детской и взрослой.

Физически непропорциональные изменения тела порождают различные комплексы неполноценности. У кого-то «слишком» длинные руки, у кого-то очень тонкие или толстые ноги. Девочки в этом возрасте часто прибегают к изнурительным диетам, что само по себе аутоагрессивно и является разновидностью негативизма как отрицания собственной физиологии.

Подростковая неуклюжесть маскируется напускной развязностью, грубостью, беспечностью.

На психологическом уровне развивается новообразование – чувство взрослости. Всякое покушение на его взрослость – трагедия для подростка. В ответ он дает острую агрессивную реакцию.

Если внутренняя агрессивность велика, но проявление ее в семье строго карается или просто не может найти выхода, поведе-

ние приобретает форму буллинга – преднамеренного целенаправленного причинения вреда живым существам [12].

Подводя итог вышеописанных факторов формирования кибераддикции в подростковом возрасте, можно констатировать тот факт, что в настоящее время интернет-зависимости больше всех подвержены подростки. Существует множество причин и факторов, по которым они стремятся уйти в виртуальный мир. Этими причинами могут стать постоянные конфликты между родителями, эмоционально-психологическое напряжение в семье, недостаток общения с родителями, сверстниками и одноклассниками. Также причиной может послужить заниженная самооценка подростка. Навыки общения с другими людьми, эмоциональная сфера ребенка формируются, прежде всего, при общении с родителями и сверстниками, при взаимодействии с непосредственно ок-

ружающей средой. Однако виртуальная реальность не дает истинного представления об окружающем и создает представление о реальности виртуального мира и абсолютной ненужности естественного, повседневного.

Интернет-аддикция приводит к искаженному восприятию собственной личности и искажению восприятия объективной реальности, что обязательно приводит к социально-трудовой дезадаптации, препятствует формированию дифференцированных и адекватных представлений о себе; происходит перенос полюса коммуникативной активности из реальных условий социума в сеть, что неизбежно ведет к аутизации подростка, который начинает хуже распознавать реальные человеческие эмоции; под влиянием Интернета происходит девальвация нравственности подростка, и он может стать более агрессивным, что откладывает отпечаток на их взаимоотношения с социумом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев О. Г. Личностные особенности подростков, склонных к интернет-аддикции // Вестн. Бурят. Гос. Ун-та. 2011. № 5. С. 185–189.
2. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е., Смылова О. В. Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А. Е. Войскунского. М. : Терра-Можайск, 2010. С. 11–39.
3. Белинская Е. П. Человек в информационном мире // Социальная психология в современном мире. М. : Аспект Пресс, 2009. С. 203–220.
4. Галаяутдинова С. И. К проблеме понимания аддикции и зависимости отечественными и зарубежными исследователями // Вестн. Башкир. Ун-та. 2013. Т. 18. № 1. С. 232–235.
5. Ениколопов С. Н. Агрессия и интернет. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития. М. : Акрополь, 2009. 391 с.
6. Иванов М. С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека. М., 2010. С. 94–102.
7. Коваленко Е. А. Специфика психологической структуры общительности у представителей разных типов акцентуаций характера // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика, 2007. №3. С. 81–88.
8. Кузнецова Ю. М., Чудова Н. В. Психология жителей Интернета. М. : ЛКИ, 2008. 224 с.
9. Малыгин В. Л., Искандирова А. Б., Смирнова Е. А. Патологический гемблинг, интернет-зависимость: особенности клиники и нозологической принадлежности // Медицинская психология в России. 2010. №1. С. 45–64.
10. Михайлова Т. И. Психофизиологический базис агрессивности в связи с акцентуациями характера // Вестник проблем биологии и медицины, 2012. №2. С. 134–138.
11. Мураткина Ю. Н. Взаимосвязь компьютерной зависимости и совладающего поведения подростков : автореф. дис. ... канд. псих. наук. Сургут, 2010. 27 с.
12. Мураткина Ю. Н. Особенности копинг-стратегий в структуре компьютерной зависимости / В. В. Гагай, Ю. Н. Мураткина // Вестник университета (Государственный университет управления). М. : ГО УВПО «Государственный университет управления», 2009. №2. С. 76–79.
13. Мураткина Ю. Н. Развитие эффективного типа совладающего поведения как средство предупреждения компьютерной зависимости подростков // Педагогические науки, 2009. №4. С. 42–45.
14. Обухова Л. Ф.: Возрастная психология. М. : Педагогическое общество России, 2004. 444 с.
15. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности, учебное пособие. М. : Мир, 1994.

LITERATURA

1. Alekseevets O. G. Lichnostnye osobennosti podrostkov, sklonnykh k internet-addiktzii // Vestn. Buryat. Gos. Un-ta. 2011. № 5. S. 185–189.
2. Babaeva Yu. D., Voyskunskiy A. E., Smyslova O. V. Internet: vozdeystvie na lichnost' // Gumanitarnye issledovaniya v Internetе / Pod red. A. E. Voyskunsogo. M. : Terra-Mozhaysk, 2010. S. 11–39.
3. Belinskaya E. P. Chelovek v informatsionnom mire // Sotsial'naya psikhologiya v sovremennom mire. M. : Aspekt Press, 2009. S. 203–220.
4. Galyautdinova S. I. K probleme ponimaniya addiktzii i zavisimosti otechestvennymi i zarubezhnymi issledovatelyami // Vestn. Bashkir. Un-ta. 2013. T. 18. № 1. S. 232–235.
5. Enikolopov S. N. Agressiya i internet. Internet-zavisimost': psikhologicheskaya priroda i dinamika razvitiya. M. : Akropol', 2009. 391 s.
6. Ivanov M. S. Psikhologicheskie aspekty negativnogo vliyaniya igrovoy komp'yuternoy zavisimosti na lichnost' cheloveka. M., 2010. S. 94–102.

7. Kovalenko E. A. Spetsifika psikhologicheskoy struktury obshchitel'nosti u predstaviteley raznykh tipov aktsentuatsiy kharaktera // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby naro-dov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika, 2007. №3. S. 81–88.
8. Kuznetsova Yu. M., Chudova N. V. Psikhologiya zhiteley Interneta. M. : LKI, 2008. 224s.
9. Malygin V. L., Iskandirova A. B., Smirnova E. A. Patologicheskiy gambling, internet-zavisimost': osobennosti kliniki i nozologicheskoy prinadlezhnosti // Meditsinskaya psikhologiya v Rossii. 2010. №1. S. 45–64.
10. Mikhaylova T. I. Psikhofiziologicheskiy bazis agressivnosti v svyazi s aktsentuatsiyami kharaktera // Vestnik problem biologii i meditsiny, 2012. №2. S. 134–138.
11. Muratkina Yu. N. Vzaimosvyaz' komp'yuternoy zavisimosti i sovladayushchego povedeniya podrostkov : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. Surgut, 2010. 27s.
12. Muratkina Yu. N. Osobennosti koping-strategiy v strukture komp'yuternoy zavisimosti / V. V. Gagay, Yu. N. Muratkina // Vestnik universiteta (Gosudarstvennyy universitet upravleniya). M. : GO UVPO «Gosudarstvennyy universitet upravleniya», 2009. №2. S. 76–79.
13. Muratkina Yu. N. Razvitie effektivnogo tipa sovladayushchego povedeniya kak sredstvo preduprezhdeniya komp'yuternoy zavisimosti podrostkov // Pedagogicheskie nauki, 2009. №4. S. 42–45.
14. Obukhova L. F.: Vozrastnaya psikhologiya. M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2004. 444 s.
15. Remshmidt Kh. Podrostkovyy i yunosheskiy vozrast: problemy stanovleniya lichnosti, uchebnoe posobie. M. : Mir, 1994.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 371.71-053»465.07/.11»
ББК 4420.055+4420.061

ГСНТИ 14.25.07

Код ВАК 13.00.02

Абдулахамидова Барно Нурмахомедовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования и психологии, Ошский Гуманитарно-педагогический институт; 723506, Киргизия, г. Ош, переулок Пржевальского, 18; e-mail: barno74@inbox.ru.

Шерматова Назирхан Толоновна,

старший преподаватель кафедры музыкального образования и психологии, Ошский Гуманитарно-педагогический институт; 723506, Киргизия, г. Ош, переулок Пржевальского, 18; e-mail: barno74@inbox.ru.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: валеологическое понятие, валеологическая грамотность младших школьников, валеологические условия и навыки.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящается к формированию валеологического воспитания младших школьников. В статье раскрываются педагогические основы валеологического воспитания младших школьников. Цель исследования является теоретически обосновать и экспериментально проверить содержание, формы, методы успешной организации учебного процесса по формированию валеологической грамотности у учащихся начальных классов. Объектом исследования является валеологическое образование учащихся начальных классов в ходе учебной деятельности. Предметом исследования выступает процесс формирования валеологической грамотности у младших школьников. Задачи исследования – провести анализ существующей психолого-педагогической теории практики с целью определения уровня валеологического образования и воспитания младших школьников.

Abdulahamidova Barno Nurmahomedovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Musical Education and Psychology, Osh Humanitarian-Pedagogical Institute, Osh, Kyrgyzstan.

Shermatova Nazirkhan Tolonovna,

Senior Lecturer of Department of Musical Education and Psychology, Osh Humanitarian-Pedagogical Institute, Osh, Kyrgyzstan.

PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF VALEOLOGICAL EDUCATION OF PUPILS

KEYWORDS: valeological concept, valeological literacy of junior schoolchildren, valeological conditions and skills.

ABSTRACT. This article deals with the formation of valeological education of junior pupils. It describes the pedagogical foundations of valeological education of junior pupils. The purpose of this study is to theoretically substantiate and experimentally verify the content, forms, and methods of successful organization of education process for the formation of valeological literacy among primary school pupils. The object of the study is valeological education of primary school pupils in their education activity. The scope of the study includes the process of formation of valeological literacy in primary school children. The general aim of the study is an analysis of existing psycho-pedagogical theory of practice with the purpose of determining the level of valeological training and education of junior pupils.

Изучением оптимального приспособления организма к условиям внешней среды, деятельности человека под их влиянием, а также взаимосвязи психического, физического, нравственного и соматического здоровья занимается наука валеология.

Валеология – наука о здоровье человека. Но практика показывает, что с появлением новой дисциплины проблему формирования валеологической грамотности в полной мере разрешить не возможно. Требуется дополнительное валеологическое сопровождение на предметах школьного курса. В вопросах валеологического образования и воспитания следует усилить акцент на возможности таких дисциплин, как природоведение, биология, физическая культура и т.д.

Актуальность этой проблемы подтверждают данные здравоохранения Кыргызской Республики, которые указывают, что в настоящее время состояние здоровья подрастающего поколения остается тревожным, ухудшаются демографические показатели, повышаются показатели смертности, снижается рождаемость и естественный прирост населения. В Кыргызской Республике по неполным данным более миллиона детей страдают той или иной патологией и состоят на диспансерном учете. Наиболее частой патологией являются болезни органов дыхания, пищеварения, органов чувств, костной и мочеполовой систем, нервной психической сферы. К 5-му классу уже 40% детей страдают нервными заболеваниями,

более 30% – нарушением зрения, чаще близорукостью. По окончании школы до 60% подростков не могут выбрать специальность по интересам и способностям из-за состояния здоровья, не могут служить в рядах Вооруженных Сил.

Более 40% подростков курят, до 39% – эпизодически употребляют алкоголь, до 17% – пробовали наркотические вещества, от 23% до 41% – вступают в ранние половые контакты. В связи с этим в десятки раз возросло количество инфекций, передаваемых половым путем и СПИДа среди подростков. Эти показатели показывают, что валеологическое образование актуально именно в период школьного обучения. Бесспорно, что основа здорового образа жизни, выработка потребности в соблюдении его норм и правил необходимо начинать со школьного возраста, поскольку фундамент здоровья человека закладывается в детском возрасте, в период воспитания и обучения в школе. Именно в школьном возрасте формируются такие качества личности, как коммуникабельность, нравственность, духовность, честность, чистоплотность и опрятность. Поэтому школа, на наш взгляд, играет большую роль в формировании валеологической грамотности подрастающего поколения.

По данным исследования педагога-валеолога В. В. Бойко, если взять образно здоровье ребенка за условную единицу 100%, то она раскладывается следующим образом: 50–60% – семья, 10–20% – внешкольные мероприятия, 30% – то, что может взять на себя школа, используя педагогические средства.

Анализ истории развития педагогической науки позволяет говорить о том, что проблемы, связанные с изучением различных сторон здоровья человека, не новы, они имеют свою предысторию. Из истории известно, что еще в древней Греции вопросы, связанные с физическим и духовным состоянием человека, с его воспитанием, получили весьма заметное развитие, но лишь для детей рабовладельцев и свободных граждан. Физическое развитие тесно связывали с укреплением здоровья, прослеживается неразрывная связь между физическим и психическим состоянием человека, большое внимание уделяли взаимосвязи между физическим, интеллектуальным, нравственным воспитанием. [1, 3, 4, 6, 11].

В современной науке о здоровье получили развитие такие основные направления, как медицинская, педагогическая, психологическая, спортивная, детская валеология. Разрабатываются основы теоретической, гуманитарной, экспериментальной валеологии, наметились контуры психовалеологии, этновалеологии, генетиче-

ской валеологии, эко-эндовалеологии (Н. М. Амосов, Г. Л. Апанасенко, П. К. Анохин, О. С. Васильева, В. М. Дильман, В. П. Петленко, Х. К. Сатпаев и др.).

Многие ученые (Г. Л. Апанасенко, И. И. Брехман, В. П. Петленко, Л. А. Попова и др.) указывают на зависимость здоровья человека от его образа жизни, экологической ситуации, появилась необходимость конструктивной теории, определяющей место каждого (семьи, школы, государственных, физкультурных и других организаций, органов здравоохранения) в выполнении этих главных задач социальной политики. Эти задачи решает новое направление в науке о здоровье – валеология. [1, 6, 12].

Данное направление состоит из двух взаимодополняющих блоков: педагогическая и медицинская валеология. Первая направлена на сохранение и укрепление здоровья методами и средствами педагогики. Вторая предполагает достижение тех же целей научно обоснованными средствами профилактической, народной и оздоровительной медицины.

Каждое из этих направлений развивается, накапливая на своем пути как положительный, так и отрицательный опыт. В условиях бурного роста рыночных отношений создается много новых, интересных методов и направлений, хотя нередко гипертрофируется их полезность и достоверность. Возникает естественная задача обобщения и внедрения всех полезных изысканий в рамках построения современной валеологической системы образования. [1, 5, 9].

Анализ теории и практики валеологического образования и воспитания учащихся позволяет выделить ряд противоречий в этом направлении между:

- потребностью государства в здоровых гражданах и реальным низким уровнем состояния здоровья детей школьного возраста;
- существующими директивными документами правительства и отсутствием научно-обоснованной методики по организации валеологического образования и воспитания;
- объективной необходимостью совершенствования процесса формирования валеологической грамотности учащихся в начальной школе и отсутствием методических рекомендаций.

Из вышеназванных противоречий вытекает проблема совершенствования формирования валеологической грамотности у учащихся в процессе учебной деятельности, а именно: организация валеологического сопровождения на предметах природоведения, физической культуры, а также организация и проведение урока «валеологии» с учетом возрастных и национальных особенностей и условий.

Наиболее благоприятным возрастом для эффективного и успешного формирования валеологической грамотности мы считаем старший школьный возраст, охватывающий детей младших классов. Так как именно в этом возрасте происходит наиболее первичное формирование мировоззрения, определяющие его дальнейшее развитие.

Анализ научных исследований в развитых странах ближнего зарубежья, в частности: России, Молдовы, Татарстана, Украины, Казахстана по проблеме формирования валеологической грамотности у детей показывает: так, например, в работах Э. М. Казина, Н. Г. Блиновой, Л. С. Литвиновой указывается, что валеологическое воспитание, формирующее валеологическую грамотность человека, включает в себя:

1. Воспитание гражданской ответственности перед семьей, обществом, коллективом, страной;

2. Воспитание профессиональной потребности правильно, грамотно применять соответствующие знания, умения и навыки, стремления к предвидению последствий нарушения кодекса здоровья для нормального функционирования организма;

3. Воспитание валеологической культуры, сохранение, укрепление и ведение здорового образа жизни;

4. Выработку валеологического мышления и сознания как способности критически осмыслить динамическую ситуацию взаимоотношений между людьми, обществом, природой в целях принятия правильных решений [1, 2, 4, 10].

Они также отмечают, что для ранней выработки у людей валеологического мышления и сознания, позволяющее правильно решать все проблемы сохранения и укрепления здоровья без вреда для себя, должны вестись систематические работы по валеологическому образованию и воспитанию. Валеологическое образование, осуществляемое на разных уровнях и с людьми разного возраста, составляет систему определенных знаний, умений и навыков. Знания, умения и навыки человека развиваются и совершенствуются всю жизнь. Валеологическое образование имеет своей целью выработать определенное поведение человека, содействовать развитию его валеологической грамотности. Валеологическое образование, направленное на формирование валеологической грамотности у детей, не может достичь своей цели, если не опирается на достижения таких наук, как педагогика, психология, социология

и т.д. Еще К. Д. Ушинский указывал на тесную связь жизнедеятельности человека с такими науками, как медицина и педагогика. При этом выделяет, что педагогика способствует «...открытию средств к образованию в человеке такого характера, который противостоял бы напору случайностей жизни, спасал бы человека от их вредного, растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только добрые результаты» [2, 5, 7].

Педагогическая наука является фундаментом для развития валеологического образования. Так как педагогика – это наука о закономерностях воспитания и образования, которая охватывает широкий круг явлений в этом направлении и разрабатывает вопросы о средствах и способах активного воздействия на личность. Более того, «образование» является основным, именно педагогическим понятием, которая включает в себе процесс и результат усвоения человеком общественно необходимой системы знаний, а также умений и навыков, обобщенных в науках о природе, обществе и человеческом мышлении [1, 2, 4, 13].

Процесс формирования валеологической грамотности базируется на педагогических основах валеологического образования. Под педагогическими основами мы понимаем те структурные компоненты, которые обеспечивают эффективность процесса валеологического образования на практике.

Как показывает наше исследование, в реальной практике формирование валеологической грамотности осуществляется поэтапно, включая ряд основных валеологических понятий, они представлены в схеме № 1.

Рассматривая процесс формирования грамотности через призму валеологического образования, можно утверждать о наличии в педагогике процесса формирования валеологической грамотности, который является одним из предметов изучения педагогической валеологии.

Анализ теории воспитания и образования позволяет говорить о том, что в структуру педагогической валеологии можно включить следующие компоненты:

- валеологическое образование;
- валеологическое обучение;
- валеологическое воспитание.

Все эти компоненты взаимообусловлены, взаимосвязаны и отражают задачи, цели и содержание педагогической валеологии. Эта взаимосвязь представлена нами на рисунке 1.



Рис.1. Структурные компоненты педагогической валеологии

В схеме отражена взаимосвязь выделенных нами структурных компонентов педагогической валеологии. Взаимопроникновение валеологического обучения, валеологического воспитания, валеологического образования неслучайно, так как любой педагогический процесс может состояться только при соблюдении принципа: «обучая воспитываем, воспитывая обучаем». [8, 14].

Валеологическое обучение призвано вооружить учащегося знаниями и умениями, способствующие сохранению и укреплению индивидуального здоровья. Валеологическое воспитание, воздействуя на мотивационную сферу человека, формирует у него потребность вникнуть в содержание этих педагогических понятий, позволяя определить основу формирования валеологической грамотности детей. К ним относятся: валеологическое

образование, которое реализуется через процессы валеологического обучения и валеологического воспитания. Они, в свою очередь, формируют валеогенное мышление, способствующее повышению уровня валеоготовности человека. Наличие этих компонентов характеризует валеограмотность, которая способствует становлению валеологической культуры в целом через процесс валеологического образования.

Таким образом, педагогическая стратегия формирования здорового образа жизни школьников предусматривает выработку убеждений на основе обретаемых валеологических знаний, благодаря чему создается устойчивая мотивация, развивается валеоготовность, валеограмотность и самоконтролируемая активность в созидании собственного здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулахамидова Б. Н. Сущность валеологического сопровождения образовательного процесса в начальной школе // Вопросы гуманитарных наук. М. : Спутник, 2008. С. 184–187.
2. Апанасенко Г. Л. Валеология: имеет ли она право на самостоятельное существование? // Валеология. 1996. № 2. С. 9–15.
3. Баранов А. А. Окружающая среда и здоровье // Педиатрия. 1994. № 5. С. 5–6.
4. Билич Г. Л., Назарова Л. В. Основы валеологии : учебник. СПб. : Водолей, 1998. 558 с.
5. Брадик Г. М. Реализация потребностно-информационного подхода в валеологическом образовании подростков : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000.
6. Гундаров И. А., Полесский В. А. Актуальные вопросы практической валеологии // Валеология: Диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. СПб., 1993. С. 25–32.
7. Дик Н. Ф. Классные часы и нестандартные уроки. Ростов н/Д. : Феникс, 2004. 384 с.
8. Добротина Н. А., Швеиц И. М. Введение в экологию человека. Н. Новгород, 1994.
9. Дубровский В. И. Валеология. Здоровый образ жизни : учеб. пособие. М. : Флинта; Ritorika-A, 1999. 559 с.
10. Дубровский В. И. Валеология. Здоровый образ жизни : учебник для студентов пед. вузов и институтов физ. культуры. М. : Флинта; Ritorika-A, 1999.
11. Зайцев А. Г. Практическая валеология. Принципы сохранения, укрепления здоровья и долголетия. Рязань, 1997.
12. Зайцев Г. К. Здоровье школьников и учителей. Опыт валеологического исследования. СПб., 1995.
13. Зайцев Г. К. Уроки Айболита. СПб., 1995–1999.
14. Зайцев Г. К. Уроки Мойдодыра. СПб., 1994–1999.
15. Зайцев Г. К. Уроки Мойдодыра. СПб., 1994–1999.
16. Зайцев Г. К., Зайцев А. Г. Твое здоровье. Укрепление организма. СПб., 1998–1999.

LITERATURA

1. Abdulakhamidova B. N. Sushchnost' valeologicheskogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo protsessa v nachal'noy shkole // Voprosy gumanitarnykh nauk. M. : Sputnik, 2008. S. 184–187.
2. Apanasenko G. L. Valeologiya: imeet li ona pravo na samostoyatel'noe sushchestvovanie? // Valeologiya. 1996. № 2. S. 9–15.
3. Baranov A. A. Okruzhayushchaya sreda i zdorov'e // Pediatriya. 1994. № 5. S. 5–6.
4. Bilich G. L., Nazarova L. V. Osnovy valeologii : uchebnik. SPb. : Vodoley, 1998. 558 s.
5. Bradik G. M. Realizatsiya potrebnostno-informatsionnogo podkhoda v valeologicheskom obrazovanii podrostkov : dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2000.
6. Gundarov I. A., Poleskiy V. A. Aktual'nye voprosy prakticheskoy valeologii // Va-leologiya: Diagnostika, sredstva i praktika obespecheniya zdorov'ya. SPb., 1993. S. 25–32.
7. Dik N. F. Klassnye chasy i nestandartnye uroki. Rostov n/D. : Feniks, 2004. 384 s.
8. Dobrotina N. A., Shvets I. M. Vvedenie v ekologiyu cheloveka. N. Novgorod, 1994.
9. Dubrovskiy V. I. Valeologiya. Zdorovyy obraz zhizni : ucheb. posobie. M. : Flinta; Ritorika-A, 1999. 559 s.
10. Dubrovskiy V. I. Valeologiya. Zdorovyy obraz zhizni : uchebnik dlya studentov ped. vuzov i institutov fiz. kul'tury. M. : Flinta; Ritorika-A, 1999.
11. Zaytsev A. G. Prakticheskaya valeologiya. Printsipy sokhrane-niya, ukrepleniya zdorov'ya i dolgoletiya. Ryazan', 1997
12. Zaytsev G. K. Zdorov'e shkol'nikov i uchiteley. Opyt valeologicheskogo issledovaniya. SPb., 1995.
13. Zaytsev G. K. Uroki Aybolita. SPb., 1995–1999.
14. Zaytsev G. K. Uroki Moydodyra. SPb., 1994–1999.
15. Zaytsev G. K. Uroki Moydodyra. SPb., 1994–1999.
16. Zaytsev G. K., Zaytsev A. G. Tvoe zdorov'e. Ukreplenie organizma. SPb., 1998–1999.

Попова Нина Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологии и экономики, институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: перорова@66.ru.

Муравьева Ирина Игоревна,

бакалавр 2-го курса, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: murawuowa2012@yandex.ru.

**ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ
МЕТОДОМ БЕСЕДЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: беседа как метод формирования личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных действий учащихся.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматриваются универсальные учебные действия учащихся (УУД), которые положены в основу федеральных государственных образовательных учреждений. Обращается внимание на составляющие личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий. Приводится конкретный пример, как на уроках обществознания можно методом беседы формировать УУД.

В методическом аспекте для изучения темы предложены следующие возможности беседы: 1) по дидактическим целям: вводная, сообщающая, повторительно-обобщающая, контрольно-корректирующая; 2) по характеру познавательной деятельности учащихся: репродуктивная, поисковая; 3) по способу мышления: индуктивная, дедуктивная; 4) по форме проведения: катехизическая, сократическая, эвристическая, герменевтическая.

Даются методические советы учителю по формированию УУД учащихся на примере темы «Экономическая безопасность государства». В частности, заостряется внимание учащихся на слагаемых безопасности государства: целостность государства, государственный суверенитет, противостояние внешним и внутренним угрозам, поддержание социального, политического, оборонного существования, экономическая рост и стабильность, открытость экономики страны. Для понимания содержания данной темы приводятся примерные вопросы, обосновываются способы активизации мыслительной деятельности учащихся, даются варианты обобщения изученного материала.

Popova Nina Evgenyevna,

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

Murav'eva Irina Igorevna,

Second Year Bachelor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**FORMATION OF UNIVERSAL LEARNING ACTIONS
OF PUPILS AT SOCIAL SCIENCE LESSONS
BY MEANS OF THE METHOD OF CONVERSATION**

KEYWORDS: conversation as a method of formation of personal, regulatory, informative, communicative universal actions of pupils.

ABSTRACT. The article deals with universal learning actions of pupils (ULA) which are put at the basis of activity of federal public educational institutions. The authors pay attention to the components of personal, regulatory, informative, communicative universal learning actions. The article gives a concrete example of application of the method of conversation to form ULA at the lessons of "Social sciences".

The following opportunities of conversation as a method of teaching a subject are described: 1) according to didactic purposes: introductory, stating, revising-generalizing, controlling and correcting; 2) according to the nature of cognitive activity of pupils: reproductive and investigating; 3) according to the way of thinking: inductive, deductive; 4) according to the form of carrying out: catechetical, socratic, heuristic, hermeneutical.

The article contains advice on the methods of formation of ULA of pupils on the example of the subject "Economic Security of the State". In particular, the attention of pupils is attracted to the constituents of safety of the state: integrity of the state, state sovereignty, opposition to external and internal threats, maintenance of social, political, and defense existence, economic growth and stability, openness of the national economy. For understanding the content of this topic, the authors provide approximate questions, substantiate the ways of activation of cognitive activity of pupils, and give options of generalization of the studied material.

Обучение современных школьников строится на основе ФГОС СОО [13], где рассматривается формирование

универсальных учебных действий. В данном стандарте обращается внимание на следующие проблемы:

– становление *личностных характеристик выпускника* [13] («портрет выпускника школы»), который любит свой край и Родину; мыслит креативно и критически; владеет методами познания окружающего мира; способен к научному сотрудничеству и учебно-исследовательской деятельности, профессиональной и информационной деятельности и т. д.;

– *сформированность учебных качеств учащихся*, которые рассматривается на 3-х уровнях: личностном, метапредметном, предметном, овладение **универсальными учебными действиями** (далее УУД).

Универсальные учебные действия подразделяются на личностные, регулятивные, познавательные, общеучебные, логические и коммуникативные, формирование которых происходит интегративно.

Личностные универсальные действия ученика — это самоопределение ученика, смыслообразование ученика, нравственно-этическое оценивание.

Регулятивные универсальные действия ученика — это целеполагание, планирование, прогнозирование, совершенные действия, контроль, коррекция, оценка.

Познавательные универсальные учебные действия ученика включают в себя общеучебные универсальные действия (поиск способов, методов, средств значимой информации; задействование ранее полученных знаний, использование знаково-символических средств) и логические универсальные действия (анализ, синтез, выбор оснований и критериев, выведение понятий, построение логической цепочки, доказательность речи, выдвижение гипотез).

Коммуникативные универсальные учебные действия — это умение понимать различные позиции людей, ориентироваться на партнера в общении и взаимодействии, учитывать различные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве, уметь формулировать собственное мнение и позицию, договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, строить понятные для партнера высказывания, контролировать действия партнера, адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач [7].

Формирование названных универсальных учебных действий учащихся возможно содержанием всех предметов, входящих в состав школьного учебного плана.

В данной статье рассмотрим возможности формирования УУД средствами содержания предмета «Обществознание», в частности на примере темы «Экономическая безопасность государства».

Потребность в защите от внешних воздействий и внутренних изменений, необходимость в безопасности жизни человека, семьи, групп людей, общества, государства становится насущной потребностью современности. Кроме того, проблема экономической безопасности становится актуальной для любого современного человека, жизнь которого не может быть отделена от экономических процессов, происходящих в обществе.

В условиях рыночной экономики безопасное существование государств стало весьма актуальным, потому что неполное или частичное удовлетворение безопасности может пагубно повлиять на деятельность отдельных граждан, организаций, государств и общества в целом и углубить кризисное состояние всех сфер жизнедеятельности.

Все перечисленное дает основание утверждать, что тема «Экономическая безопасность государства» должна подробно изучаться, чтобы сформировать у учащихся УУД, обозначенные в ФГОС СОО.

Рассмотрим поэтапно слагаемые экономической безопасности государства, в частности:

- целостность государства;
- неуязвимость и независимость его экономических интересов – государственной суверенитет;
- противостояние внешним и внутренним угрозам, факторам;
- поддержание социального, политического, оборонного существования и инновационного развития;
- устойчивое развитие экономики, включая экономический рост, и социально-экономическая стабильность общества;
- открытость экономики страны, ее место в международном разделении труда, мировой торговле, ее конкурентоспособность.

Доминирующим методом изучения данной темы является *беседа*.

Именно беседа является весьма эффективным методом изучения данной темы, так как учащиеся к 11-му классу уже имеют определенные знания о современных проблемах мировой экономики, международного сотрудничества, что позволяет *активизировать их учебно-познавательную деятельность, развивать внимание и мышление, совершенствовать коммуникативные УУД, а также осуществлять поступательное развитие регулятивных УУД: контроль, коррекция, оценка, рефлексия*.

В ходе изучения вопроса **потребности в безопасности, сохранении целостности государства, его суверенитета** методом *вводной беседы* акцентируем знания учащихся по ранее изученным темам, систематизируем и обобщаем теоретический материал. Например [4, с. 21]):

– Каковы основные жизненные потребности людей?

– Как строится «пирамида потребностей» по Маслоу?

– Почему люди личную безопасность отождествляют с безопасностью страны?

Серия подобных вопросов к учащимся по ранее изученному материалу будет способствовать развитию *познавательных общеучебных и логических УУД*.

Индивидуальное опережающее задание к ученикам по обзору источников средств массовой информации о современной экономической безопасности страны (*нравственно-этическое оценивание международной ситуации*) не только направлено на формирование *личностных УУД*, но и на формулирование собственной позиции (*коммуникативные и общеучебные УУД*) **по проблеме противостояния государства возможным внешним и внутренним угрозам и воздействиям.**

Экономическая безопасность страны – это **поддержание социального, политического, оборонного существования и инновационного развития.**

Данная подтема изучается с помощью *сообщающей беседы педагога*, которая знакомит учащихся с новыми сведениями, конкретизирует и расширяет имеющиеся знания, *формируя регулятивные УУД: целеполагание, коррекцию и оценку собственных имеющихся знаний.*

Этот вопрос темы может быть изучен также и с помощью *проблемных вопросов*, в частности:

– Почему разрядка международной напряженности и разоружение стран имеют экономическое значение?

– Как различия в уровне жизни разных стран влияют на экономическую безопасность в мире?

– Почему ускорение научно-технического прогресса, инновационное развитие стран связывают с экономической безопасностью страны?

С помощью этих и других проблемных вопросов и ответов на них у учащихся *формируется доказательная речь (познавательные логические УД)*, выбор оснований и критериев для подтверждения предположений о социальном, политическом, инновационном развитии страны (***познавательные логические УД и коммуникативные УД***).

Экономическая безопасность страны характеризуется также наличием **стабильного дохода, ресурсов**, которые позволяют поддерживать уровень жизни населения в настоящем и будущем, поэтому данную проблему изучаем через *поисковую беседу, основанную на анализе, сравнении, доказательстве и обобщении статистических*

данных (познавательные логические УУД). В результате проведенных *индуктивных и дедуктивных методов познания в ходе беседы учащихся должны продемонстрировать достаточно хорошо сформированные познавательные логические УУД*, также учащиеся должны осознавать, что экономическая безопасность определяет способность экономической системы развиваться динамично, эффективно, поддерживать нормальные условия жизни и деятельности населения, обеспечивать ресурсами для поступательного развития экономики государства.

Изоляция и замкнутость страны от мирового информационно-финансового пространства тормозит развитие национальной экономики, поэтому современная экономика государства должна быть открытой. Для изучения этой проблемы необходимо рассмотреть с учащимися **пределы (границы) открытости национальной экономики**, что является важнейшим показателем ее стабильного развития. Понимание этого вопроса можно изучать различными *формами беседы: катехизически (вопрос – ответ), сократически (размышления), герменевтически (разъяснение)* [8], что будет способствовать формированию *личностных, коммуникативных, регулятивных, познавательных УУД учащихся.*

Работа с первоисточниками, поиск способов, методов, средств получения значимой информации (*познавательные общеучебные УУД*), а затем *беседа учителя с учащимися на основе обобщения, выводов, закономерностей (регулятивные прогнозирующие УУД)* должна привести обучающихся к самостоятельному выводу (*познавательные общеучебные УУД, коммуникативные УУД*), что экономическая безопасность страны может быть достигнута только тогда, когда экономическая ситуация в ней не превышает предела, грозящего национальному суверенитету, ослаблению военной мощи, снижению уровня жизни населения, срыву достижения глобальных стратегических целей страны.

Таким образом, *учащиеся с помощью беседы и самостоятельных выводов (регулятивные УУД: контроль, коррекция, оценка)* должны прийти к заключению, что только потребность в безопасности, сохранении целостности государства, его суверенитета, противостояние внешним и внутренним угрозам, поддержание социального, политического, оборонного существования и инновационного развития, стабильность доходов и ресурсов, соблюдение пределов открытости национальной экономики будут способствовать устойчивому развитию экономики, социально-экономической стабильности общества, что, в целом, создаст предпосылки для экономической безопасности государства.

Такой вывод в ходе изучения темы методом беседы наглядно подтвердит, что на уроках обществознания формируются уни-

версальные учебные действия учащихся, что идеи, заложенные в ФГОС СОО, воплощаются в учебном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борытко Н. М. Теория обучения : учебник для ст-тов пед. вузов. Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2008. 72 с.
2. Ильин Е. Н. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002. 512 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2008. 151 с.
4. Липсиц И. В. Экономика. Базовый курс : учебник для 10, 11 классов общеобразовательных учреждений. 6-е изд. М. : Вита-Пресс, 2007. 272 с.
5. Подласый И. П. Педагогика : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям подготовки и специальностям в области «Образование и педагогика»: в 3-х книгах. Кн. 1. 2008. 527 с.
6. Попова Н. Е. Формирование компетенций учащихся через игровые методы обучения // Scientific Review Proceeding of the international scientific conference / Czech Republic Karlovy Vary – Russia, 2015. P. 375–363.
7. Попова Н. Е., Еремина О. А. Интеграция универсальных учебных действий учащихся в соответствии с требованиями ФГОС СОО // Педагогическое образование в России. 2015. №12. С. 139–144.
8. Попова Н. Е., Лобут А. А. Теория и методика обучения экономике : учебное пособие для студентов вузов. Екатеринбург, 2008. С. 96–97.
9. Программа формирования УУД // pedagogie.ru. URL: <http://pedagogie.ru/stati/proektirovanie/programa-formirovaniya-ud.html>. Дата обращения: 05.10.2015.
10. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 1. М. : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
11. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М. : Академия, 2011. 608 с.
12. Соколов А. С. Вальс с Энергией Сотворения или Педагогика XXI века. Кн. 1. Начала начал. Издательство : Тесса, 2006. 208 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования второго поколения, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года: принят 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г. 50 с.
14. Хуторской А. В. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) // Вопросы философии. 2008. №4. 195 с.

LITERATURA

1. Borytko N. M. Teoriya obucheniya : uchebnik dlya st-tov ped. vuzov. Volgograd : Izd-vo VGIPK RO, 2008. 72 s.
2. Il'in E. N. Motivatsiya i motivy. SPb. : Piter, 2002. 512 s.
3. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya v nachal'noy shkole: ot deystviya k mysli : posobie dlya uchitelya / Pod red. A. G. Asmolova. M. : Prosveshchenie, 2008. 151 s.
4. Lipsits I. V. Ekonomika. Bazovyy kurs : uchebnik dlya 10, 11 klassov obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. 6-e izd. M. : Vita-Press, 2007. 272 s.
5. Podlasy I. P. Pedagogika : uchebnik dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy, obuchayushchikhsya po napravleniyam podgotovki i spetsial'nostyam v oblasti «Obrazovanie i pedagogika»: v 3-kh knigakh. Kn. 1. 2008. 527 s.
6. Popova N. E. Formirovanie kompetentsiy uchashchikhsya cherez igrovye metody obucheniya // Scientific Review Proceeding of the international scientific conference / Czech Republic Karlovy Vary – Russia, 2015. P. 375–363.
7. Popova N. E., Eremina O. A. Integratsiya universal'nykh uchebnykh deystviy uchashchikhsya v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS SOO // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. №12. S. 139–144.
8. Popova N. E., Lobut A. A. Teoriya i metodika obucheniya ekonomike : uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Ekaterinburg, 2008. S. 96–97.
9. Programma formirovaniya UUD // pedagogie.ru. URL: <http://pedagogie.ru/stati/proektirovanie/programa-formirovaniya-ud.html>. Data obrashcheniya: 05.10.2015.
10. Selevko G. K. Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologiy. V 2 t. T. 1. M. : NII shkol'nykh tekhnologiy, 2006. 816 s.
11. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. Pedagogika : uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy. M. : Akademiya, 2011. 608 s.
12. Sokolov A. S. Val's s Energiey Sotvoreniya ili Pedagogika XXI veka. Kn. 1. Nachala nachal. Izdatel'stvo : Tessa, 2006. 208 s.
13. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya vtorogo pokoleniya, utverzhdenyy prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17 dekabrya 2010 goda: prinyat 21 dek. 2012 g.: odobren Sovetom Federatsii 26 dek. 2012 g. 50 s.
14. Khutorskoy A. V. Dialogichnost' kak problema sovremennogo obrazovaniya (filosofsko-metodologicheskii aspekt) // Voprosy filosofii. 2008. №4. 195 s.

Чебодаева Вера Николаевна,

учитель русского языка и литературы, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Катановская средняя общеобразовательная школа; 655700, Республика Хакасия, Аскизский район, аал Катанов, ул. Школьная, 2; e-mail: vera.tchebodaeva@yandex.ru.

**ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ТЕКСТОВОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА
ДЛЯ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА
В ХАКАССКОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: текст, текстоориентированность, текстовый дидактический материал, принципы отбора текстов, поликультурная школа.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены принципы отбора учебных текстов, принятые в разных отраслях методики преподавания русского языка. Особое внимание уделено критериям отбора отрывков из национально-региональных художественных произведений, что актуально для хакасской поликультурной школы. Подчеркивается, что в условиях смешанного билингвизма целесообразно применять лишь основные, а не все одновременно принципы отбора текстового дидактического материала, что зависит от его содержательно-целевого назначения. Данный материал может быть использован педагогами при подготовке к урокам русского языка в поликультурной школе.

Tchebodaeva Vera Nikolaevna,

Teacher of Russian and Literature, Municipal Budgetary Educational Institution Katanov General Secondary School; Republic of Khakassia, Katanov, Russia.

**PRINCIPLES OF SELECTION OF TEXT DIDACTIC MATERIAL
FOR RUSSIAN LESSONS AT THE KHAKASS
POLY CULTURAL SCHOOL**

KEYWORDS: text, text-orientation, text didactic material, principles of selection of texts, polycultural school.

ABSTRACT. The article deals with principles of selection of educational texts used in different branches of methods of teaching Russian. Special attention is paid to selection criteria of fragments from national and regional works of art, which is urgent for the Khakass polycultural school. The article highlights that in conditions of mixed bilingualism it is expedient to apply only the main, but not all principles of selection of text didactic material simultaneously; the choice depends on the content and the purpose. The material can be used by teachers in preparation for Russian lessons at a polycultural school.

Отличительной особенностью компетентного подхода к обучению русскому языку является текстоориентированность, то есть широкое использование художественного и иного текста как языковой, коммуникативной и дидактической единицы.

Дидактический материал в широком смысле – это весь дополнительный учебный материал, используемый педагогом в учебных целях для самостоятельной работы или демонстрируемые педагогом планы, карты, реактивы, памятки, инструкции, справочные материалы, алгоритмы, тесты, таблицы, карточки с различными заданиями и др.

В узкоспециальном смысле (в частности, в методике преподавания русского языка) дидактический материал – это «языковые/речевые примеры-факты, подобранные или специально написанные методистами и учителями и отвечающие задачам воспитания учащихся и обучения их русскому языку. Дидактический материал иллюстрирует все программные темы школьного курса русского языка, обеспечивается формирование лингвистических, коммуникативных и культуроведческих знаний и навыков» [6, с. 123].

В лингводидактике по характеру примеров выделяют два основных вида дидактического материала: текстовый и нетекстовый, в том числе морфемный, словный, фразеологический, словосочетательный, фразовый. Нетекстовый дидактический материал – это слова, словосочетания, фразы, которые учитель-словесник использует для формирования языковых и правописных умений. Текстовый дидактический материал – это образцовые тексты русской словесности [Там же, с. 124].

В методике преподавания русского языка как родного и неродного (государственного и иностранного) накоплен богатый опыт работы с текстом как видом дидактического материала. Разработаны различные типы упражнений на текстовой основе, в том числе анализ, конструирование и реконструкция текста, сочинения и изложения различных видов (см.: С. А. Арёфьева, М. Т. Баранов, Е. А. Быстрова, Л. В. Величко, А. Д. Дейкина, Т. К. Донская, К. З. Закирьянов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Т. М. Пахнова, Л. Г. Саяхова, Л. З. Шакирова и др.)

Практически вся работа по русскому языку в общей школе осуществляется на материале

ле текста, поэтому его отбор в дидактических целях должен быть строгим и продуманным. К примеру, можно ли взять следующий текст для уроков русского языка в 5-ом классе?

Секрет счастья

«Почему люди тратят всю свою жизнь на поиски счастья? Собаки и кошки занимаются поисками пропитания и комфорта, но они не испытывают трудностей, которые создают себе люди в процессе постоянного поиска счастья. Дело в том, что мы – единственные существа на свете, которые способны страдать из-за счастья. У нас, людей, есть возможность вести относительно неограниченное существование. Но многие из нас совершают одну серьезную ошибку, определяя, что счастье – это богатство, слава, мимолетные удовольствия, обладание возжеланными вещами.

Есть люди, чье богатство превосходит возможности нашего воображения, но даже они продолжают хотеть большего и тщетно пытаются найти счастье. Их попытки остаются безрезультатными, потому что они стремятся найти неограниченное счастье в ограниченном количестве денег, предметов роскоши.

Чтобы стать счастливым, нам необходимо изменить сознание и понять, что жизнь, подаренная нам, – это и есть счастье» (По М. Эмото) [12, с. 32].

После прочтения становится ясно, что для пятиклассников этот текст по ряду критериев не подходит: во-первых, сложен по содержанию; во-вторых, включает слова и выражения, которые могут быть непонятны детям; в-третьих, трудны для восприятия неизученные синтаксические конструкции – текст состоит из сложноподчиненных предложений в основном с 2-мя и более придаточными.

Основные требования к текстам, которые рекомендуется использовать на уроках русского языка, выработаны в XIX–XX веках в трудах таких ученых, как Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, А. В. Текучев, Н. М. Шанский, Л. П. Федоренко, Н. С. Поздняков, И. Д. Морозова и др. Аксиоматичным стало мнение о том, что разнообразие текстов должно отвечать не только вопросам воспитания, но и детским интересам [4, с. 72].

Уже в XIX веке в первой научно-методической монографии (см.: Ф. И. Буслаев. О преподавании отечественного языка. М., 1844) говорится о необходимости тщательного подбора литературного материала для развития речи учащихся. В указанной книге сформулированы следующие требования к текстам:

- материал должен быть доступен учащимся (тексты для университета не подходят для обучения в гимназии);

- в первую очередь использовать прозаические произведения, а не стихотворные;

- в младших («низших») классах нельзя давать переводные тексты, извлечения, переложения;

- учащихся следует обучать на основе классических произведений – «на жизнь, а не на месяц», обратив внимание на «сочинения старинные» М. В. Ломоносова, Н. М. Карамзина, А. С. Пушкина и др. [1].

В современной методике преподавания русского языка как родного текстовый материал отбирается по определенным принципам. В частности, И. Д. Морозова отмечает, что тексты должны отвечать общедидактическим принципам и быть разными по типу, жанру и стилю речи, должны помогать в реализации межпредметных связей [4, с. 72]. Т. М. Пахнова в тексте главным считает его содержание, способность «оказать эстетическое воздействие, вызвать отклик у читателя, воспитать хороший вкус» [Там же, с. 72].

Н. П. Шульгина отмечает, что отбор дидактического материала для обучения должен быть основан на общедидактических принципах, таксономии целей Б. Блума и основных требованиях к разработке дидактического материала для личностно-ориентированного обучения по И. С. Якиманской.

Основные общедидактические требования к дидактическому материалу включают такие параметры, как доступность, информативность, типичность, познавательность, интересность, новизна, современность, соответствие лексико-грамматической теме, согласованность с системой изучаемого материала. Те же требования предъявляются и текстовому дидактическому материалу. Он должен учитывать интересы, познавательные возможности и потребности учеников. Дидактический материал также должен служить коммуникативно-развивающим задачам: «возбуждать интерес учащихся, способствовать формированию у них желания и мотивации для дальнейшего изучения языка, создавать культурологический фон, содействовать психическому, интеллектуальному и нравственному становлению личности школьника» [15, с. 127].

Т. В. Зотина выделяет два критерия: 1) учет грамматики как фактора отбора художественных текстов (грамматика текста передает форму подачи текстового содержания читателю, а не смысловое содержание); 2) учет возрастных и психологических особенностей ребенка. Каждый выбранный текст должен обладать следующими характеристиками:

- 1) «самостоятельной микротемой;
- 2) логической законченностью;
- 3) содержанием, позволяющим подобрать творческое задание учащимся;

4) включать фоновые знания для следующих текстов;

5) включать не только те грамматические категории, которые изучаются <...>, но и обороты речи, на которые преподаватель считает нужным обратить внимание ученика;

6) учитывать не только материал, необходимый для изучения, но и отвечать интересам современного школьника <...>;

7) должен быть связан по тематике частично или полностью с другими текстами, образуя вместе с ними единый «интертекст»» [4, с. 74].

В методике русского языка как неродного отбор художественных текстов подчиняется многим из указанных принципов и требований, но каждый исследователь и педагог формулирует систему критериев и правил отбора по-своему. Например, Н. Д. Арутюнова выдвигает на первый план аутентичность, доступность в информационном и языковом плане, актуальность, проблемность, эмоциональность и, конечно, соответствие материала возрастным потребностям учащихся.

В трудах советского периода (например, Е. Г. Баш, М. Д. Зиновьева, М. И. Гореликова и др.) широко отражены два основных принципа отбора материала – тематический и учета возрастных особенностей обучаемых. В учебниках и учебных пособиях 2-й половины XX века (О. М. Аркадьева, Т. И. Капитонова, Н. Г. Огольцева, И. И. Потапова, И. М. Пулькина, Н. Б. Шевелев, А. Н. Щукин и др.) кроме указанных выше принципов актуализирован принцип отбора текстов, содержащих информацию о культуре страны изучаемого языка, о ее обычаях, нравах и традициях [14, с. 67].

М. Г. Вазанова в своей диссертации по обучению русскому языку в чувашской школе учитывает в первую очередь *коммуникативный принцип* («слово должно изучаться в структуре текста, так как является его важным компонентом, используемым в речи в соответствии с целями и условиями общения») [9, с. 75]. Названный принцип тесно связан с дидактическим принципом *системности*, предполагающим использование в определенной последовательности взаимосвязанных и взаимодополняющих текстов.

Есть принцип *опережающего обучения* трудным разделам школьного курса русского языка, способствующий экономии учебного времени: чем сложнее материал, тем раньше следует вводить его на уроках по частям, так как ко времени изучения данной темы у учащихся складывается четкое представление о ней [9, с. 75].

Художественный текст как историко-культурный памятник представляет собой и воспитательно-развивающую, и обучающую

ценность. *Культурологический принцип* предполагает диалог культур, ознакомление учащихся с текстами-образцами о тысячелетней культуре народа изучаемого языка, использование произведений русского народного декоративно-прикладного искусства, усвоение искусствоведческой лексики и умение употреблять ее при общении в двуязычной социально-культурной среде.

В соответствии с дидактическим принципом *перехода от легкого к трудному* рекомендуют в основной школе начинать с текстов научно-популярного стиля, так как во фрагментах художественных произведений слова часто подвергаются семантическим модификациям. Затем вводить публицистический текст, а только потом художественный. Образцовый текст представляет собой единое целое, где каждое слово на месте и его употребление оправдано замыслом автора. Этому требованию более всего соответствуют фрагменты классических произведений русских писателей.

Обратим особое внимание на принцип *учета родного языка* и, соответственно, разножанровых текстов, отражающих национальный быт коренных народов всех регионов многонациональной России, повествующих об ответственном отношении к национальным святыням, об уважении к заветам и обычаям предков. Важно последовательное включение в практику школьного преподавания текстов произведений, написанных на родном языке и предназначенных для перевода, а также переведенных на русский язык, созданных известными писателями, учеными, публицистами [2, с. 83–93].

Шамзи Зайнаб Али в своем диссертационном исследовании, посвященном отбору текстов для обучения иракских студентов русскому языку как иностранному, использует следующую систему принципов отбора текстового материала, сложившихся в методике РКИ:

1. *«Лингводидактический принцип* (оптимальная грамматическая конструкция, оптимальный лексический состав, оптимальная стилистика текста).

2. *Лингвокультурологический принцип* (дозированное наличие безэквивалентной лексики, культурологическая ценность, грамотно подобранный страноведческий материал).

3. *Принцип опоры на родную культуру* (отражение схожих элементов менталитета, сходные общечеловеческие темы)» [14, с. 126].

Л. В. Щерба справедливо утверждал: «Мы должны признать раз и навсегда, что родной язык учащихся участвует в наших уроках иностранного языка, как бы не хотели его изгнать, то вполне естественно попытаться сделать из родного языка не врага, а друга и помощника» [16, с. 317].

В хакасской поликультурной школе (Восточная Сибирь, Республика Хакасия) сложилось национально-русское двуязычие, и обучение русскому языку как неродному/государственному и как второму родному должно рассматриваться в национально-региональном контексте, с учетом родного языка (см. *хакасский язык*) и культуры жителей Хакасии, с использованием текстов произведений, переведенных с хакасского языка на русский язык или написанных на русском языке.

На наш взгляд, в условиях смешанного билингвизма необходимо учитывать все описанные выше принципы отбора текстов для изучения русского языка. В хакасских и русско-хакасских школах считаем наиболее общими и важными следующие принципы и критерии отбора текстового дидактического материала:

1. Коммуникативный принцип (слово должно изучаться в структуре текста, оно является его важным компонентом, используемым в речи в соответствии с целями и условиями общения).

2. Содержательный принцип: а) соответствие возрасту обучаемых; б) актуальность для учащихся (тематика, жанр, стиль и др.); в) соответствие задачам нравственного и идейного воспитания и др.

3. Принцип учета учебной трудности в соответствии с программой (насыщенность орфограммами и пунктограммами, лексический состав и др.)

4. Принцип межпредметной интеграции (в соответствии с ФГОС).

5. Принцип системности и тематического единства (тексты должны быть тематически взаимосвязаны).

6. Принцип перспективного обучения трудным разделам школьного курса русского языка.

7. Культурологический принцип.

8. Этнокультурный принцип, требующий учета национально-регионального компонента, в том числе через включение текстов знаменитых хакасских писателей и поэтов, ученых и публицистов, композиторов и художников (в русском переводе), а также текстов, отражающих современные реалии, общее в культурах русского и хакасского народа, их культурные и исторические связи.

Приведенный перечень принципов не является исчерпывающим. Предлагаемая система отбора текстов не является полной, так как нами представлены только основные принципы, но они позволяют производить отбор текстов для уроков и домашнего изучения.

Рассмотрим следующий текст, подобранный нами для основной школы.

Речка Чобат

*«В стороне от степного большака круто опускается к речке **Чобат** плоскогорье. Место это носит название **Чалбах-тигей** – Широкая вершина. Там, где плоскогорье переходит в долину, выбрали место для селения оседлые хакасы.*

*Посмотришь из **аала** на Чобат, и кажется, что это не речка, а распуценный волосной аркан, свитый из светлых и темных пучков: он и блестит серебряными перекатами, и темнеет глубокими омутами, ушедшими под высокие яры. Длинен путь Чобата к большой реке **Ахбану** (**Абакану**). Начинается он с зеленых таежных гор – **тасхылов**, откуда Чобат спрыгивает, как дикий конь. На равнине Чобат меняет свой нрав. Течение его становится медленнее, и теперь он уже напоминает ленивую лошадь, которую все время нужно подстегивать.*

Подстегивают Чобат паводки. По веснам речка, вспухая от талых вод, посланных тасхылами, приносит и радость, и горе. Чобат становится настолько щедрым, что заполняет водой каждый оросительный канал. Перехлестнув через берега, он накатывается на пастбища и сенокосы, заливая их, а отхлынув, оставляет ил, гальку, коряги и разный мусор» [3, с. 16].

Данный текст соответствует основным принципам отбора текстового материала для хакасских школ. Например, он может быть использован в 9-ом классе при повторении темы «Осложненное предложение», «Сложное предложение», так как насыщен соответствующими пунктограммами. Текст взят из произведения хакасского писателя Н. Доможакова, которое изучается на уроках родной литературы (принцип межпредметной интеграции). В тексте есть слова, отражающие реалии региона – например, название хакасского села (аал), региональные топонимы (этнокультурный принцип), есть сравнение реки с диким конем. Чтобы применить приведенный текст в обучении, нужно провести более детальное изучение его учебной трудности.

Анализ принципов отбора текстов для обучения русскому языку в хакасской поликультурной школе показал, что они должны соответствовать лишь основным, а не всем принципам одновременно, что зависит от целей и содержания уроков. Следующим этапом работы по подготовке текстового дидактического материала к конкретным условиям обучения в хакасской поликультурной школе считаем процедуру лингводидактической адаптации и паспортизации выбранных нами текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. Л. : Учпедгиз, 2 изд. 1941. 248 с.
2. Вазанова М. Г. Тексториентированное обучение лексике русского языка в чувашской школе (функционально-семантический аспект) : дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2005. 217 с.
3. Доможаков Н. Г., Кобяков В. А. В далеком аале : повесть / пер. с хакасского Г. Сысолятина. Абакан : Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1987. 240 с.
4. Зотина Т. В. Комплексная работа с текстом при подготовке к изложению : дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 241 с.
5. Национально-региональный дидактический материал для непрерывного курса русского языка : методическое пособие / сост. Н. П. Кокина, Л. П. Толмашова, М. А. Смирнова, О. В. Гаврилова, С. М. Сазанакowa; автор вступ. статьи и редактор Т. А. Острикова. Абакан : Изд-во Хакасского госуниверситета им. Н. Ф. Кatanова, 2010. 60 с.
6. Острикова Т. А. Научно-методическое описание дидактического материала // Русский язык в школе. 2007. № 5. С. 123–127.
7. Пахнова Т. М. Комплексная работа с текстом : сборник заданий. 9–11 классы. М. : ВАКО, 2015. 224 с.
8. Развитие речи в жанрово-стилистическом аспекте (Материалы к сочинению «Хакасия – мой край родной») : методические рекомендации для учителей русского языка 5–9 кл. / сост. Т. А. Острикова. Абакан : Изд-во Хакасского госуниверситета им. Н. Ф. Кatanова, 1996. 48 с.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М. : Народное образование, 1998. 256 с.
10. Сокольницкая Т. Н. Национально-региональный компонент в обучении русскому языку. Программа дисциплины по выбору. СПб. : Сударыня, 2008. 12 с.
11. Сокольницкая Т. Н. Текст как единица обучения в методической деятельности современного учителя русского языка // Русская словесность. 2004. № 4. С. 16–20.
12. Тур В. Н. Учимся жить по законам вселенной : сборник текстов для укрепления духовного здоровья учащихся на уроках русского языка. Харьков : Точка, 2013. 144 с.
13. Чадина Ю. А. Перспективы преподавания русского языка в старших классах на основе тексториентированного подхода к обучению // Полифония методических подходов к обучению русскому языку : материалы Международной науч.-практич. конференции (15–16 марта 2012 года). М. : МПГУ; Ярославль : РЕМДЕР, 2012. С. 259–262.
14. Шамзи З. А. Принципы отбора художественных текстов в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) для иракской аудитории : дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 180 с.
15. Шульгина Н. П. Работа с текстом как средство осуществления личностно-ориентированного подхода при обучении русскому языку: на материале уроков повторения в 7 классе : дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 279 с.
16. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич. Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. 427 с.

LITERATURA

1. Buslaev F. I. O prepodavanii otechestvennogo yazyka. L. : Uchpedgiz, 2 izd. 1941. 248 s.
2. Vazanova M. G. Tekstoorientirovannoe obuchenie leksike russkogo yazyka v chuvashskoy shkole (funktsional'no-semanticheskiy aspekt) : dis. ... kand. ped. nauk. Cheboksary, 2005. 217 s.
3. Domozhakov N. G., Kobaykov V. A. V dalekom aale : povest' / per. s khakasskogo G. Sysolyatina. Abakan : Khakasskoe otdelenie Krasnoyarskogo knizhnogo izdatel'stva, 1987. 240 s.
4. Zotina T. V. Kompleksnaya rabota s tekstem pri podgotovke k izlozheniyu : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2007. 241 s.
5. Natsional'no-regional'nyy didakticheskiy material dlya nepreryvnogo kursa russkogo yazyka : metodicheskoe posobie / sost. N. P. Kokina, L. P. Tolmashova, M. A. Smirnova, O. V. GavriloVA, S. M. Sazanakowa; avtor vstup. stat'i i redaktor T. A. Ostrikova. Abakan : Izd-vo Khakasskogo gosuniversiteta im. N. F. Katanova, 2010. 60 s.
6. Ostrikova T. A. Nauchno-metodicheskoe opisanie didakticheskogo materiala // Russkiy yazyk v shkole. 2007. № 5. S. 123–127.
7. Pakhnova T. M. Kompleksnaya rabota s tekstem : sbornik zadaniy. 9–11 klassy. M. : VAKO, 2015. 224 s.
8. Razvitie rechi v zhanrovo-stilisticheskom aspekte (Materialy k sochineniyu «Khakasiya – moy kray rodnoy») : metodicheskie rekomendatsii dlya uchiteley russkogo yazyka 5–9 kl. / sost. T. A. Ostrikova. Abakan : Izd-vo Khakasskogo gosuniversiteta im. N. F. Katanova, 1996. 48 s.
9. Selevko G. K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. M. : Narodnoe obrazovanie, 1998. 256 s.
10. Sokol'nitskaya T. N. Natsional'no-regional'nyy komponent v obuchenii russkomu yazyku. Programma distsipliny po vyboru. SPb. : Sudarynya, 2008. 12 s.
11. Sokol'nitskaya T. N. Tekst kak edinita obucheniya v metodicheskoy deyatel'nosti sovremennogo uchitelya russkogo yazyka // Russkaya slovesnost'. 2004. № 4. S. 16–20.
12. Tur V. N. Uchimsya zhit' po zakonam vselennoy : sbornik tekstov dlya ukrepleniya dukhovno-go zdorov'ya uchashchikhsya na urokakh russkogo yazyka. Khar'kov : Tochka, 2013. 144 s.
13. Chadina Yu. A. Perspektivy prepodavaniya russkogo yazyka v starshikh klassakh na osnove tekstoorientirovannogo podkhoda k obucheniyu // Polifoniya metodicheskikh podkhodov k obucheniyu russkomu yazyku : materialy Mezhdunarodnoy nauch.-praktich. konferentsii (15–16 marta 2012 goda). M. : MPGU; Yaroslavl' : REMDER, 2012. S. 259–262.
14. Shamzi Z. A. Printsipy otbora khudozhestvennykh tekstov v praktike prepodavaniya rus-skogo yazyka kak inostrannogo (RKI) dlya irakskoy auditorii : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2013. 180 s.
15. Shul'gina N. P. Rabota s tekstem kak sredstvo osushchestvleniya lichnostno-orientirovannogo podkhoda pri obuchenii russkomu yazyku: na materiale urokov povtoreniya v 7 klasse : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2002. 279 s.
16. Shcherba L. V. Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost' / red. L. R. Zinder, M. I. Matusovich. L. : Nauka. Leningr. otd-nie, 1974. 427 s.

УДК 372.47
ББК 442.6.221-243

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Чиркова Наталья Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского; 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, 26; e-mail: nichirkova@mail.ru.

Лыфенко Анастасия Вячеславовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского; 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, 26; e-mail: lyfanastasiya@mail.ru.

Павлова Оксана Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского; 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, 26; e-mail: oksanapav@yandex.ru.

**ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОБОБЩЕННЫМ СПОСОБАМ ДЕЙСТВИЯ
ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: текстовая задача, обобщенный способ действия, алгебраический способ решения задачи, уравнение, этапы обучения решению задач алгебраическим способом.

АННОТАЦИЯ. В процессе обучения математике младших школьников много времени и внимания уделяется решению текстовых задач. Современная методика рассматривает умение решать задачи в качестве универсального учебного действия. В связи с этим возникает проблема формирования обобщенного способа при работе над задачами. В статье раскрывается возможность формирования обобщенных способов действия при решении текстовых задач младшими школьниками через составление уравнения с одной переменной.

Обобщения относятся как к признакам, определяющим содержание и структуру задачи, так и к действиям при выполнении решения. Осознавая сходность содержания текстовых задач с различными математическими структурами, у младших школьников формируется умение обобщать эти факты, составлять уравнения в соответствии с условием задачи, а в дальнейшем перенести выработанные способы решения на новую математическую ситуацию. Авторы выделяют пять основных этапов формирования у учеников 3 – 4 классов обобщенного способа решения текстовых задач. Обучение младших школьников умению решать задачи путем составления уравнений избавит их от необходимости запоминать многочисленные арифметические способы решения задач.

Chirkova Natalia Ivanovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia.

Lyfenko Anastasiya Vyacheslavovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia.

Pavlova Oksana Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia.

**TEACHING JUNIOR SCHOOLCHILDREN GENERAL ACTIVITY METHODS
WHILE SOLVING TEXT TASKS**

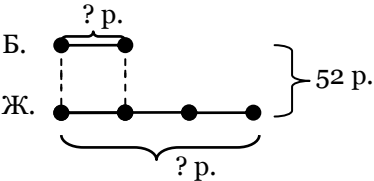
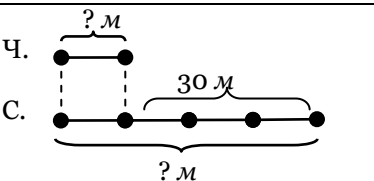
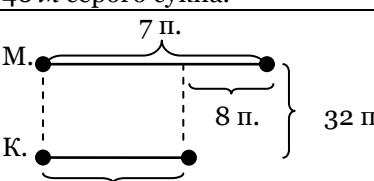
KEYWORDS: text task, general method of activity, algebraic method of doing tasks, equation, stages of teaching solving problems by algebraic method.

ABSTRACT. In the process of teaching mathematics to junior schoolchildren a lot of time and attention is given to doing text tasks. Modern teaching methods consider the ability of doing mathematical tasks as a universal learning action. This calls forth the problem of formation of a general method while working on a task. The article reveals the possibility of formation of some general actions while doing text tasks at primary school by creating equations with one variable. Generalizations refer both to characteristics, determining the content and structure of tasks, and to actions performed while doing them. Realizing the similarity of content of text tasks with different mathematical structures, junior schoolchildren acquire the ability to generalize these facts, to complete the equation according to the terms of the task and further to transfer familiar ways of solution to new mathematical situation. The authors identify five main stages of formation of the general method of doing text tasks with 3rd -4th form pupils. Teaching junior schoolchildren the ability of doing tasks by making equations will save them from having to remember numerous arithmetic methods of solving tasks.

Обратиться к данной теме нас побудила задача повышенной сложности примерного варианта Всероссийской прове-

рочной работы по математике (2015 г.) [5]. Напомним сюжет задачи. В «Детском мире» продавали двухколесные и трехколес-

Таблица 1.

№	Вид задачи	Текст задачи	Способ решения	
			Арифметический способ	Алгебраический способ
1	Задачи на нахождение двух чисел по сумме и кратному отношению	На клумбе росли желтые и белые розы. Всего 52 штуки. Белых роз было в три раза меньше, чем желтых. Сколько белых роз и сколько желтых роз росло на клумбе?	 1) $3 + 1 = 4$ (части) – всего. 2) $52 : 4 = 13$ (р.) – одна часть. 3) $13 \times 1 = 13$ (р.) – белых. 4) $13 \times 3 = 39$ (р.) – желтых. Ответ: 13 роз белых; 39 роз желтых.	x – количество белых роз. $3x$ – количество желтых роз. Всего 52 розы. Тогда: $x + 3x = 52$ $4x = 52$ $x = 52 : 4$ $x = 13$ (р.) – белых $13 \times 3 = 39$ (р.) – желтых. Ответ: 13 роз белых; 39 роз желтых.
2	Задачи на нахождение чисел по разностному и кратному отношению	В магазине продавали серое и черное сукно. Серого сукна было на 30 м или в 4 раза больше, чем черного. Сколько черного и сколько серого сукна было в магазине в отдельности?	 1) $4 - 1 = 3$ (части) – разница. 2) $30 : 3 = 10$ (м) – одна часть. 3) $10 \times 1 = 10$ (м) – черного сукна. 4) $10 + 30 = 40$ (м) – серого сукна. Ответ: 10 м черного сукна; 40 м серого сукна.	x – черного сукна. Тогда $4x$ и $(x - 30)$ – серого сукна. Значит, $4x = x - 30$ $3x = 30$ $x = 30 : 3$ $x = 10$ (м) – черного сукна $10 + 30 = 40$ (м) – серого сукна. Ответ: 10 м черного сукна; 40 м серого сукна
3	Задачи на нахождение чисел по их сумме и разности	Бабушка испекла пирожки с малиной и клубникой. Всего 32 пирожка. С малиной пирожков было на 8 больше, чем с малиной. Сколько пирожков с малиной и сколько пирожков с клубникой испекла бабушка?	 1) $32 - 8 = 24$ (п.) – поровну без восьми. 2) $24 : 2 = 12$ (п.) – с клубникой. 3) $12 + 8 = 20$ (п.) – с малиной. Ответ: 12 пирожков с клубникой; 20 пирожков с малиной.	x – количество пирожков с клубникой. $(x + 8)$ – количество пирожков с малиной. Всего пирожков 32. Значит, $x + (x + 8) = 32$ $x + x + 8 = 32$ $2x + 8 = 32$ $2x = 32 - 8$ $2x = 24$ $x = 24 : 2$ $x = 12$ (п.) – с клубникой. $12 + 8 = 20$ (п.) – с малиной. Ответ: 12 пирожков с клубникой; 20 пирожков с малиной.

Формирование у младших школьников обобщенных способов решения текстовых задач проводится поэтапно. Мы выделяем следующие этапы обучения решению задач алгебраическим способом.

1. Составление алгебраических выражений с двумя компонентами из предложений со сходными математическими отношениями, которые представляют части условия задачи.

2. Составление алгебраических выражений с двумя компонентами из предложений с различными математическими отношениями, которые представляют части условия задачи.

3. Составление алгебраических выражений с тремя компонентами из предложений с различными математическими отношениями, которые представляют части условия задачи.

4. Выбор неизвестного для обозначения буквой в условиях задач с несколькими неизвестными.

5. Объединение отдельных алгебраических выражений в уравнения.

Итак, прежде чем составлять уравнение по условию задачи и решить его, проводится работа по выделению и отработке отдельных этапов этого сложного процесса.

На первом этапе детям предлагается

для анализа предложение вида: «У Тани несколько лент, а у Кати на 2 ленты больше», а затем такое предложение: «У Тани несколько лент, а у Кати на 4 ленты больше». В первом предложении выделяются элементы: ? – количество лент у Тани; ? + 2 – количество лент у Кати. Далее учитель говорит, что вместо ? удобнее ставить буквы латинского алфавита: x , y , a , b и др. Делаются записи: x , $x + 2$. После этого предлагается проанализировать предложение: «В маленькой люстре несколько лампочек, а в большой – на 5 лампочек больше». Выделив нужные данные, учащиеся составляют алгебраические выражения $(x, x + 5)$.

При составлении алгебраических выражений у детей возникают некоторые трудности при переводе конкретных ситуаций в символическую математическую форму. Эти затруднения преодолеваются по мере осознания общего в различном конкретном материале. Для этого разбирается еще ряд предложений с различным конкретным содержанием, но сходными мате-

матическими отношениями: «На первой полке стоят несколько книг, а на второй – на 10 книг больше...» «В первый день посадили несколько деревьев, а во второй – на 12 деревьев больше...» «В первый день отремонтировали несколько стульев, а во второй – на 15 стульев больше...»

После сопоставления всех разобранных предложений, учащиеся делают вывод, что во всех предложениях есть общее: в первой части указывается на неизвестное число, которое можно обозначить буквой x , а во второй части – другое число, которое можно получить прибавлением к x числа, указанного в предложении. На втором этапе осуществляется переход к предложениям с разными математическими отношениями. Сравнивая их с предложениями, проанализированными ранее, выделяется общее и в предложениях с разными математическими отношениями: первое неизвестное число обозначается буквой латинского алфавита, а посредством него определяется второе число. Получаемые результаты можно оформить так:

Условие задачи	Первое число	Второе число
В пруду плавало несколько уток, а гусей 8	x	8
Утром у причала было несколько лодок, а к вечеру стало на 6 лодок больше	x	$x + 6$
Рабочий до обеда изготовил несколько деталей, а к концу смены на 10 деталей больше	x	$x + 10$
Для детского сада купили несколько плюшевых медвежат, а плюшевых ежиков на 4 больше	x	$x + 4$
В пенале лежало несколько простых карандашей, а цветных карандашей в 3 раза больше	x	$x \times 3$

Такая запись способствует осознанному пониманию процесса составления математических выражений, умению строить цепочку рассуждения: «Нужно найти первое число. Обозначим его x . Теперь надо найти второе число. Здесь сказано, что ..., значит нужно ... Это будет второе число».

После усвоения записи выражений для

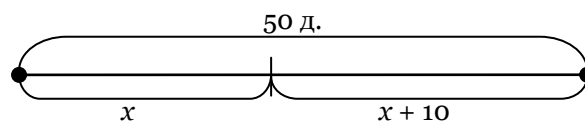
условий задач с двумя числами, можно переходить к условиям задач с тремя числами, т.е. к третьему этапу. Пример условия такого вида задач: «В первый день дети собрали несколько килограммов груш, а во второй – на 12 кг больше, чем в первый. В третий день собрали в 2 раза больше груш, чем в первый день». Записи могут иметь вид:

Условие задачи	Первое число	Второе число	Третье число
В пруду плавало несколько уток, гусей на 8 больше, чем уток, а лебедей в два раза меньше, чем уток	x	$x + 8$	$x : 2$
В магазине было несколько ящиков с яблоками. Ящиков с грушами было на 4 ящика меньше, чем с яблоками, а со сливами – на 5 больше, чем с яблоками	y	$y - 4$	$y + 5$
В первый день рабочий сделал несколько деталей, во второй – на 10 деталей больше, чем в первый, а в третий – на 7 меньше, чем в первый	c	$c + 10$	$c - 7$
Для детского сада купили несколько плюшевых медвежат, а плюшевых ежиков в 3 раза больше, чем медвежат, а плюшевых зайчиков на 2 меньше, чем плюшевых медвежат	b	$b \times 3$	$b - 2$
На утреннем сеансе в кинотеатре было некоторое количество людей. На дневном сеансе – в 2 раза меньше, чем на утреннем, а на вечернем – в 4 раза больше, чем на утреннем	k	$k : 2$	$k \times 4$

Логическим продолжением третьего этапа является этап составления выражения с несколькими неизвестными, где приходится выбирать, какое из них удобнее обозначить буквой (например, количество кресел или количество рядов, количество груш или количество ящиков, количество книг на первой полке или количество книг на второй полке и т.п.). Ученики подводятся к выводу, что лучше обозначать буквой x то неизвестное число, которое меньше; это меньшее число можно сразу определить из условия задачи.

На сформированном начальном умении составлять отдельные алгебраические выражения по условию задачи базируется работа по объединению этих выражений в уравнения. Заключительный этап строится сначала на сходных, а затем на различных по содержанию и математическим отношениям задачах. Начать работу можно с полного текста задачи, из частей которого уже составлялись выражения. «Рабочий до обе-

да изготовил несколько деталей, а к концу смены на 10 деталей больше. Всего за смену он изготовил 50 деталей. Сколько деталей рабочий изготовил после обеда?» Задача перефразируется: «Рабочий до обеда изготовил x деталей, а к концу смены $x + 10$ деталей. К концу смены было 50 деталей». После этого условие записывается математически: $x + x + 10 = 50$. Составление уравнения может вызвать у детей некоторое непонимание: здесь сразу два неизвестных, и они оба складываются. Чтобы помочь ученикам понять ситуацию, можно составить модель в виде схематического чертежа.



Последующий ход работы соответствует схеме:

До обеда несколько деталей	а	После обеда на 10 деталей больше	Всего за смену изготовил	50 деталей
1-е число	+	2-е число	=	3-е число
x	+	$x + 10$	=	50

Для проверки правильности решения задачи используется арифметический способ. Сопоставляя ход решения арифметическим способом с ходом решения с помощью уравнения, можно сделать вывод: вопросы, которые ставятся при арифметическом способе решения, совпадают с вопросами при составлении алгебраических выражений и объединении их в уравнение. Но во втором случае вопросы имеют более общую форму. Решив еще несколько задач, ученики убедятся, что арифметически задачи решаются по-разному, а с помощью уравнения — одинаково. Новый способ удобнее, т.к. его можно применять к задачам разных типов. Так устанавливается связь между уже выработанным умением решать задачу арифметическим способом и овладением новым способом их решения.

Целенаправленную работу по введению алгебраического способа решения арифметических задач, по нашему мнению, можно начинать со второго полугодия третьего класса. К этому времени у учеников накопится достаточный математический опыт по осознанию сути арифметических действий, пониманию связи между компонентами и результатом арифметического действия, по решению уравнений и т.п.

При составлении уравнений к различ-

ным по содержанию и структуре задачам выделяются сходные действия (частичные обобщения), а именно: выявить неизвестное в условии задачи; обозначить неизвестное буквой латинского алфавита; установить связь между известной и неизвестной величиной; найти величину, которая выражается через неизвестную и известную; поставить знак равенства между новыми величинами и т.п.

Постепенно у детей вырабатываются обобщенные способы решения текстовых задач посредством составления уравнений с одним неизвестным. Этот процесс будет более успешным, если при составлении уравнений постепенно переходить от сходных задач к задачам, отличающимся по содержанию и структуре. В процессе такой целенаправленной работы учащиеся смогут осознать, что по условиям задач с разным содержанием могут быть составлены одни и те же уравнения.

Все выше изложенное подтверждает положение, что обучение младших школьников умению решать текстовые задачи способом составления уравнения избавит от необходимости запоминать многочисленные арифметические способы решения задач, которые не применяются в дальнейшем ни в учении, ни в жизни, будет способствовать развитию математического мышления учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемов А. К. Формирование обобщенных умений решать задачи // Начальная школа. 1992. №2. С. 25–31.
2. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М. : Просвещение, 1972. 424 с.
3. Дегтярев С. Н. Дидактические средства активизации креативного потенциала учащихся в процессе решения творческих задач / Вестник Тюменского государственного университета. 2012. № 9. С. 55–63.
4. Демидова Т. Е. Теория и практика решения текстовых задач. М. : Академия, 2002. 348 с.
5. Демонстрационный вариант Всероссийской проверочной работы по математике. URL: <http://www.uchportal.ru/4-klass-vserossiyskaya-proverochnaya-rabota-po-matematike-obrazec-2015>.
6. Зайцев Г. Т. Теоретические основы обучения решению задач в начальных классах : учебное пособие. Л., 1983. 83 с.
7. Капкаева Л. С. Алгебраический и геометрический методы в обучении математике / Математика в школе. 2004. № 7. С. 27 – 33.
8. Круглова Е. А. К методике обучения составлению уравнений/ Математика в школе. 1999. № 2. С. 8–9.
9. Левитас Г. Г. Об алгебраических способах решения текстовых задач// Математика в школе. 2000. № 8. С. 13–18.
10. Мацыгин М. А. Арифметический и алгебраический способы решения задач: психолого-педагогический дискурс / Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. № 2. 2010. С. 144–150.
11. Микулина Г. Г. Психологические особенности решения задач с буквенными данными / Сб.: Психологические возможности младших школьников в усвоении математики/ Под. ред. В. В. Давыдова. М., 1969. С. 157–196.
12. Овчинникова В. С. Как обучать младших школьников чтению текстовой задачи // Начальная школа. 2014. № 5. С. 55–60.
13. Попов Н. И. Теоретико-методологические основы обучения решению текстовых задач // Образование и наука. 2009. № 3. С. 88–95.
14. Скрипченко А. В. Формирование обобщенных способов решения арифметических задач у младших школьников // Вопросы психологии. 1963. № 4. С. 85–93.
15. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. М. : Институт психологии РАН. 2011. 464 с.
16. Шелехова Л. В. Сюжетные задачи по математике/учебно-методическое пособие. Майкоп : изд-во АГУ, 2007.

LITERATURA

1. Artemov A. K. Formirovanie obobshchennykh umeniy reshat' zadachi // Nachal'naya shkola. 1992. №2. S. 25–31.
2. Davydov V. V. Vidy obobshcheniya v obuchenii (logiko-psikhologicheskie problemy postroeniya uchebnykh predmetov). M. : Prosveshchenie, 1972. 424 s.
3. Degtyarev S. N. Didakticheskie sredstva aktivizatsii kreativnogo potentsiala uchashchikhsya v protsesse resheniya tvorcheskikh zadach / Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 9. S. 55–63.
4. Demidova T. E. Teoriya i praktika resheniya tekstovykh zadach. M. : Akademiya, 2002. 348 s.
5. Demonstratsionnyy variant Vserossiyskoy proverochnoy raboty po matematike. URL: <http://www.uchportal.ru/4-klass-vserossiyskaya-proverochnaya-rabota-po-matematike-obrazec-2015>.
6. Zaytsev G. T. Teoreticheskie osnovy obucheniya resheniyu zadach v nachal'nykh klassakh : uchebnoe posobie. L., 1983. 83 s.
7. Kapkaeva L. S. Algebraicheskiy i geometricheskiy metody v obuchenii matematike / Matematika v shkole. 2004. № 7. S. 27 – 33.
8. Kruglova E. A. K metodike obucheniya sostavleniyu uravneniy/ Matematika v shkole. 1999. № 2. S. 8–9.
9. Levitas G. G. Ob algebraicheskikh sposobakh resheniya tekstovykh zadach// Matematika v shkole. 2000. № 8. S. 13–18.
10. Matsygin M. A. Arifmeticheskiy i algebraicheskiy sposoby resheniya zadach: psikhologo-pedagogicheskiy diskurs / Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: gumanitarnye nauki. № 2. 2010. S. 144–150.
11. Mikulina G. G. Psikhologicheskie osobennosti resheniya zadach s bukvennymi dannymi / Sb.: Psikhologicheskie vozmozhnosti mladshikh shkol'nikov v usvoenii matematiki/ Pod. red. V. V. Davydova. M., 1969. S. 157–196.
12. Ovchinnikova V. S. Kak obuchat' mladshikh shkol'nikov chteniyu tekstovoy zadachi // Nachal'naya shkola. 2014. № 5. S. 55–60.
13. Popov N. I. Teoretiko-metodologicheskie osnovy obucheniya resheniyu tekstovykh zadach // Obrazovanie i nauka. 2009. № 3. S. 88–95.
14. Skripchenko A. V. Formirovanie obobshchennykh sposobov resheniya arifmeticheskikh zadach u mladshikh shkol'nikov // Voprosy psikhologii. 1963. № 4. S. 85–93.
15. Ushakov D. V. Psikhologiya intellekta i odarennosti. M. : Institut psikhologii RAN. 2011. 464 s.
16. Shelekhova L. V. Syuzhetnye zadachi po matematike/uchebno-metodicheskoe posobie. Maykop : izd-vo AGU, 2007.

Статью рекомендует доктор педагогических наук, профессор С. Н. Касаткина

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.811.1:373.31
ББК 4426.81-243

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Оглуздина Татьяна Петровна,

Аспирант кафедры английского языка, Псковский государственный университет; 180000, Псковская область, г. Псков, пл. Ленина, 2; e-mail: tanyaogl@list.ru.

РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: стратегия, языковая компетенция, языковые знания, навыки, умения, способности, языковая рефлексия.

АННОТАЦИЯ. В данной статье освещаются вопросы, связанные с необходимостью пересмотра традиционного подхода в методике преподавания иностранных языков, определяющего обучение иностранному языку как формирование отдельных языковых навыков, и подчеркивается необходимость создания стратегии, т.е. методики их целостного и взаимосвязанного формирования на основе языковой компетенции (ЯК). Решение данной проблемы является важной задачей отечественной методики, поскольку успешное формирование языковой компетенции повышает эффективность развития коммуникативной компетенции у обучающихся средней школы. Поэтому в рамках проведенного исследования была разработана стратегия формирования языковой компетенции у младших школьников с учетом факторов, влияющих на прочность и устойчивость ее главных компонентов – языковых навыков, в основе которой выделяются два аспекта – содержательный и процессуальный. В качестве содержательной основы предлагаемой стратегии выступают знания, навыки, способности, языковая рефлексия, коммуникативно-личностные характеристики обучающегося, а также отношения к осуществляемой учебной деятельности.

Процессуальная основа стратегии включает в себя два этапа формирования языковой компетенции в начальной школе: 1) репродуктивный (2 класс) и 2) репродуктивно-продуктивный (3-4 классы), которым соответствуют уровни владения языковой компетенции на каждом году обучения иностранному языку: 1) начальный элементарный, 2) начальный основной и 3) начальный продвинутый.

Предлагаемая стратегия реализуется с помощью комплекса упражнений, разработанного для учащихся 3-го класса, занимающихся по УМК «Spotlight».

Ogluzdina Tat'yana Petrovna,

Post-graduate Student of Department of English, Pskov State University, Pskov, Russia.

REALIZATION OF THE STRATEGY OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN

KEYWORDS: strategy, linguistic competence, linguistic knowledge, habits, skills, abilities, linguistic reflection.

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of necessity to reconsider the traditional approach of foreign language teaching methods, considering teaching a foreign language as forming separate linguistic habits, and it emphasizes the necessity to work out a strategy, in other words the methods of their integrated and interrelated forming on the basis of linguistic competence. Solution of this problem is an important goal of domestic theory of methods, because successful formation of linguistic competence predetermines effectiveness of developing pupils' communicative competence in secondary school. That's why, in terms of the given research the author worked out the strategy of forming linguistic competence of primary schoolchildren, taking into account the factors of permanent and stable formation of its general components – linguistic habits, which involves 2 aspects: a content-oriented aspect and a process-oriented one.

The content-oriented aspect includes the following components: linguistic knowledge, habits, skills, abilities, linguistic reflection, communicative-personal features of pupils and attitudes to their learning activity.

The process-oriented aspect comprises 2 stages of forming linguistic competence in primary school: 1) reproductive (2nd form); 2) reproductive-productive (3rd, 4th forms). These stages correlate with 3 levels of linguistic competence acquisition, corresponding to each year of learning a foreign language in primary school: 1) initial elementary (2nd form); 2) initial basic (3rd form) and 3) initial advanced (4th form).

The suggested strategy is realized with the help of a set of exercises, made up for pupils of the 3rd form, learning English on the basis of the textbook "Spotlight".

Изучение научно-теоретической и методической литературы, а также опыта практической деятельности преподава-

телей иностранных языков показывает, что языковая компетенция, выступающая базовой составляющей коммуникативной компетен-

ции, не может быть эффективно сформирована без специально разработанной с этой целью технологии, или в контексте современной методики обучения иностранным языкам (ИЯ) – стратегии ее формирования. Несмотря на то что языковая компетенция признается главным компонентом коммуникативной компетенции, существует множество проблем, связанных с необходимостью пересмотра основ ее формирования и созданием в рамках современной науки специальной методики, или стратегии формирования языковой компетенции во взаимосвязи всех ее компонентов, главными из которых являются языковые навыки – фонетические, лексические, грамматические и орфографические. Для достижения данной цели необходимо пересмотреть идеи традиционного подхода, который рассматривает обучение иностранному языку как формирование в отрыве друг от друга языковых навыков – фонетических, лексических и грамматических. Поэтому в рамках разработанной стратегии языковая компетенция (ЯК) формируется во взаимосвязи всех ее компонентов и определяется как *совокупность языковых знаний, языковых и речевых навыков, способностей, механизмов языковой рефлексии, отношений к деятельности, учебных умений и коммуникативно-личностных качеств, овладение которыми позволяет обучающимся успешно осуществлять речевую деятельность в соответствии с нормами изучаемого языка и контекстом общения* [10].

Другой проблемой, которую необходимо решить при создании методики формирования языковой компетенции, – это учет предпосылок и факторов, определяющих прочность и устойчивость входящих в ее основу навыков, что напрямую определяет ее эффективность. Таким образом, в рамках проведенного исследования была создана стратегия формирования языковой компетенции у младших школьников, в основе которой выделяются два аспекта – содержательный и процессуальный. Данная стратегия разработана с учетом современных подходов и технологий в обучении ИЯ, а также требований ФГОС для начальной школы.

Термин «стратегия» применительно к разработанной стратегии формирования ЯК был выбран исходя из антропоцентрической парадигмы в образовании и принципа развития учебной автономности обучающихся, которые в процессе учебно-познавательной и коммуникативной деятельности приобретают универсальные учебные действия. Согласно мнению Н. Ф. Коряковцевой [6, с. 65], стратегией учебной деятельности признается общее направление учебной деятельности, определяющее обобщенный способ, систему действий и общий план в решении учебно-

познавательной задачи. Соответственно, учебное умение рассматривается как освоенный способ, освоенное учебное действие.

Как полагает Р. Эллис [15], стратегии овладения Я2 (иностранном языком) – это процессы, с помощью которых обучающиеся усваивают новые правила иностранного языка и активизируют уже имеющиеся знания, перерабатывая воспринимаемое и упорядочивая его благодаря имеющемуся опыту в изучении родного языка. По мнению Р. Оксфорд [14], цель стратегий научения – это развитие коммуникативной компетенции обучающихся.

На рисунке 1 кратко представлена разработанная схема *стратегии процесса формирования языковой компетенции у младших школьников* на иностранном языке.

Как видно на схеме, в качестве содержания обучения языковой компетенции выступают компоненты, входящие в основу содержательного аспекта стратегии формирования ЯК, которую составляют знания, навыки, умения, способности, языковая рефлексия, коммуникативно-личностные качества обучающегося, а также отношения к осуществляемой учебной деятельности.

Процессуальная основа стратегии формирования языковой компетенции у младших школьников предусматривает два этапа формирования ЯК в начальной школе: 1) репродуктивный (2 класс); и 2) репродуктивно-продуктивный (3–4 классы). Данным этапам соответствуют три уровня владения языковой компетенцией, соответствующие каждому году обучения иностранному языку в начальной школе, в частности: 1) начальный элементарный (2 класс), 2) начальный основной (3 класс) и 3) начальный продвинутый (4 класс).

На репродуктивном этапе (2 класс) особенностью формирования языковой компетенции является преимущественно функциональное и формальное усвоение младшими школьниками системы изучаемого языка, так как обучающиеся еще не вполне осознают цели и задачи овладения языковой компетенцией. Для данного этапа характерно получение заданного результата по образцу с использованием стереотипных способов действий. Однако учителю необходимо уже со 2-го класса уделять внимание развитию у обучающихся осознания выполняемых действий и результатов учебно-познавательной и учебно-коммуникативной деятельности. Поэтому репродуктивная деятельность должна носить творческий характер, то есть быть направленной на решение проблемной задачи, например, выбор лексических средств, которые используются в процессе порождения высказываний на иностранном языке.

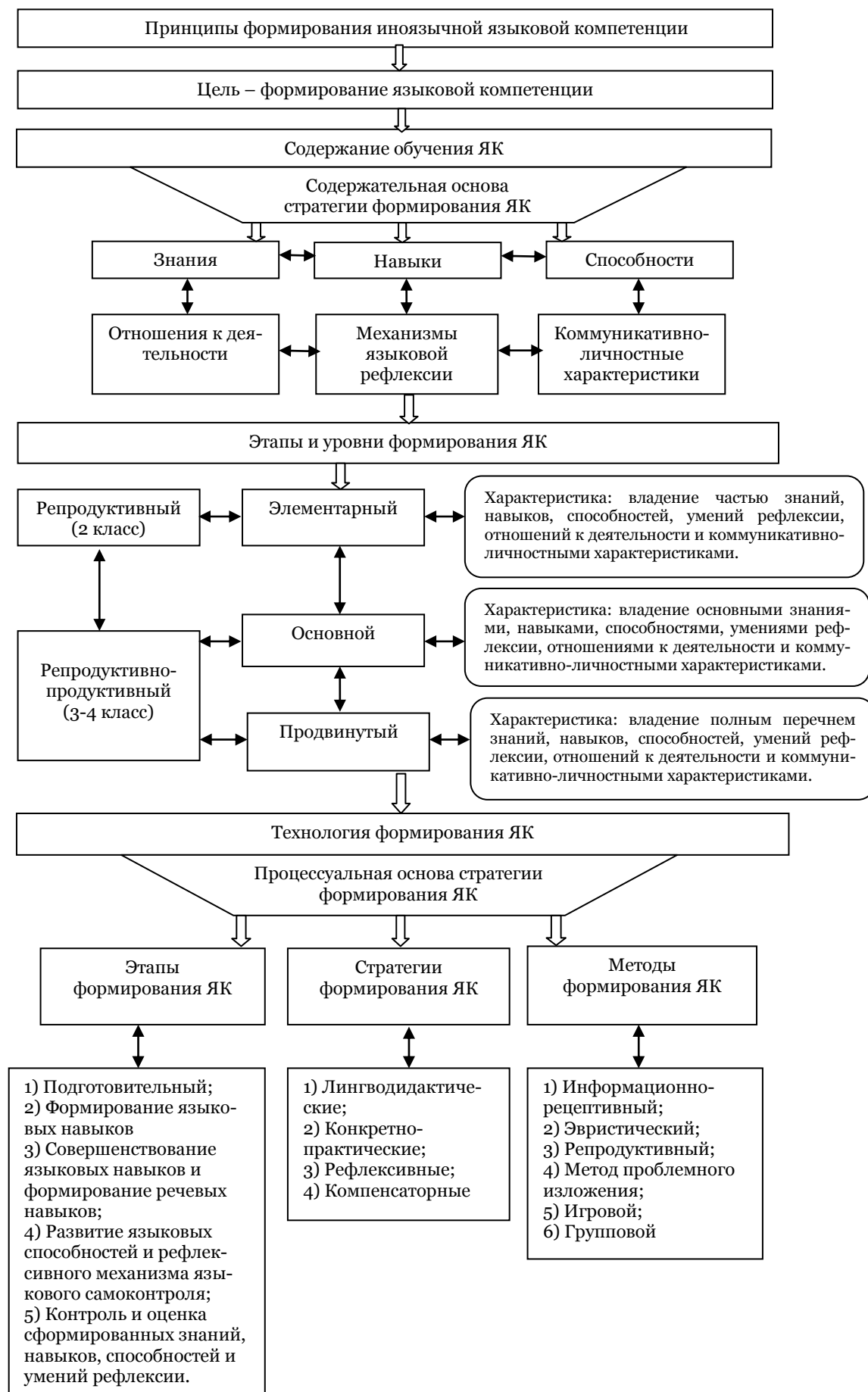


Рис. 1. Стратегия процесса формирования языковой компетенции

На репродуктивном этапе формирования ЯК младшие школьники должны овладеть частью умений, входящих в перечень следующих стратегий: лингводидактических (семантические, лингвосистематизирующие), конкретно-практических (учебно-тренировочные, стратегии самостоятельной речевой практики, стратегии самоконтроля и коррекции языковых навыков и речевых умений), компенсаторных стратегий.

На репродуктивно-продуктивном этапе формирования ЯК (3–4 классы) деятельности младших школьников должна быть присуща полноценная осознанность, которая связана с возникновением интенции и мотивации говорящего. В этот период следует отдавать приоритет продуктивной учебной деятельности творческого характера, направленной на самостоятельное «добывание» знаний и умений обучающимся, накопление самостоятельного опыта учения, создание нового или усовершенствование известного новыми или уже известными способами.

На репродуктивно-продуктивном этапе обучающимися должна осуществляться саморегуляция собственной деятельности по овладению ИЯ – языковая рефлексия, главными механизмами которой выступают умения языкового самоконтроля и самооценки. Поэтому результатом осуществления данной деятельности должен быть свободный и осознанный выбор школьником цели и соответствующих способов (приемов) учебно-познавательной и учебно-коммуникативной деятельности.

На репродуктивно-продуктивном этапе младшие школьники должны в полной мере овладеть всеми умениями, входящими в перечень лингводидактических, конкретно-практических и компенсаторных стратегий по овладению ИЯ.

Система методов обучения языковой компетенции в рассматриваемой стратегии основана на классификации методов, предложенной И. Я. Лернером [8], в число которых входят информационно-рецептивный, эвристический, репродуктивный, метод проблемного изложения, а также современные технологии обучения ИЯ – игровой и групповой методы.

Разработанная процессуальная основа стратегии формирования ЯК предполагает пять этапов овладения младшими школьниками языковой компетенцией с опорой на вышеуказанное содержание обучения ЯК и последовательную реализацию механизмов языковой рефлексии, проявляющихся в умениях самостоятельно получать новое знание, находить и исправлять языковые ошибки, оценивать свой уровень владения языковым/речевым материалом на иностранном языке.

К этапам овладения ЯК относятся:

1) подготовительный этап создания положительной мотивации и усвоения языковых знаний;

2) этап формирования языковых навыков с рефлексивным механизмом получения знаний;

3) этап совершенствования языковых навыков и формирования речевых навыков;

4) этап развития языковых способностей и рефлексивного механизма самоконтроля;

5) этап контроля и оценки сформированных языковых знаний, навыков, способностей и умений рефлексии.

С целью апробации предлагаемой в ходе исследования стратегии формирования ЯК у младших школьников в практике обучения английскому языку был разработан комплекс упражнений по формированию ЯК у учащихся 3-го класса к одной из тем УМК “Spotlight” – “**School days!**” [1]. Данный комплекс упражнений был создан с учетом факторов прочного и устойчивого формирования языковых навыков, частно-методических принципов обучения ЯК, требований ФГОС для начальной школы, современных подходов и технологий в языковом образовании. Он предполагает последовательное выполнение обучающимися различных типов и видов упражнений, актуализирующих вышеуказанные стратегии формирования ЯК у обучающихся в начальной школе.

Разработанный комплекс упражнений включает в себя вводный урок и 4 блока упражнений в соответствии с вышеуказанными этапами (циклами) овладения языковой компетенцией. В первом блоке находятся рубрики: «Фонетика и орфоэпия», «Лексика и грамматика», «Орфография и графика», содержащие упражнения для отработки языкового/речевого материала. Второй блок упражнений, наряду с указанными ранее рубриками, содержит рубрику «Играем и говорим», в которой находятся языковые игры и условно-речевые упражнения для формирования речевых навыков в основе ЯК. В третьем блоке с рубрикой «Что мы умеем?» находятся задания для развития языковых способностей и механизмов языковой рефлексии на иностранном языке. Заключительный блок комплекса упражнений с рубрикой «Теперь я знаю. Проверь себя» включает задания для самоконтроля и оценки обучающимися уровня владения знаниями, навыками, способностями, умениями языковой рефлексии в основе языковой компетенции, сформированными в предыдущих блоках комплекса.

Предлагаемые упражнения учитывают состав и объем усваиваемого языкового (речевого) материала, представленного в по-

урочном планировании УМК “Spotlight”, и направлены на тренировку и закрепление языкового/речевого материала в рамках каждого раздела проходимой темы “School days!”. Формирование языковой компетенции на основе разработанного комплекса упражнений проходит в условиях, адекватных речевым. Формулировка заданий к упражнениям, текстам, языковым играм предусматривает коммуникативную направленность, учитывает возрастные и психологические особенности младших школьников и ориентирует обучающихся на самостоятельное осознание и решение содержащихся в них коммуникативно-познавательных задач. Для облегчения понимания, создания соответствующей установки и достижения поставленной цели задания к упражнениям даются школьникам на русском языке с элементами перевода на английский язык, что позволяет обучающимся самостоятельно выполнять упражнения без их предварительного объяснения учителем.

В рамках темы “**School days!**” выделяются следующие разделы, для которых были составлены упражнения: 1 а) – б) “School again!”; 2 а) – б) “School subjects”; “Activities Module”; “Now I know”.

Далее более подробно рассмотрим каждый из этапов овладения языковой компетенцией обучающимися начальной школы.

На подготовительном этапе в ходе вводного урока младшие школьники в занимательной форме (рассказ учителя с использованием разнообразных видов наглядности) знакомятся с главными особенностями английского языка, интересными фактами, общепринятыми нормами его употребления, понятием «языковая компетенция», после чего выполняют небольшой тест с целью проверки усвоенной информации. Это повышает мотивацию и вызывает интерес у школьников к изучению английского языка, дает возможность приобрести начальные теоретические знания о сущно-

сти и значении ЯК для овладения иностранным языком, в обобщенной форме усвоить знания о его системе, существующих нормах и правилах употребления, то есть сформировать собственное представление об иностранном языке и положительное отношение к его изучению.

Далее обучающиеся приступают к выполнению 1–3) блоков упражнений, соответствующих вышеуказанным ранее этапам овладения младшими школьниками языковой компетенцией.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что в отличие от упражнений, содержащихся в УМК “Spotlight” по теме “School days!”, разработанный комплекс содержит достаточный объем языковых и условно-речевых упражнений. Сформулированные в упражнениях задания имеют коммуникативную направленность, создают положительную мотивацию и установку на достижение поставленной цели, способствуют осознанию и самостоятельному выполнению обучающимися предусмотренных в задании коммуникативно-познавательных задач. Соблюдение данных условий обеспечивает формирование у младших школьников прочных и устойчивых навыков языковой компетенции, языковых способностей и рефлексивных умений на английском языке.

Таким образом, можно констатировать, что использование разработанной стратегии формирования иноязычной языковой компетенции повышает эффективность процесса овладения младшими школьниками языковой компетенцией, поскольку она направлена на целенаправленное и взаимосвязанное формирование всех компонентов языковой компетенции, что способствует более успешному развитию у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции. Разработанная стратегия может быть использована в ходе практической деятельности преподавателей на среднем и старшем этапах обучения иностранному языку в средней школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Английский язык. 3 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Express Publishing : Просвещение, 2011. 180 с.
2. Гончарова Н. А., Кретирина Г. В. Принципы развития иноязычной лингвистической компетенции студентов-филологов (на материале национальных вариантов английского языка) // Вестник ЧГПУ. 2009. № 2. С. 32–38.
3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М. : Просвещение, 1985. 160 с.
4. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 3. С. 54–60.
5. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М. : АРКТИ, 2002. 176 с.
6. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2010. 192 с.
7. Кузнецова Т. Д. Роль установки в формировании правильного и ошибочного речевого действия в условиях билингвизма и трилингвизма : дис. ... канд. псих. наук. Алма-Ата, 1981. 172 с.
8. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981. 186 с.
9. Никитенко З. Н. Материалы курса «Специфика обучения английскому языку в начальной школе» : лекции 5–8. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2009. 72 с.

10. Оглуздина Т. П. Структура языковой компетенции в концепциях ученых зарубежной и отечественной методики обучения ИЯ // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. Том 1. Филология. СПб., 2012. № 4. С. 197–203.
11. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996. 237 с.
12. Тетерева А. А. Формирование иноязычных грамматических навыков у младших школьников с опорой на рефлексию (немецкий язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 26 с.
13. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). СПб. : Златоуст, 2013. 192 с.
14. Oxford, R. Language Learning Strategies. New York: Newbury House, 1990.
15. Wallace, M. Study Skills in English. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

LITERATURA

1. Angliyskiy yazyk. 3 klass : ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdeniy / N. I. Bykova, D. Duli, M. D. Pospelova, V. Evans. 4-e izd., pererab. i dop. M. : Express Publishing : Prosveshche-nie, 2011. 180 s.
2. Goncharova N. A., Kretinina G. V. Printsipy razvitiya inoyazychnoy lingvisticheskoy kompetentsii studentov-filologov (na materiale natsional'nykh variantov angliyskogo yazy-ka) // Vestnik ChGPU. 2009. № 2. S. 32–38.
3. Zimnyaya I. A. Psikhologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke. M. : Prosveshchenie, 1985. 160 s.
4. Izarenkov D. I. Bazyisnye sostavlyayushchie kommunikativnoy kompetentsii i ikh formiro-vanie na prodvinutom etape obucheniya studentov-nefilologov // Russkiy yazyk za rubezhom. 1990. № 3. S. 54–60.
5. Koryakovtseva N. F. Sovremennaya metodika organizatsii samostoyatel'noy raboty izu-chayushchikh inostranny yazyk. M. : ARKTI, 2002. 176 s.
6. Koryakovtseva N. F. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnye obrazovatel'-nye tekhnologii : ucheb. posobie dlya stud. lingv. fak. vyssh. ucheb. zavedeniy. M. : Akademiya, 2010. 192 s.
7. Kuznetsova T. D. Rol' ustanovki v formirovanii pravil'nogo i oshibochного rechevogo deystviya v usloviyakh bilingvizma i trilingvizma : dis. ... kand. psikh. nauk. Alma-Ata, 1981. 172 s.
8. Lerner I. Ya. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. M. : Pedagogika, 1981. 186 s.
9. Nikitenko Z. N. Materialy kursa «Spetsifika obucheniya angliyskomu yazyku v nachal'-noy shkole» : lektsii 5–8. M. : Pedagogicheskiy universitet «Pervoe sentyabrya», 2009. 72 s.
10. Ogluzdina T. P. Struktura yazykovoy kompetentsii v kontseptsiyakh uchenykh zarubezhnoy i otechestvennoy metodiki obucheniya IYa // Vestnik LGU im. A. S. Pushkina. Tom 1. Filologiya. SPb., 2012. № 4. S. 197–203.
11. Safonova V. V. Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsiy. Voronezh : Istoki, 1996. 237 s.
12. Teterova A. A. Formirovanie inoyazychnykh grammaticheskikh navykov u mladshikh shkol'-nikov s oporoy na refleksiyyu (nemetskiy yazyk) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2012. 26 s.
13. Fedotova N. L. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo (prakticheskiy kurs). SPB. : Zlatoust, 2013. 192 s.
14. Oxford, R. Language Learning Strategies. New York: Newbury House, 1990.
15. Wallace, M. Study Skills in English. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

УДК 372.881.1:371.315.7
ББК 4426.81-268

ГСНТИ 14.25.09; 16.31.51

Код ВАК 13.00.02

Романова Галина Владимировна,

аспирант, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; учитель английского языка, МАОУ «СОШ № 76 им. Д. Е. Васильева», г. Лесной Свердловской области; 624205, г. Лесной, Свердловская обл., ул. Юбилейная, 6; e-mail: g34868@mail.ru.

**РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9-Х КЛАССОВ
С УЧЕТОМ ИХ ПСИХОЛОГО-ВОЗРАСТНЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ
(НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: иноязычная грамматическая компетенция; обучение грамматике иностранного языка; психолого-возрастные и индивидуальные особенности; интерактивная доска.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается проблема развития иноязычной грамматической компетенции обучающихся 9-х классов средних общеобразовательных школ. В подростковом возрасте происходят качественные изменения во всех психических процессах: восприятии, внимании, воображении, памяти и мышлении. Они оказывают непосредственное влияние на изучение иностранного языка и на развитие иноязычной грамматической компетенции. В этот период для многих подростков появляется возможность осмыслить грамматический строй языка, систематизировать приобретенные знания, восполнить пробелы в знаниях, самоутвердиться в своих силах. Для учителя иностранного языка данный возрастной период важен в связи с возрастающей самостоятельностью обучающихся, их способностью и готовностью к дальнейшему развитию языковой компетенции. Учет индивидуальных особенностей способствует более эффективному усвоению иноязычного грамматического материала и повышению мотивации к изучению иностранного языка. Интерактивная доска дает возможность применять разнообразные методы и приемы работы в соответствии с ведущей репрезентативной системой обучающихся (визуальная, аудиальная, кинестетическая, дискретная), что влияет на их готовность учиться и на способы преподавания иностранного языка. При написании статьи использовались психолого-педагогические исследования отечественных и зарубежных авторов.

Romanova Galina Vladimirovna,

Post-graduate Student of Department of Professionally Oriented Linguistic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; English Language Teacher of Municipal Autonomous Educational Establishment "School № 76", Lesnoy, Russia.

**DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE GRAMMATICAL COMPETENCE
OF THE 9-FORM PUPILS BASED ON THEIR PSYCHOLOGICAL
AGE-RELATED AND INDIVIDUAL CHARACTERISTICS
(BY USING THE INTERACTIVE WHITEBOARD)**

KEYWORDS: foreign language grammatical competence; teaching foreign language grammar; psychological age-related and individual characteristics; interactive whiteboard.

ABSTRACT. The article reveals the problem of developing foreign language grammatical competence of the 9th form pupils of secondary school. In adolescence there are a lot of qualitative changes in all mental processes: perception, attention, imagination, memory, and thinking. They have a direct impact on the study of a foreign language and the development of foreign language grammatical competence. During this period, many adolescents can be able to comprehend the grammatical structure of the language, to systematize the acquired knowledge, to fill the gaps in knowledge, to ascertain themselves in their abilities. For English teachers this age period is important due to increasing independence of students, their ability and willingness for further development of the linguistic competence. Taking into account individual characteristics of pupils promotes more efficient comprehension of foreign language grammar and increases motivation of learning a foreign language. The interactive whiteboard allows the teacher to apply various methods and techniques of work in accordance with the leading system of presentation of material to learners (visual, auditory, kinesthetic, digital), that influences their willingness to learn and ways of teaching a foreign language. Psychological and pedagogical researches of Russian and foreign authors were used in the article.

Для эффективного развития иноязычной грамматической компетенции (ИГК) с применением интерактивной доски (ИД) необходимо учитывать психолого-возрастные и индивидуальные особенности обучающихся 9-х классов, что позволяет реализовывать личностно-ориентированный подход и индивидуализацию образования. Применяя возрастной подход в обучении

иностранному языку (ИЯ), мы можем выбрать оптимальные методы, формы, приемы обучения и воспитания, разные виды работы.

Обучающиеся 9-го класса находятся в старшем подростковом возрасте (14–15 лет), одном из основных критических периодов жизни человека, в периоде активной подготовки к взрослой жизни. К преимуществам систематизации грамматического материала

ла ИЯ и дальнейшего развития ИГК в этом возрастном периоде можно отнести: 1) изменения в мышлении (способность к абстрактному мышлению, мышлению в понятиях [3, с. 52], формирование активного, самостоятельного, творческого мышления, расширение временной перспективы [6, с. 120], формирование элементов теоретического мышления, рассуждения от общего к частному, оперирование гипотезой в решении интеллектуальных задач, развитие операций классификации, анализа, обобщения, развитие рефлексивного мышления, формирование взрослой логики мышления); 2) особенности внимания подростка (большой объем, устойчивость, специфическая избирательность, сформированное произвольное внимание); 3) особенности восприятия (избирательное, целенаправленное и анализирующее восприятие); 4) особенности памяти (значительно увеличившийся объем, лучшее запоминание материала, его логическое осмысление [9]); 5) интеллектуализацию процессов восприятия и памяти; 6) организованность, регулируемость и управляемость процессов внимания и памяти.

В подростковом возрасте происходят качественные изменения во всех психических процессах: восприятии, внимании, воображении, памяти, мышлении и речи. Серьезные изменения в познавательной сфере подростков оказывают непосредственное влияние на развитие ИГК обучающихся.

Повышению уровня овладения грамматической стороной речи и развитию грамматических умений, обуславливающих говорение на ИЯ, способствует общее развитие речи подростков (расширение словарного запаса и усвоение множества значений родного языка). «Подросток интуитивно подходит к открытию того, что язык, будучи знаковой системой, позволяет, во-первых, отражать окружающую действительность и, во-вторых, фиксировать определенный взгляд на мир» [6, с. 123]. В этом возрасте обучающиеся легко улавливают неправильные или нестандартные формы и обороты речи окружающих людей, что также влияет на дальнейшее развитие ИГК и самоконтроль правильности иноязычных грамматических высказываний. «Именно в индивидуализации самосознания через язык состоит высший смысл развития» [Там же, с. 124]. Самосознание есть последняя и самая верхняя из всех перестроек, которым подвергается психология подростка [3].

В этот период для многих подростков появляется возможность осмыслить грамматический строй ИЯ, систематизировать приобретенные знания, восполнить пробелы в знаниях, самоутвердиться в своих си-

лах. Для учителя ИЯ данный возрастной период важен в связи со всевозрастающей самостоятельностью обучающихся, их способностью и готовностью к дальнейшему развитию языковой компетенции.

Мотивация к изучению грамматики ИЯ в основном формируется на основе внешних мотивов (важность и престижность владения иностранными языками в обществе) и самоопределения. Самоопределение обучающихся 9-х классов непосредственно влияет на внутреннюю потребность к развитию иноязычной коммуникативной компетенции. Умение подростков работать с различными программными системами и сервисами, сформированный интерес к электронным устройствам оказывают существенное влияние на желание и готовность обучающихся изучать иноязычную грамматику с применением ИД. Л. С. Выготский также отмечает, что «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка является проблема интересов в переходном возрасте» [3, с. 6]. Мотивы старших подростков формируются, главным образом, с учетом собственного мнения [7, с. 195].

На развитие мотивации подростков при освоении грамматической системой ИЯ оказывают влияние такие факторы, как личный опыт обучающегося, контекст деятельности, склонности, интересы, статус в коллективе, самоопределение подростка, межличностные отношения преподавателя и обучающихся [8, с. 78], эмоциональная насыщенность урока ИЯ, применение активных методов обучения, коммуникативная направленность, соревновательность занятий, создание ситуации успеха, а также осознание причин неудачи [10, с. 93].

Для развития у подростков готовности к употреблению грамматически правильных высказываний в иноязычной коммуникации необходимо создавать для каждого ученика ситуацию успеха, способствующую устранению языкового барьера, снижению чувства общей тревожности, боязни совершить грамматическую ошибку, укреплению уверенности в своих силах, повышению стрессоустойчивости. Ситуация успеха создает атмосферу сотрудничества и взаимопомощи при выполнении коммуникативных и интерактивных упражнений, благоприятный психологический климат на уроке ИЯ. При этом каждый ученик осознает практическую ценность изучаемого грамматического явления, а также факта, что грамматические ошибки являются неотъемлемой частью обучения ИЯ, что стимулирует проявление познавательной активности обучающихся.

Мотивация как результат внутренних потребностей обучающегося, его интересов и эмоций, целей и задач, наличие мотивов

направлена на активизацию его учебной деятельности. Учет интересов подростков, создание условий для появления внутренних побуждений к учению, осознание важности изучения грамматики ИЯ самими обучающимися оказывают непосредственное влияние на развитие ИГК обучающихся.

При наличии сформированной положительной мотивации и осознании важности изучаемого языка в будущей жизни свойственное подросткам стремление к самосовершенствованию и возможность оценить свои личные качества приводят к более глубокому изучению ИЯ, внутренней готовности и способности к освоению иноязычного грамматического строя. Повышенный интерес к своей личности, потребность в осознании и оценке своих личных качеств, потребность успеха на фоне ближайшего окружения помогают формировать ответственное отношение к учебной деятельности и серьезное отношение к изучению ИЯ.

Развитие волевых черт характера (настойчивость, упорство в достижении цели, умение преодолевать препятствия и трудности) и самостоятельность подростков также влияют на развитие ИГК. Обучающиеся 9-х классов могут ставить перед собой цели, планировать их осуществление, что крайне важно при работе над грамматическими явлениями, коррекции своих ошибок, восполнении пробелов в знаниях, также немаловажно, что самостоятельная работа с программным обеспечением ИД позволяет подросткам работать в своем индивидуальном темпе. Потребность в инициативе, самостоятельности и возможность реализовать их в учебной деятельности с использованием современной техники помогает подростку избежать внешних и внутренних конфликтов. Необходимо отметить, что объективность компьютерной оценки, самооценка и самокоррекция при работе обучающихся с ИД помогает им избежать типичных возрастных конфликтов с педагогами и с самим собой.

Учебное сотрудничество как факт признания взросления подростка может быть использовано при работе с ИД на уроках ИЯ при групповой и парной работе, участии в проектной деятельности, при выполнении домашних заданий на технических устройствах с программным обеспечением ИД, включая современные сенсорные технологии, такие как смартфоны и планшеты. Возможность выбора уровня сложности заданий, самостоятельного планирования порядка и темпа работы над грамматическим материалом существенно повышает мотивацию обучающихся, их инициативу и творчество при изучении одного из сложнейших разделов языкознания – грамматики ИЯ.

Среди недостатков подросткового возраста можно отметить нестабильность волевых действий и импульсивность. При работе над грамматическим материалом и развитии ИГК обучающихся 9-х классов следует учитывать такие особенности данного возраста, как нестабильность волевых действий в различных видах деятельности (подросток, проявивший настойчивость в одном виде деятельности, необязательно проявит ее при работе в других видах деятельности). Л. В. Щерба отмечает, что «всякий человек лишь с трудом может себя принудить делать то, непосредственную полезность чего он не ощущает, это особенно справедливо по отношению к подросткам, которые не имеют еще достаточно силы воли для работы, направленной на достижение очень отдаленной цели, но которые уже начинают осознанно относиться к окружающему» [15, с. 38].

Учитывая необходимость систематической и продуктивной работы над грамматическими явлениями ИЯ при развитии ИГК обучающихся 9-х классов, педагог должен обращать внимание на заинтересованность, усердие, целеустремленность, волевые качества обучающихся, давать им время на обдумывание своих результатов, возможность самим скорректировать ошибки в выполнении грамматических упражнений, так как при тренировке и применении грамматического материала часто возникают ошибки, связанные с психологической импульсивностью данного возраста.

Учет психологических особенностей обучающихся 9-х классов, их возможностей (активность, энергия, стремление к самостоятельности, к свободе выбора), не повсеместный контроль, а коррекция, исключение «авторитарного стиля общения» помогают эффективно развивать ИГК, которая включает в себя не только знания, умения и навыки, но и такие немаловажные составляющие, как готовность и способность к оформлению и выражению грамматически правильных высказываний. Психическое развитие подростков, процесс развития и становления их личности оказывает влияние на способность усвоения необходимого объема знаний, приобретение грамматических умений и навыков, на внутреннюю готовность и способность применять эти знания, умения и навыки в иноязычной коммуникации.

Несомненно большую роль при обучении ИЯ девятиклассников играет психологически комфортная обстановка в классе, учет их психологических особенностей, правильный возрастной подход, понимание и доверие в педагогических отношениях с подростками, что помогает не только избежать конфликтов и кризисов, но и формировать по-

ложительную мотивацию к изучению ИЯ. Лишь на фоне правильно сформированных с психолого-педагогической точки зрения отношений возможно эффективное развитие языковой компетенции обучающихся 9-го класса и такой ее составляющей, как ИГК.

Н. А. Менчинская обращает наше внимание на то, что «нередко при наличии знания у школьника готовность к актуализации оказывается очень низкой, совершенно необходимы поэтому поиски способов повышения этой готовности с учетом индивидуальных различий учащихся» [13, с. 417].

При развитии ИГК обучающихся 9-х классов важно учитывать и индивидуальные особенности подростков. В соответствии с теорией нейролингвистического программирования, как один из видов индивидуальных особенностей обучающихся Джереми Хармер рассматривает репрезентативную систему [16, р. 89–90]. Репрезентативная система означает преимущественный способ получения человеком информации из внешнего мира, в ходе которого преобладает один из каналов органов чувств. Она влияет на мотивацию обучающихся, их готовность учиться, способы преподавания ИЯ и может быть использована в целях эффективности освоения учебного материала. «Каждый ученик имеет предпочтение в способах получения учебной информации и работы с ней» [5, с. 312].

Основные репрезентативные системы, с помощью которых познается окружающая действительность: визуальная, аудиальная, кинестетическая, дискретная, офлокторная и дигустаторная. Одна из репрезентативных систем у человека всегда преобладает. М. В. Гамезо предлагает для определения ведущей репрезентативной системы обучающихся наблюдаемые и поведенческие индикаторы типа восприятия и понимания информации, распознавание по словам, используемым учеником при описании своих действий и наиболее понятным им в беседе [Там же, с. 312–314]. Нейролингвистическое программирование предоставляет преподавателю ИЯ возможность выбрать для обучающихся деятельность, которая соответствует их основной репрезентативной системе. Использование соответствующих репрезентативной системе заданий способствует эффективному взаимодействию обучающихся и преподавателя.

Развитие ИГК включает разные методы работы с информацией: восприятие и усвоение иноязычной информации, обработка и передача/представление информации на ИЯ. Учет индивидуальных особенностей восприятия и обработки информации обучающимися соответственно с их репрезентативной системой дает возможность учи-

телю ИЯ разработать комплексы упражнений на развитие определенных грамматических умений для всех обучающихся.

Согласно репрезентативной системе обучающиеся могут относиться к одной из категорий: аудиалы, визуалы, кинестетики (к ним мы также относим ольфакторов и густаторов), дискретны. На этапе ознакомления и первичного закрепления грамматического материала учителю ИЯ для привлечения внимания необходимо употреблять слова, которые относятся к разным типам восприятия (посмотрите, послушайте, покажите, подумайте).

Визуал (человек, обладающий визуальной репрезентативной системой) легче воспринимает информацию зрительно, то есть эффективней воспринимает информацию в виде изображения, он более восприимчив к зрительным раздражителям. Обучающемуся легче воспринимать информацию с опорой на наглядность (плакаты, схемы, списки, графики, таблицы, иллюстрации, фотографии, видеофрагменты), так как визуальная система опирается на зрительные образы. Ученикам-визуалам легче заметить различия между грамматическими явлениями, запомнить написание слов на ИЯ, выполнить задания орфографических игр. При работе над грамматическими явлениями визуалу надо предложить записывать, зарисовывать информацию, использовать цветное выделение информации в процессе осмысления и запоминания материала. Визуал может быстро выполнять грамматические задачи с опорой на наглядность. Очень широкие возможности открываются для визуалов при изучении грамматики ИЯ с применением ИД, так как использование ИД на уроках ИЯ в полной мере реализует принцип наглядности. Принцип наглядного обучения имеет большое значение, так как наглядность намного облегчает и ускоряет процесс усвоения новых грамматических явлений.

Аудиальная репрезентативная система опирается на слуховой канал информации. Ученики-аудиалы хорошо воспринимают интонационное оформление иноязычной речи (ритм, темп, ударение), интонационно правильно оформляют разные виды иноязычных предложений, с легкостью справляются с заданиями аудирования, воспринимают устные инструкции и объяснения. Для аудиалов эффективно запоминание грамматики в диалогах, обсуждениях, фонетических играх, в песнях на иностранном языке. Аудиалу необходимо в процессе запоминания грамматического материала проговаривать его, объяснять изученное грамматическое явление однокласснику. Аудиал может немедленно повторить услышанный им грамматиче-

ский материал. Ученики-аудиалы часто имеют большой словарный запас, что способствует закреплению грамматического явления в разных ситуациях и контекстах. Программное обеспечение ИД предоставляет звуковое сопровождение, озвучивание произношения иностранных слов.

Кинестетическая репрезентативная система опирается на такой канал информации, как осязание. Восприятие информации происходит с помощью движений. Возможность работать на ИД и карандашами, и пальцами, функции вращения и масштабирования информационных объектов, преобразования грамматических форм также рассчитана на учеников-кинестетиков. Кинестетикам трудно сконцентрировать внимание, внимание быстро переключается, они часто отвлекаются, запоминают посредством мышечной памяти. Во время движения запоминание грамматического явления происходит быстрее, они могут записывать на ИД ключевые моменты грамматического правила. Для ученика-кинестетика необходима практическая деятельность в целях создания «ситуации успеха». Так, например, при освоении видовременных форм английского глагола им необходимо показывать конкретное действие непосредственно через движение. Они участвуют в театральных постановках, слова при этом накладываются на действия. Развитию ИГК обучающихся-кинестетиков способствует работа с карточками, объектами на ИД, ролевые и психотехнические игры для обучения навыкам и умениям лексико-грамматического оформления речевых высказываний.

Дискретная репрезентативная система опирается на логическое осмысление полученной извне информации, на субъективно-логическое осмысление человеком сигналов, полученных по трем вышеперечисленным каналам, на собственные умственные построения. Восприятие информации происходит с помощью цифр, знаков, фактов, логических доводов. Ученик-дискрет быстро и эффективно воспринимает абстрактную грамматическую информацию, составляет грамматические алгоритмы и схемы, сравнивает и анализирует языковые явления, оптимизирует

процесс освоения грамматического явления для ускорения и упрощения выполнения грамматического задания в целом.

В «Настольной книге преподавателя иностранного языка» авторы Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова предлагают разнообразные грамматические игры и игровые упражнения. Так, для формирования навыков и умений переключения с одной грамматической конструкции на другую в иноязычной речи описывается игра «Слушать-смотреть-осознать-вспоминать» [12, с. 218]. В этом «круговом» упражнении используется «переключение» органов чувств и обеспечивается эффективное освоение грамматической информации всеми обучающимися с учетом их индивидуальных особенностей. Дискретная репрезентативная система восприятия позволяет наиболее быстро и эффективно развивать ИГК с опорой на все каналы восприятия и заключительным логическим анализом получаемой иноязычной грамматической информации.

На всех этапах развития и формирования ИГК с применением ИД учитель ИЯ может реализовывать современные методы работы с иноязычной грамматической информацией, используя все каналы восприятия обучающихся, учитывая их особенности умственной работы (уровень отвлекаемости, особенности запоминания и др.). Психолого-возрастные особенности обучающихся 9-го класса являются наиболее благоприятными для систематизации, повторения и коррекции пройденного грамматического материала, подготовке к основному государственному экзамену, могут способствовать стремлению к ликвидации пробелов в знаниях, осознанному изучению иноязычной грамматики, влиять на повышение мотивации к обучению ИЯ и способствовать развитию ИГК.

Таким образом, все психолого-возрастные особенности подросткового возраста благотворно влияют на качественное изучение ИЯ, а учет индивидуальных различий обучающихся при работе с грамматическими явлениями ИЯ на основе применения ИД позволяет существенно повысить мотивацию к обучению ИЯ и способствует развитию иноязычной грамматической компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1960. 500 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Т. 2. Проблемы общей психологии // Под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982. 504 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Т. 4. Детская психология // Под ред. Д. Б. Эльконина. М. : Педагогика, 1984. 432 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Т. 6. Научное наследство // Под ред. М. Г. Ярошевского. М. : Педагогика, 1984. 400 с.
5. Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / Под общей ред. М. В. Гамезо М. : Педагогическое сообщество России, 2004. 512 с.

6. Дарвиш О. Б. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. Е. Ключко. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 264 с.
7. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Серия «Мастера психологии». СПб. : Питер, 2002. 512 с.
8. Кремлева Ю. В. Модель развития иноязычной речевой деятельности на основе личностно-ориентированного подхода // Мир науки, культуры, образования. Барнаул : Изд-во Алтайской государственной академии культуры и искусств, 2010. №4 (23). С. 77–80.
9. Кроповницкий О. В. Психология подростка. Тренинг личностного роста : учеб. пособие. М. : 2001. 128 с.
10. Макаев Х. Ф. Мотивация как главный фактор подготовки лингвокомпетентного специалиста // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. СПб. : Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, 2012. №12 (94). С. 92–96.
11. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : учебник. М. : Гардарики, 2005. 269 с.
12. Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Маслыко Е. А., Будько А. Ф., Петрова С. И. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие / 7-е изд., стер. Мн. : Выш. шк., 2001. 522 с.
13. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: Избранные психологические труды / Под ред. Е. Д. Божович. М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 512 с.
14. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. М. : Просвещение, 2011. 159 с.
15. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики : учеб. пособие для студ. филол. фак. / 3-е изд., испр. и доп. СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : Академия, 2002. 160 с.
16. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Fourth edition. Pearson Education Limited, Edinburgh Gate, Harlow, England, 2007. 448 p.

LITERATURA

1. Vygotskiy L. S. Razvitiye vysshikh psikhicheskikh funktsiy. M. : Izd-vo Akad. ped. nauk, 1960. 500 s.
2. Vygotskiy L. S. Sobranie sochineniy: v 6 t. / T. 2. Problemy obshchey psikhologii // Pod red. V. V. Davydova. M. : Pedagogika, 1982. 504 s.
3. Vygotskiy L. S. Sobranie sochineniy: v 6 t. / T. 4. Detskaya psikhologiya // Pod red. D. B. El'konina. M. : Pedagogika, 1984. 432 s.
4. Vygotskiy L. S. Sobranie sochineniy: v 6 t. / T. 6. Nauchnoe nasledstvo // Pod red. M. G. Yaroshevskogo. M. : Pedagogika, 1984. 400 s.
5. Gamezo M. V., Petrova E. A., Orlova L. M. Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya : учеб. posobie dlya studentov vseh spetsial'nostey pedagogicheskikh vuzov / Pod obshchey red. M. V. Gamezo M. : Pedagogicheskoe soobshchestvo Rossii, 2004. 512 s.
6. Darvish O. B. Vozrastnaya psikhologiya : учеб. posobie dlya stud. vyssh. учеб. zavedeniy / Pod red. V. E. Klochko. M. : VLADOS-PRESS, 2004. 264 s.
7. Il'in E. P. Motivatsiya i motivy. Seriya «Masterya psikhologii». SPb. : Piter, 2002. 512 s.
8. Kremleva Yu. V. Model' razvitiya inoyazychnoy rechevoy deyatel'nosti na osnove lichnostno-orientirovannogo podkhoda // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. Barnaul : Izd-vo Altayskoy gosudarstvennoy akademii kul'tury i iskusstv, 2010. №4 (23). S. 77–80.
9. Kropovnitkiy O. V. Psikhologiya podrostka. Trening lichnostnogo rosta : учеб. posobie. M. : 2001. 128 s.
10. Makaev Kh. F. Motivatsiya kak glavnyy faktor podgotovki lingvokompetentnogo spetsialista // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. SPb. : Natsional'nyy gosudarstvennyy universitet fizicheskoy kul'tury, sporta i zdorov'ya im. P. F. Lesgafta, 2012. №12 (94). S. 92–96.
11. Mardakhaev L. V. Sotsial'naya pedagogika : учебник. М. : Gardariki, 2005. 269 s.
12. Maslyko E. A., Babinskaya P. K., Maslyko E. A., Bud'ko A. F., Petrova S. I. Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka : sprav. posobie / 7-е изд., стер. Мн. : Vysh. shk., 2001. 522 s.
13. Menchinskaya N. A. Problemy obucheniya, vospitaniya i psikhicheskogo razvitiya rebenka: Izbrannyye psikhologicheskyye trudy / Pod red. E. D. Bozhovich. M. : Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta; Voronezh : Izdatel'stvo NPO «MODEK», 2004. 512 s.
14. Formirovaniye universal'nykh uchebnykh deystviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysli. Sistema zadaniy : posobie dlya uchitelya / A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaya, I. A. Volodarskaya i dr.; pod red. A. G. Asmolova. 2-е изд. М. : Prosveshchenie, 2011. 159 s.
15. Shcherba L. V. Prepodavaniye yazykov v shkole: Obshchie voprosy metodiki : учеб. posobie dlya stud. filol. fak. / 3-е изд., испр. i dop. SPb. : Filologicheskii fakul'tet SPbGU; М. : Akademiya, 2002. 160 s.
16. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Fourth edition. Pearson Education Limited, Edinburgh Gate, Harlow, England, 2007. 448 p.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева.

ПЕДАГОГИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

УДК 378.001.891
ББК 4402.3+44в.

ГСНТИ 14.01.07

Код ВАК 13.00.01

Коротаева Евгения Владиславовна,

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

«ПЕДАГОГИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»: НАУЧНАЯ ШКОЛА Е. В. КОРОТАЕВОЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогика взаимодействий – актуальное направление педагогической науки, основные достижения научной школы в теории и практике образования.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены научные основы педагогики взаимодействий – актуального направления развития системы образования, описан опыт изучения взаимодействия как ведущей категории педагогической науки, уточнены основные направления развития научной школы: метасфера, осознаваемая как результат взаимодействий в мировом образовательном пространстве; метасфера, отражающая взаимодействия в конкретной государственной системе образования; мезосфера, реализуемая в локальных образовательных системах; микросфера, образуемая непосредственными контактами участников образовательного процесса; определены основные характеристики педагогического взаимодействия как основной научной категории школы: универсальность, относительность, избирательность, целостность и самодостаточность, названы основания для типологий подвзаимодействий субъектов образовательного процесса; представлены участники научной школы, внесшие вклад в разработку идей педагогики взаимодействий; названы основные научные специальности, по которым были представлены кандидатские диссертации участников данной школы (общая педагогика, история педагогики и образования: теория и методика дошкольного образования; теория и методика обучения и воспитания; теория и методика профессионального образования); описаны достижения в теории (монографии, научные статьи, учебные пособия и др.), а также практические наработки в деятельности научной школы «Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве», реализуемые в грантовой деятельности и федеральных целевых программах МОиН РФ.

Korotaeva Evgeniya Vladislavovna,

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

PEDAGOGY OF INTERACTION IN EDUCATIONAL SPACE: SCIENTIFIC SCHOOL OF E. V. KOROTAEVA

KEYWORDS: pedagogy of interaction – urgent field of pedagogical science, main achievements of the scientific school in the theory and practice of education.

ABSTRACT. The article presents scientific foundations of pedagogy of interaction – an urgent line of development of education system, describes experience of study of interaction as a leading category of pedagogy and specifies the main lines of development of the scientific school: megasphere interpreted as the result of interactions in the world education space; metasphere reflecting interactions in a concrete national education system; mesosphere realized in local education systems; and microsphere formed by direct contacts between the participants of an education process. The article also defines the basic characteristics of pedagogical interaction as the main scientific category of the school: universality, relativity, selectivity, integrity and self-sufficiency; names the principles for typologies of pedagogical interactions of the subjects of education process; presents the participants of the scientific school who made a significant contribution in the development of ideas of pedagogy of interaction; and names the main scientific fields in which candidate dissertations of the participants were written (general pedagogy, history of pedagogy: theory and methods of pre-school education, theory and methods of teaching and upbringing, theory and methods of professional education). The article describes the achievements in the theory (monographs, scientific papers, teaching aids, etc.) and practical recommendations in the sphere of activity of the scientific school “Pedagogy of interaction in educational space” realized in grants activity and special programs of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation.

Тематика направления, связанного с педагогикой взаимодействий, без сомнения, относится к «вечным» проблемам образования, поскольку, о чем бы ни говорили, ни писали ученые, теоретики, практики, они всегда обращаются к тем или иным аспек-

там разнообразных взаимодействий субъектов и объектов в образовательном пространстве.

Одним из трудов, составляющих базис педагогики взаимодействия, можно назвать «Великую дидактику» Я. А. Коменского, «содержащую универсальное искусство учить

всех всему, <...>, кратко, приятно, основательно...» [5]. К вопросам построения взаимодействий между учителем и учеником обращались К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и многие др.

Но образовательная ситуация конца XX – начала XXI века кардинально изменилась по сравнению с теми, которые описывались в истории педагогики.

Образование сегодня теснейшим образом связано с социокультурной средой, изменения в которой – глобализация, массовая информатизация, межкультурная коммуникация, приводящие одновременно и к отчуждению, и к объединению индивидов и т.д., – активизируют поиски в научных направлениях, раскрывающих механизмы контактов, влияний, воздействий на личность, группу и пр. Многочисленные социально-педагогические, психолого-педагогические, психодидактические и др. исследования связаны с пересмотром и уточнением, обновлением многих традиционных явлений, категорий, понятий. К таковым, без сомнения, относится и взаимодействие.

Именно на рубеже XX–XXI века категория «взаимодействие», став базисной для педагогики, войдя во все крупные педагогические словари и энциклопедии, изменила трактовку таких ключевых понятий, как воспитание и обучение. Ранее воспитание определялось через «воздействие» («воспитание есть целенаправленное воздействие (в процессе обучения, параллельно с ним или вне его) на человека с целью формирования у него систем оценок, отношения к себе, к другим людям, к труду, к обществу, к миру...»). Такой подход, как известно, утверждает субъект-объектный характер взаимоотношений педагога и воспитанника, где последнему отведена роль просто «принимателя» знаний, установок и пр.

Однако изменившаяся социокультурная ситуация отразилась на трактовке взаимодействия в образовании, которое стало определяющим для педагогических дефиниций, подчеркивая активную, деятельностную позицию всех участников образовательного процесса: «Обучение – упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели» [12, с. 201]; «Обучение можно охарактеризовать как процесс активного целенаправленного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучающегося формируются определенные знания, умения, навыки, опыт деятельности и поведения, а также личностные качества» [11, с. 132].

Позитивный ревизионизм основного педагогического словаря был обусловлен

потребностью в целенаправленных исследованиях, содержащих научно-теоретический анализ, оценку тенденций и перспектив развития педагогики взаимодействий в образовательном пространстве. Однако среди педагогических работ последней четверти XX в. научных монографий, непосредственно связанных с педагогическими взаимодействиями, не обнаруживалось. При этом образовательная практика (модернизация системы образования, педагогическая инноватика, разнообразие обучающих технологий) свидетельствовала о новом этапе в развитии педагогических взаимодействий, который требовал своего осмысления, систематизации, определения актуальной тактики и стратегии в построении взаимодействий субъектов образовательного процесса.

Поэтому обращение Е. В. Коротаевой к данной проблематике в качестве направления научного исследования оказалось более чем естественным, что отразилось в целом ряде ее работ: «Основы педагогических взаимодействий» УрГПУ, 1996; «Директор – учитель – ученик: пути взаимодействия» М., 2000; «Педагогика взаимодействий» УрГПУ, 2000; «Педагогические взаимодействия и технологии» М., 2007; «Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа» УрГПУ, 2008; «Основы педагогики взаимодействий: теория и практика», УрГПУ, 2013 и др.

И следствием целенаправленной деятельности в этом направлении стало присвоение доктору педагогических наук, профессору Е. В. Коротаевой Почетного звания «Основатель научной школы “Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве”» решением Президиума Российской Академии Естествознания (2009).

В формате деятельности этой научной школы под руководством Е. В. Коротаевой защищено 25 кандидатских диссертаций; подготовлено более десятка монографий и глав в коллективных монографиях, посвященных проблематике педагогического взаимодействия, опубликовано более 80-ти статей в журналах, рецензируемых ВАК, и представленных в РИНЦ.

Исследования педагогических взаимодействий, связанные с образовательным процессом, образовательной ситуацией, ведутся в различных сферах: метасфера, складывающаяся в результате взаимодействий в мировом образовательном пространстве, а также опосредуемая взаимосвязью социальных институтов – государственного и образовательного (например, Болонский процесс); метасфера, отражающая взаимодействия в конкретной государственной системе образования (например, система образования РФ); мезосфера, реализуемая в локаль-

ных образовательных системах (региональная, муниципальная и др.); микросфера, образуемая непосредственными контактами участников образовательного процесса.

Несмотря на то что определение «микро-» указывает местоположение данной сферы относительно остальных, исследования показывают, что именно она является центральной для педагогических взаимодействий, без нее отпадает нужда в остальных сферах. Именно поэтому основу изысканий в рамках научной школы «Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве» составляют работы, ориентированные именно на исследования в «микросфере»:

- Ситуация успеха как фактор воспитания положительного отношения к учению у младших подростков (на уроках литературы) (Е. В. Коротаева).

- Воспитание активного отношения к учению нетрадиционными приемами работы с учебным текстом у старших школьников (Т. А. Сутырина).

- Развитие рефлексивных умений у младших школьников в процессе обучения естествознанию (А. Ю. Куфарова).

- Дифференцированный подход в развитии познавательных интересов младших подростков (М. Г. Синякова) и др.

Общим для работ данной сферы является установка на переосмысление связи педагога и воспитанника, учителя и учащегося с однонаправленного воздействия на активное (ре-активное, равно-активное) участие всех включенных в учебно-воспитательный процесс, на субъект-субъектную организацию построения взаимодействий и взаимоотношений в образовательном процессе.

При этом нужно отметить, что реализуемые педагогические взаимодействия касаются различных ступеней отечественной образовательной системы, что позволяет участникам научной школы выходить в мезо- и метасферу пространства педагогики взаимодействий:

- Педагогические условия создания эмоционально развивающей атмосферы в ДОУ для детей раннего возраста (Л. А. Максимова).

- Педагогический мониторинг в реализации возможностей воспитывающей среды общеобразовательной школы (Л. Д. Назарова).

- Методическая работа в школе как условие развития педагогического коллектива негосударственной общеобразовательной школы по специальности (Н. Н. Чернякова).

- Ролевое взаимодействие как средство воспитания профессиональной направленности будущего учителя (М. В. Ломаева) и др.

Обширное поле педагогики взаимодействий обуславливает тот факт, что диссер-

тационные исследования данной школы охватывают различные научные специальности педагогической науки:

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования:

- Педагогика взаимодействий в современном образовательном процессе (Е. В. Коротаева): диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук.

- Технология встречных усилий учителя и учащегося как условие гуманизации образовательного процесса (О. Н. Хан).

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания:

- Организация конструктивных взаимодействий в учебной деятельности как фактора развития межличностных отношений младших школьников на примере уроков естествознания (Т. В. Клишина).

- Учебный диалог на уроках русского языка как средство развития социального интеллекта младших школьников (Е. А. Зайцева).

13.00.07 – теория и методика дошкольного образования;

- Проблемный подход как условие развития неадаптивной активности старших дошкольников (И. С. Бухарова).

- Педагогическое сопровождение как условие формирования социального познания у старших дошкольников (М. В. Бывшева).

13.00.08 – теория и методика профессионального образования;

- Педагогический мониторинг профессионального становления учителя-стажера (Е. С. Зубарева).

- Оценочные высказывания педагогов как условие обеспечения личностного роста ребенка-дошкольника (Е. А. Царегородцева).

- Социально-ролевой подход в обучении как фактор становления профессионально-педагогической компетентности будущих учителей (О. Л. Кустова) и др.

Педагогическая теория и практика, представленные в данных научных исследованиях, раскрывают основные характеристики педагогического взаимодействия, которое отличается:

- *универсальностью*: в нее включены все без исключения объекты (образовательные учреждения, системы образования, методы, технологии и пр.) и субъекты (учитель, ученик, преподаватель, студент, воспитатель, директор школы, коллектив педагогов и др.) образовательной сферы; и *относительностью*: само педагогическое взаимодействие является лишь звеном во всеобщей цепи социальных и психологических взаимодействий;

- *избирательностью*: носящей как объективный (свойства объекта могут проявиться и быть познанными только во взаимодействии с другими объектами), так

и субъективный (зависящий от личных пристрастий индивида) характер, что обуславливает и выбор форм и содержания контактов взаимодействующих сторон, и продуктивность получаемых результатов;

– разнообразием *типологий, характеризующих педагогическое взаимодействие*: типология, учитывающая степень включенности педагога в организацию жизни ребенка (защита, помощь, поддержка, сопровождение); типология, основанная на определении отношения учителя к учащимся и собственной деятельности; типология, опирающаяся на сходство-различие мнений и оценок субъектов образовательной среды по поводу происходящих фактов и событий; типология педагогических взаимодействий, отражающая педагогический процесс в его многообразии: деструктивные, рестриктивные, реструктивные, конструктивные;

– *целостностью и самодостаточностью*: именно взаимодействие является тем фактором, который интегрирует отдельные составляющие в единую – цельную (образовательную) – систему, осуществляя одновременно регулирующую и направляющую функции; при этом педагогическое взаимодействие существует независимо от того, осознают ли его субъекты образовательной сферы (хотя осознание, безусловно, может влиять на эффективность и продуктивность взаимодействий в образовательном процессе).

Новационность изучаемых проблем нашли отражение в монографиях и учебных пособиях, неоднократно отмеченных дипломами Фонда развития отечественного образования за участие в конкурсе на лучшую научную книгу среди преподавателей высших учебных заведений (2004, 2005, 2007, 2008, 2010, 2011), всероссийских и вузовских конкурсов (2006, 2008, 2012), сертификатами качества, грифами МОиН РФ и УМО по педагогическим специальностям и направлениям педагогического образования.

Однако научная школа может и должна развиваться не только в теории и на практике. И здесь деятельность школы «Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве» тоже представлена в различных формах и направлениях. Дело не только в том, что все положения диссертационных исследований были действительно апробированы в образовательных учреждениях. Речь идет и о представлении наработанного педагогического опыта в новационных форматах – Федеральных целевых программах и соответствующих грантах.

Дважды коллектив научной школы принимал участие в Федеральной целевой программе МОиН РФ «Научные и научно-педагогические кадры инновационной Рос-

сии на 2009–2013 гг.». В процессе реализации этой программы в 2010 и 2012 гг. были успешно проведены четыре сессии научной школы для молодых учителей по темам: «Школа педвзаимодействий: вчера, сегодня, завтра» и «Педагогика взаимодействий: концепции, подходы, технологии». В этих сессиях приняли участие более 200 молодых педагогов; по результатам работы были опубликованы программы дополнительного образования, сборники трудов, посвященные разнообразным аспектам педагогики взаимодействий [12].

В 2012–2013 годах представители школы педагогики взаимодействий принимали участие в гранте, исследующем новые связи и отношения педагога и обучающегося в новых образовательных ситуациях, связанных с компьютеризацией учебного процесса, развитием дистанционных технологий обучения [9].

В 2014–2015 годах Российским гуманитарным научным фондом был поддержан грант, предложенный руководителем и участниками научной школы, направленный на развитие ценностного отношения у дошкольников к малой родине [2; 10]. Двухгодичная работа в формате данного проекта способствовала целенаправленному, системному освоению информации о месте проживания; формированию у субъектов, включенных в проект (детей, педагогов, родителей), чувства сопричастности, гордости, включенности в со-бытийность своего региона; консолидации педагогического сообщества на основе идеи формирования у детей ценностного отношения к малой родине. Несмотря на кажущуюся «частность» этой проблематики, это направление является базисом для формирования патриотизма, духовности, ценностного отношения к себе, к окружающим людям, к социуму. И это все – педагогика взаимодействий.

Исследования, проводимые в рамках деятельности данной научной школы, касаются практически всех актуальных направлений теории и практики образования. Широкая область исследований педагогики взаимодействий вызывает закономерную ее интеграцию со смежными гуманитарными науками: социологией, социальной педагогикой, методикой обучения, педагогической психологией, информационно-коммуникационными технологиями и т.д.

Можно с уверенностью утверждать, что область исследований научной школы «Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве» – это актуальная и востребованная отрасль образовательной науки, отвечающая тактически и стратегическим запросам современной образовательной теории и практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бышева М. В., Коротаева Е. В. Социальное развитие детей: аспекты преемственности // Начальная школа плюс До и после. 2013. № 12. С. 23–27.
2. Бышева М. В. Формирование у детей ценностного отношения к малой родине в контексте преемственности дошкольного и начального образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 4. С. 57–63.
3. Бухарова И. С., Коротаева Е. В. Аспекты развития детской одаренности // Нижегородское образование. 2010. № 4. С. 54–58.
4. Зайцева Е. А., Коротаева Е. В. Возможности учебного диалога в развитии младшего школьника // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 166–170.
5. Коменский Я. А. Великая дидактика / Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 656 с.
6. Коротаева Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии: монография. М.: Academia, 2007. 256 с.
7. Коротаева Е. В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа: монография. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008. 276 с.
8. Коротаева Е. В. Взаимодействия в педагогической науке и практики. Наука и практика о педагогических взаимодействиях / Педагогика взаимодействий: концепции, подходы, технологии: сборник мат. Всероссийской научно-практ. конф. 18 июля 2012 г. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. С. 9–11.
9. Коротаева Е. В. Педагогическое взаимодействие субъектов образовательной деятельности на основе информационно-коммуникативных технологий: дидактика интерактивного обучения / Инновационные модели и технологии повышения качества медицинского образования: коллект. монография. URL: <http://do.teleclinica.ru/2497910/> (дата обращения: 02.01.2016).
10. Коротаева Е. В., Андрюнина А. С. Научно-методическое сопровождение регионально ориентированной программы для детей дошкольного возраста // Западно-Сибирский педагогический вестник: сборник педагогических трудов: вып. 2. Новосибирск: ЦРНС, 2014. С. 190–206.
11. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Пед. об-во России, 2006. 608 с.
12. Педагогика взаимодействий: концепции, подходы, технологии: сб. мат. Всероссийск. науч.-практ. конф. / Под ред. Е. В. Коротаевой. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. 338 с.
13. Подласый И. П. Педагогика. М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1996. 432 с.
14. Социальные ориентиры современного образования: некоторые вопросы теории и практики: монография / Е. В. Коротаева, М. В. Бышева, Г. С. Трубина. М.: Перо, 2015. 84 с.
15. Теория и практика педагогических взаимодействий в современной системе образования: коллективная монография / Под ред. Е. В. Коротаевой. Новосибирск: ЦРНС, 2010. 172 с.
16. Царегородцева Е. А. Оценочная деятельность педагога как фактор обеспечения личностного роста дошкольника // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 189–192.

LITERATURA

1. Byvsheva M. V., Korotaeva E. V. Sotsial'noe razvitiye detey: aspekty preemstvennosti // Nachal'naya shkola plus Do i posle. 2013. № 12. S. 23–27.
2. Byvsheva M. V. Formirovaniye u detey tsennostnogo otnosheniya k maloy rodine v kontekste preemstvennosti doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. 2015. № 4. S. 57–63.
3. Bukharova I. S., Korotaeva E. V. Aspekty razvitiya detskoj odarennosti // Nizhegorodskoye obrazovaniye. 2010. № 4. S. 54–58.
4. Zaytseva E. A., Korotaeva E. V. Vozmozhnosti uchebnogo dialoga v razvitiy mldshego shkol'nika // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. 2014. № 12. S. 166–170.
5. Komenskiy Ya. A. Velikaya didaktika / Izbr. ped. soch.: V 2 t. T. 1. M.: Pedagogika, 1982. 656 s.
6. Korotaeva E. V. Pedagogicheskie vzaimodeystviya i tekhnologii: monografiya. M.: Academia, 2007. 256 s.
7. Korotaeva E. V. Pedagogicheskoye vzaimodeystvie: opyt problemnogo analiza: monografiya. Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2008. 276 s.
8. Korotaeva E. V. Vzaimodeystviya v pedagogicheskoy nauke i praktiki. Nauka i praktika o pedagogicheskikh vzaimodeystviyakh / Pedagogika vzaimodeystviy: kontseptsii, podkhody, tekhnologii: sbornik mat. Vserossiyskoy nauchno-prakt. konf. 18 iyulya 2012 g. Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2012. S. 9–11.
9. Korotaeva E. V. Pedagogicheskoye vzaimodeystvie sub"ektov obrazovatel'noy deyatel'no-sti na osnove informatsionno-kommunikativnykh tekhnologiy: didaktika interaktivnogo obucheniya / Innovatsionnye modeli i tekhnologii povysheniya kachestva meditsinskogo obrazovaniya: kolekt. monografiya. URL: <http://do.teleclinica.ru/2497910/> (data obrashcheniya: 02.01.2016).
10. Korotaeva E. V., Andryunina A. S. Nauchno-metodicheskoye soprovozhdeniye regional'no orientirovannoy programmy dlya detey doshkol'nogo vozrasta // Zapadno-Sibirskiy pedagogicheskoye vestnik: sbornik pedagogicheskikh trudov: vyp. 2. Novosibirsk: TsRNS, 2014. S. 190–206.
11. Pedagogika / Pod red. P. I. Pidkassistogo. M.: Ped. ob-vo Rossii, 2006. 608 s.
12. Pedagogika vzaimodeystviy: kontseptsii, podkhody, tekhnologii: sbornik mat. Vserossiysk. nauch.-prakt. konf. / Pod red. E. V. Korotaevoy. Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2012. 338 s.
13. Podlasy I. P. Pedagogika. M.: Prosveshcheniye, VLADOS, 1996. 432 s.
14. Sotsial'nye orientiry sovremennogo obrazovaniya: nekotorye voprosy teorii i praktiki: monografiya / E. V. Korotaeva, M. V. Byvsheva, G. S. Trubina. M.: Pero, 2015. 84 s.
15. Teoriya i praktika pedagogicheskikh vzaimodeystviy v sovremennoy sisteme obrazovaniya: kolektivnaya monografiya / Pod red E. V. Korotaevoy. Novosibirsk: TsRNS, 2010. 172 s.
16. Tsaregorodtseva E. A. Otsenoch'naya deyatel'nost' pedagoga kak faktor obespecheniya lichnostnogo rosta doshkol'nika // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. 2013. № 1. S. 189–192.

УДК 37.037:39(479.224)
ББК 4400.55+4465

ГСНТИ 77.03.07

Код ВАК 13.00.01

Анквab Марина Федоровна,

кандидат педагогических наук, доцент, Абхазский государственный университет, г. Сухум; Абхазия, 384904, г. Сухум, ул. Университетская, 1.; e-mail: ankva.marina@yandex.ru.

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В АБХАЗСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Абхазия, Республика Абхазия, абхазы, абхазский народ, абхазская народная педагогика, физическое воспитание, физическая культура абхазов, принципы воспитания, физическое воспитание абхазов, абхазская этнопедагогика.

АННОТАЦИЯ. В статье речь идет о целесообразности заимствования опыта предков в современной практике приобщения подрастающего поколения к физической культуре. Автор утверждает, что методы и средства обучения у разных народов уникальны и отличаются друг от друга, т.к. создавались в непохожих условиях климатических, бытовых, географических, исторических и т.д. Актуальным является применение идей прошлого в процессе физического воспитания ребенка. Цель исследования в народной педагогике Республики Абхазия; выявить задачи, способы и методы физического обучения молодежи в этнической педагогике абхазов; раскрыть связь физического с трудовым и военным воспитанием молодого поколения абхазского народа. Результаты проведенного автором анализа дают возможность предположить, что в народной педагогике абхазов огромную роль отводили физическому воспитанию, считая его неотъемлемой частью развития личности и главной составляющей как трудового, так и военного обучения.

Ankvab Marina Fedorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Abkhazian State University, Sukhum, Republic of Abkhazia.

PECULIARITIES OF PHYSICAL EDUCATION IN THE ABKHAZIAN NATIONAL PEDAGOGY

KEYWORDS: Abkhazia, Republic of Abkhazia, Abkhazians, Abkhazian people, Abkhazian national pedagogy, physical training, physical culture of Abkhazians, principles of upbringing, physical training of Abkhazians, Abkhazian ethno-pedagogy.

ABSTRACT. The paper deals with the expediency of usage the ancestors' experience in modern practice of familiarizing the younger generation with physical culture. The author argues that methods and means of teaching are unique for each nation and differ from one another since they were created in different conditions of climate, household, geography, history, etc. It is urgent to apply the past ideas in the process of familiarizing children with physical culture. The objective of the given research is the establishment of uniform and peculiar directions, circumstances and factors of education in the Abkhazian national physical culture. This work is distinguished from similar works by the attempt to summarize ideas and criteria of physical training in the national pedagogy of the Republic of Abkhazia; to reveal tasks, ways and methods of physical education in Abkhazian ethnic pedagogy; to reveal the connection between physical, labor and military education of the young Abkhazian people. The results of the undertaken analysis make it possible to come to the conclusion that a significant role has been played in the popular Abkhazian pedagogy by physical training which has been considered as an inseparable part of personal development and the main constituent both of labor and military training.

Наступившее тысячелетие характеризуется множеством значимых событий и радикальных переустройств социума, которые не могли обойти стороной Республику Абхазию и ее систему просвещения. В данный момент необходим более пристальный, свежий взгляд и переосмысление стандартов, укоренившихся в государственных учебных заведениях, а также существующие в них концепции интеллектуального, морально-волевого, трудового и физического обучения.

Во всем мире воспитание считается немаловажным аспектом, лежащим в основе

процесса исторического становления, при отсутствии непрерывного влияния коего, социум не мог бы существовать. Пренебрежение к вековым ценностям, истощение духовного богатства, значительная утрата наследия предков, способно явиться причиной бездуховности и обреченности любого народа. В этой связи внедрение принципов этнической педагогики, пересмотр преподавательских и народных устоев обретает особую важность.

Внимание к этнопедагогическим вопросам в республике велико и не прекращает повышаться. Народная педагогика абха-

зов – это элемент всеобъемлющего навыка воспитания, выработанного на протяжении многих веков [1]. В современной практике мы все больше прибегаем к традициям обучения, применяемым нашими далекими предшественниками, вспоминаем общенародные способы просвещения молодого поколения. Отдельным и немаловажным вопросом, изучаемым этнопедагогикой, является физическое развитие. Применение идей и наставнического навыка прошлого в процессе приобщения ребенка к абхазской национальной физической культуре на всех этапах его роста является актуальным и предоставляет существенную пищу для размышления преподавателей, тренеров, психологов и этнографов в попытке улучшить нынешнюю назидательную практику.

В системе образования структура физического воспитания подрастающего поколения нуждается во внедрении в современную педагогическую практику прежних народных принципов просвещения. Каждая национальная физическая культура обладает своими народными особенностями, закреплёнными столетиями, поскольку сопряжена с такими аспектами, как социальная структура, народное хозяйство, домашний обиход и содержит собственные своеобразные характерные черты [5]. Осознание упомянутых качеств, их применение, считается значимым условием синергизма физического с прочими принципами воспитания в абхазской народной педагогике.

Абхазы во все времена питали особый интерес к физической активности и спорту. О данном факте размышляли многие ученые, историки, педагоги и общественные деятели республики: В. Б. Кураскуа, О. В. Вахания, Т. А. Ачугба, Я. В. Лакоба и др. С целью абстрактного рассмотрения физического воспитания как самобытной концепции этнической педагогики мы рассматривали труды Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, Б. Т. Лихачева и учитывали мнения современных деятелей науки М. Э. Карамурзина, И. Р. Кулова, Э. Э. Мендот, В. В. Сударь, В. С. Якимович, А. В. Яковлева, Е. А. Ветошкина.

Принимая во внимание достоинства работ названных выше авторов, отметим, что вопрос физического воспитания абхазов в их трудах рассматривался фрагментарно. Не все нюансы этой темы раскрыты ими фундаментально и подробно. Данную работу от прочих тематически схожих отличает попытка:

1) суммировать представления об идеях и критериях приобщения к физической культуре в народной педагогике Республики Абхазия;

2) выявить задачи, способы и методы закалки молодежи в этнической педагогике абхазов;

3) раскрыть суть и связь физического с трудовым и военным воспитанием молодого поколения абхазского народа;

4) продемонстрировать специфику физического развития ребенка, predetermined условия быта в республике.

Установление единых и своеобразных направлений, обстоятельств и факторов приобщения молодежи к абхазской национальной физической культуре послужило целью нашего изучения. Объектом работы является концепция народного воспитания абхазов. Предмет анализа – это проблемы исторического преобразования физического обучения, ознакомления младших с бытом, трудом и воинскими обязанностями перед собственной отчизной. Таким образом, нами были обозначены соответствующие задачи исследования:

– представить функции, проблемы, сущность и значимость приобщения к физической культуре в абхазской этнопедагогике;

– установить суть соотношения физиологического, военного и трудового обучения в концепции абхазской народной педагогики;

– раскрыть характерные особенности спортивного наставничества и развития ребенка согласно с их возрастными и половыми спецификами, а также бытовыми критериями и природными условиями;

– передать значимость и роль упражнений в развитии ребенка, установить их формы, способы, приемы и средства.

Абхазы в процессе своего продолжительного исторического становления, бесчисленных войн, бытовых обстоятельств и географических условий разработали собственную уникальную общенародную концепцию приобщения молодых людей к физической культуре, что содействовало формированию их выносливости, ловкости, силы, трудолюбия и иных достоинств, требуемых в нелегких условиях страны. Данный факт содействовал развитию характерных особенностей личности, значимых для освоения – трудовыми и военными способностями, а кроме того телесному закаливанию и правильному физиологическому развитию. Другими словами, физическое воспитание детей у абхазов, как и у многих других народов вкупе с прочими аспектами народного образования, было направлено на «подготовку всесторонне развитых людей, способных преодолеть любые трудности и лишения в жизни» [9, с. 76]. Считалось, что «имея здоровый дух в здоровом теле, человек сможет дать адекватный ответ вызовам» повседневности [3, с. 49].

Опираясь на многовековые устои этнической педагогики, абхазы принимали во внимание половые и возрастные характерные черты в ходе приобщения ребенка к

физической культуре. Общепризнанные преподаватели объективно полагали, что любым видом активности дитя способно овладеть только лишь в установленные стадии роста. В народе существовали собственные представления о своевременности выработки и развития тех или иных физических способностей и умений. С этой точки зрения целесообразным является привести возрастную категоризацию, которая, согласно этнопедагогике северокавказских горцев, была присуща большинству национальностей, проживающих на Кавказе. Она вполне соответствует, на наш взгляд, системе градации периодов воспитания у абхазов.

Итак, внутриутробное развитие – суть физического воспитания в этот период заключается в выработанных в народе правилах поведения и охране здоровья будущей матери. Период новорожденности (до 1 года) – множество обрядов, связанных с рождением и уходом за младенцем, проведением водных процедур, закаливанием и др., свидетельствует о значимости физического развития. Младенческий возраст (от 1 до 3-х лет) – этап стремительного физиологического роста и развития, подвижности, закладывания первоначальных навыков для дальнейшего участия в традиционных национальных играх. Период материнского воспитания (до 7–8-ми лет) – подготовка к полноценному вовлечению в трудовую жизнь семьи, активное участие в играх, способствующих физическому воспитанию. Период отцовского обучения для мальчиков (до 10–12-ти лет) – начало трудового, воинского и охотничьего приобщения, активный этап физического воспитания. Подростковый возраст (до 15–16-ти лет) – совершенствование приобретенных навыков [11, с. 28].

В абхазской семье, согласно принципам народной педагогики, ребенка с самого раннего возраста, в независимости от половой принадлежности, приучали к всевозможным лишениям, воспитывали в сдержанности и самообладании. Абхазы при необыкновенной любви к детям знали, что пресечение пороков и слабостей начинается с пеленок, поэтому они проявляли выдержку и стойкость в не потакании капризам младших. В период младенческого возраста такая строгость начинала проявляться в дисциплинарных устоях и правилах приема пищи, а также обычаях иерархического взаимоотношения в семье.

С физической культурой ребенок знакомился как самостоятельно, так и при наставничестве старших. В народе традиционно использовались отдельная и совместная форма приобщения к спорту (в его самобытном понимании). Коллективный метод носил состязательный характер, он спо-

собствовал подвижности и всячески стимулировал детей. У абхазов физическое наставничество осуществлялось старшими посредством собственного примера, увещевания, демонстрации, поощрения, порицания, мотивирования и т.д.

К коллективной форме обучения можно отнести и трудовую деятельность семьи и жителей деревни в целом. «В абхазской народной педагогике физическое совершенствование детей рассматривается как одно из факторов трудового воспитания. В народе бытовали различные виды упражнений, множество игр и состязаний, которые по своему характеру требовали от членов общества постоянной готовности к трудовым и военным действиям» [7, с. 245].

Особой отличительной чертой физического воспитания абхазов являлась его взаимосвязь с военной подготовкой. Мальчика следовало обучить всевозможным приемам, необходимым в сражениях, владению ружьем, луком и другими видами оружия, верховой езде, работать над боевым мастерством, что было определено жизненными обстоятельствами во времена междоусобных и фамильных распри и грабительских набегов. Следует отметить, что «абхазы являлись искусными наездниками. Во все времена они выделялись среди других народов Кавказа высочайшим искусством обращения с конем. У некоторых братских народов до сих пор осталась поговорка: «Среди наездников абхаза можно отличить издали». В этой связи актуальны поговорки: «Ачы даларсоушва дцон» – «Словно сросшись с конем, едет», или «Даласоушва дакутьоуп» – «Сидит на коне как влитой», или «Далиаазшва данаалоит» – «Сросшись с конем, подходит» [12, с. 19].

В военно-физической подготовке важную роль играли этнические празднества и фамильные торжества, в период которых проходили разного рода соревнования, скачки, забавы, танцы. Обычно в них принимала участие молодежь. В стремлении сохранить и усовершенствовать свою физическую форму молодые люди основательно готовились к грядущим событиям, будь то состязания, войны, скачки, джигитовка.

Воспитание у абхазов в былые времена содержало социально-классовый аспект. Князья зачастую передавали своих детей на воспитание в другие семьи. Подобный институт выполнял функцию сохранения единства культуры [14]. В абхазском языке есть собственное название этого явления, а именно «аадзара», в переводе «воспитание» [8, с. 84]. Аталык помимо феодального этикета, должен был обучить подопечного физической культуре, то есть всему вышеперечисленному без исключений, после чего его навыки про-

ходили проверку на прочность в странствиях. По возвращении домой молодой человек устаивался права носить кинжал, становился равноправным членом общества, участвовал во всевозможной военной деятельности, соревнованиях, играх и танцах.

В простом народе такой практики не применяли. Дети росли в своих семьях, обучались труду (скотоводству, земледелию, охоте, рыболовству) и культуре своего народа непосредственно на примере своих родных и близких.

Общим же и доступным для представителей всех сословий являлось стремление к творческому развитию. Умение искусно танцевать крайне приветствовалось и имело колоссальное значение для физического становления молодежи. Говоря об абхазских танцах, стоит отметить их сложность и многогранность. Они характеризуются подвижностью, быстротой, ритмичностью и стремительностью. Исполнители должны обладать выносливостью и ловкостью, физической силой и закалкой, чтобы воспроизвести народную хореографию. Военственные танцы Ашацхыртра и Абазта исполнялись на носках, были призваны демонстрировать удаль и мужественность [7, с. 380–382]. В целом, танец является прекрасным средством физического воспитания в абхазской народной педагогике, в то же время являясь эстетической составляющей культуры, методом мотивации молодого поколения.

Иным положительным качеством хореографической тренировки являлась ее доступность для женского пола. Раннее вовлечение в хозяйственную деятельность, хоть и в недостаточной степени, но отчасти решало, на наш взгляд, проблему физической подготовки прекрасной половины. Одно только «принеси-подай» для младшего возраста и приготовление некоторых видов абхазской национальной кухни, которым обучали девочек-подростков, несло немалую физическую нагрузку. Например, растирание специй для аджики (дословно: апарпыл – перец, джика – соль) или орехов в однородную массу на специальном камне (ахакьа) каменным пестиком (апхныга) [10, с. 77] требовало немалой силы, выносливости и терпения. Особенно примечателен тот факт, что среди всех игр и прочих форм активности мало встречается упражнений или описаний физической закалилки для девочек. Это можно объяснить, видимо, тем, что женщины были в некоторой степени угнетены, хотя это предположение остается спорным. В контексте физической подготовки для подтверждения обратного отметим, что были случаи, когда абхазки участвовали в военных сражениях [4, с. 19], являющихся, по общепринятому мнению,

мужской прерогативой. Данное обстоятельство, на наш взгляд, ставит под сомнение и принцип полового разделения в физическом воспитании абхазского населения.

Так, абхазы исторически вырабатывали определенные виды упражнений и игр, которые вместе с другими видами народного творчества составляют черты культурной и бытовой специфики народа. Основное место занимают забавы, где главными элементами являются бег на скорость (ловля), внезапность нападения (игры – «Мцымца», «Джит», «Ахыл Еахас» и др.). Эти игры являются инсценировкой внезапного нападения и отражения этого нападения. На содержание и характер игр повлияла географическая среда и материальные условия жизни народа. К примеру, среди абхазов, живущих в горах, преимущественно встречаются игры с метанием дротика («Алабаша» и др.), а у проживающих на побережье Черного моря – с бегом на скорость [4, с. 15–19].

Неоспоримым является тот факт, что игры являлись в абхазской народной педагогике, помимо средства многостороннего развития, подготовительным этапом к основному виду деятельности – труду. Воспитание физическое у абхазов было связано с трудовым, поскольку в ходе повседневных бытовых и сельскохозяйственных забот обнаруживались особенности закалки вовлеченного в труженичество. Труд считался значимым условием развития и роста. Полагалось, что он облагораживает, закаляет и оберегает от пороков. Положительная оценка труда у абхазов прослеживается в произведениях фольклора, «изобилующего изречениями о важности» данного аспекта [2, с. 160].

Огромную педагогическую роль в физическом формировании молодого поколения играли ритуалы, сказания, песни и небылицы. Традиционные мероприятия происходили всякий раз при активном участии в них младших, что обладало немаловажным значением для приобщения их к духовному наследию собственного народа, знания сути современных обычаев и устоев. Песни и обряды располагали ребенка к труду, облагораживали, придавали чувства солидарности и взаимовыручки, принадлежности к единой нации, способствовали физической активности.

Значительным средством воспитания являлись сказания о нартах – весомая ценность просветительской культуры абхазов. В легендах об этнических героях наряду с прочими человеческими добродетелями воспеты принципы физического воспитания. Первые три тома посвящены основному персонажу абхазского нартского эпоса – Сасыркуа, которого описывают как статно-

го, физически развитого, прекрасного юношу, ловкого стрелка и наездника, неразлучного со своим конем [6, с. 30]. Именно здесь прослеживается абхазский идеал мужской внешности и человеческих качеств, как морально-нравственных, умственных, эстетических, так и военно-физических и трудовых: «Были стройными, были статными», «Так в поясе нарты были тонки, а плечи у них были широкими, мощными», «А доспехи у них были крепки и звонки, а стрелы у них были меткими, точными» [13, с. 46].

Внимая сказаниям и легендам, песнопениям и небылицам, созерцая танцы, забавы и соревнования, младшие приобщались к национальной физической культуре, а впоследствии, занимаясь под наставничеством старших, развивались сами. Они становились ловкими в играх и поединках. Сказания, песни, общенародные торжества были средствами физического и трудового обучения молодых абхазов.

Результаты проведенного нами анализа дают возможность предположить, что наряду с прочими значимыми социальными аспектами в народной педагогике абхазов огромную роль отводили физическому воспитанию и развитию подрастающего поколения. Народ Абхазии серьезное внимание уделял физическому развитию детей еще в младенческом возрасте. Из вышесказанного нами были сделаны следующие выводы:

1. Внушительное просветительское достояние народа Абхазии содержит неограниченные педагогические возможности, которые при нехватке или отсутствии в республике средних учебных заведений благополучно реализовывались абхазами в обучении молодежи.

2. Физическое воспитание у абхазов состоит как из свойственных другим народам элементов, так и самобытных особенностей, ярчайшими из которых, на наш взгляд, являются национальные игры, танцы, атрибуты воинского мастерства, наездническое искусство, охота.

3. Концепция физического наизидания абхазов считалась уникальной, она содейст-

вовала оздоровлению и закалке, развитию двигательных умений, важных для усвоения трудовых и военных способностей, гармоничному физическому росту детей, становлению морально-волевых качеств молодых людей и осуществлялась посредством стимулирования, поощрения, осуждения, и других методов.

4. В абхазской народной педагогике прослеживается прямая взаимосвязь между физическим, воинским и трудовым воспитанием.

Обобщенные и систематизированные сведения о значимости физической составляющей в развитии личности истинного абхаза в дореволюционное время кардинально расширяют существующие суждения об организации данного вида воспитательной деятельности в прошлом.

Приведенные нами теоретические факты и заключения могут применяться в практике средних учебных заведений, быть составляющей спецкурса по абхазской народной педагогике для студентов педагогического факультета Абхазского государственного университета, при написании дипломных и диссертационных работ, в системе подготовки и переподготовки преподавателей школ по физической культуре и др.

Концепция физического обучения абхазов характеризуется тем, что многосторонне влияет на растущий организм, содействует физиологическому и психологическому формированию представителя абхазской культуры. Вследствие этого потребность народа в собственных традиционных формах физической активности и национальных спортивных состязаниях существует и на сегодняшний день. Приемы физического воспитания абхазов остаются для многих жителей республики привычными и доступными. Они отвечают бытовым нуждам и продолжают применяться в наше время, так как согласуются с культурой, укладом, менталитетом и историческим прошлым абхазов. Они обеспечивают наилучшее освоение техники традиционных видов спорта, получению высочайших результатов в состязаниях отечественного и мирового уровней.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анкваб М. Ф. Абхазская народная педагогика // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 47. С. 66–70.
2. Анкваб М. Ф. Принципы воспитания в абхазской народной педагогике // Человек и образование. 2014. № 4 (41). С. 157–162.
3. Броев А. Х., Чеджемов С. Р. Проблемы воспитания личности в педагогической мысли кабардинского и осетинского народов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 49–51.
4. Вахания О. В. Абхазские народные игры. Абхаз. гос. изд-во Сухум, 1959. С. 119.
5. Вахания О. В. Физическая культура и спорт в Абхазии (ист. очерк). Сухум : Абхаз. гос. изд-во, 1958. 205 с.
6. Джапуа З. Д. Абхазский нартский эпос в семи томах: история, текстология, систематизация текстов // Новые российские гуманитарные исследования. 2013. № 8 (8). С. 30.
7. История Абхазии : учебное пособие. Сухум, 1991. Раздел IV. 407 с.

8. Камкия Ф. Г. Институт аталычества у абхазов в XIX – начале XX вв. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. 2004. № 1. С. 83–92.
9. Карамурзина М. Э. Физическое воспитание детей в семье в адыгской народной педагогике : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Карачаевск, 2004. 168 с.
10. Копешавидзе Г. Г. Абхазская кухня. Сухум : Алашара. 1989. 128 с.
11. Кулова И. Р. Идеи и опыт физического воспитания в народной педагогике Северного Кавказа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Владикавказ, 2004. 134 с.
12. Лакоба Я. В. О значении коня у древних абхазов. Физическая культура и спорт в Абхазии. Новые памятники Цебельдинской культуры. Тбилиси, 1978. С. 78.
13. Приключения нарта Сасрыквы и его девяноста девяти братьев. Подготовка текста Ш. Д. Инал-ипа, К. С. Шакрыл, Б. В. Шинкуба. Пер. с абхазского Г. Гулия (проза), В. Солоухина (стихи). Сухум : Алашара, 1988. С. 45–51.
14. Solovieva L. Traditions in the Globalization Era: Abkhazia in the Early 21st Century // The Caucasus & Globalization. 2007. Т. 1. № 3. С. 73–81.

LITERATURA

1. Ankva M. F. Abkhazskaya narodnaya pedagogika // Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii. 2014. № 47. S. 66–70.
2. Ankva M. F. Printsipy vospitaniya v abkhazskoy narodnoy pedagogike // Chelovek i ob-razovanie. 2014. № 4 (41). S. 157–162.
3. Broev A. Kh., Chedzhemov S. R. Problemy vospitaniya lichnosti v pedagogicheskoy mysli kabardin-skogo i osetinskogo narodov // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya. 2014. № 3. S. 49–51.
4. Vakhaniya O. V. Abkhazskie narodnye igry. Abkhaz. gos. izd-vo Sukhum, 1959. S. 119.
5. Vakhaniya O. V. Fizicheskaya kul'tura i sport v Abkhazii (ist. ocherk). Sukhum : Abkhaz. gos. izd-vo, 1958. 205 s.
6. Dzhapua Z. D. Abkhazskiy nartskiy epos v semi tomakh: istoriya, tekstologiya, sistematizatsiya tekstov // Novye rossiyskie gumanitarnye issledovaniya. 2013. № 8 (8). S. 30.
7. Istoriya Abkhazii : uchebnoe posobie. Sukhum, 1991. Razdel IV. 407 s.
8. Kamkiya F. G. Institut atalychestva u abkhazov v XIX – nachale XX vv. // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Yuridicheskie nauki. 2004. № 1. S. 83–92.
9. Karamurzina M. E. Fizicheskoe vospitanie detey v sem'e v adygskoy narodnoy pedagogike : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Karachaevesk, 2004. 168 с.
10. Kopeshevich G. G. Abkhazskaya kuchnya. Sukhum : Alashara. 1989. 128 s.
11. Kulova I. R. Idei i opyt fizicheskogo vospitaniya v narodnoy pedagogike Severnogo Kavkaza : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Vladikavkaz, 2004. 134 с.
12. Lakoba Ya. V. O znachenii konya u drevnikh abkhazov. Fizicheskaya kul'tura i sport v Abkhazii. Novye pamyatniki Tsebel'dinskoy kul'tury. Tbilisi, 1978. S. 78.
13. Priklyucheniya narta Sasrykvy i ego devyanosta devyati brat'ev. Podgotovka teksta Sh. D. Inal-ipa, K. S. Shakryl, B. V. Shinkuba. Per. s abkhazskogo G. Guliya (proza), V. Soloukhina (stikhi). Sukhum : Ala-shara, 1988. S. 45–51.
14. Solovieva L. Traditions in the Globalization Era: Abkhazia in the Early 21st Century // The Caucasus & Globalization. 2007. Т. 1. № 3. S. 73–81.

УДК 008((049.32)
ББК Ч10

ГСНТИ 17.01.09

Код ВАК 13.00.05

Симбирцева Наталья Алексеевна,

кандидат культурологии, доцент кафедры культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Simbirtseva.nat@yandex.ru.

**ПОНИМАНИЕ И ОСМЫСЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ
КАК СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ УЧЕНОГО
(РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ А. С. ЗАПЕСОЦКОГО
«КУЛЬТУРА: ВЗГЛЯД ИЗ РОССИИ»)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: отечественная культура, культурология, научное и творческое наследие, образ ученого, Д. С. Лихачев, В. С. Степин.

АННОТАЦИЯ. Статья написана в результате прочтения книги «Культура: взгляд из России», в которой представлены основные научные труды А. С. Запесоцкого, изданные с 1997 по 2013 гг. Автор рецензии обращает особое внимание на то, как ученый интерпретирует глубокие и содержательные размышления академика Д. С. Лихачева о культуре, вклад философа и организатора науки В. С. Степина в исследовании теории культуры; как рассматриваются философия и культурология образования, феномены и процессы развития культуры. Значимым для автора книги является и образ ученого в культуре, ярким примером которого является Д. С. Лихачев. Труд А. С. Запесоцкого не только представляет собой опыт изучения культуры, но и открывает новые перспективы в культурологии.

Simbirtseva Natal'ya Alekseevna,

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

**UNDERSTANDING AND INTERPRETATION OF CULTURE AS A WAY
OF REPRESENTATION OF A SCHOLAR
(A REVIEW OF THE BOOK «CULTURE:
A VIEW FROM RUSSIA» BY A. S. ZAPESOTSKY)**

KEYWORDS: Russian culture, culturology, scientific and artistic heritage, image of a scholar, D. S. Likhachev, V. S. Stepin.

ABSTRACT. The article is written after reading the book "Culture: a View from Russia" which comprises of the main scientific papers by A.S. Zapesotsky published between 1997 and 2013. The reviewer highlights the way the author interprets deep and meaningful reflections of D.S. Likhachev about culture, V.S. Stepin's contribution in the theory of culture, and the modern approaches to philosophy and culturological education, the phenomena and processes of development of culture. The image of the scholar in culture is essential for the author of the book and D.S. Likhachev is a prime example of it. The book presents an experience of studying culture as well as opens up new perspectives in culturology.

Книга А. С. Запесоцкого «Культура: взгляд из России» обращена к специалистам в сфере культуры, философии, социологии, искусствоведении, истории, а также к тем, кто интересуется проблемами бытия и социально-культурными практиками современности. Автором предложен свой взгляд на становление и развитие отечественной и мировой культуры, отражающий особенности и традиции фундаментальной и прикладной культурологии в России.

В представленное издание вошли избранные труды автора с 1997 по 2013 гг. (тексты статей, выступлений, доклады), демонстрирующие своеобразие культурологической методологии исследования современной социальной реальности.

С первых же страниц отмечается живой и глубокий стиль письма автора, отражаю-

щий системность его мысли, эрудицию, заинтересованность в предмете исследования и желание вступить в диалог с предполагаемым собеседником. Проницательный читатель, интересующийся проблемами, обозначенными в книге, и вопросами, поднятыми в ней, следит за авторской мыслью, его рассуждениями и пояснениями... Правда, автор не всегда доверяет ему и предполагает «возможность ее выборочного чтения» [1, с. 8], отчего иногда складывается впечатление «déjà vu». Из-за этого автору приходится извиняться, называя повторы «купюрами» [Там же].

В первом разделе автор намечает ключевые векторы рассмотрения отдельных вопросов: о формировании науки о культуре, о характере современной культурологии как научной парадигме, о проблеме опреде-

ления предмета культурологии, о культурных правах граждан, о роли Д. С. Лихачева в культурологии и основных истоках этой науки в России, о сущности культурной традиции. Новизна авторского подхода заключается не только в отражении общетеоретической значимости поднятых вопросов, но и в неравнодушном к ним отношении, когда наука и жизнь – это единое целое, когда культура осмысливается не через абстрактные категории, а проживается вместе со временем, вместе с родной культурой, вместе с людьми, ставшими ориентирами в научной и профессиональной деятельности. Одним из таких для А. С. Запесоцкого является Д. С. Лихачев, чьи идеи нашли свое продолжение и развитие в трудах автора книги.

Опора на отечественную традицию изучения культуры стала базовой в представлении концептуальных оснований А. С. Запесоцкого. Раздел «Феномены и процессы развития культуры» содержит характеристику проблем, вызванных на арене международных отношений потребностью в диалоге на разных уровнях: на государственном, политическом, историко-культурном, межличностном. Проблема столкновения ценностей в эпоху глобализации, вопросы «Будет ли построена большая Европа?» и «Чему Россия может научиться у Кореи?», постсоветское пространство как зона глобального противоборства, Украина как западный проект зоны нестабильности и проблема диалога культур в творчестве Д. С. Лихачева и Л. Н. Гумилева становятся главными для автора в осмыслении исторической и современной социокультурной реальности.

Судьба и роль России в условиях модернизации конца XX – начала XXI века оцениваются автором книги неоднозначно по причине переживаемого страной идеологического и экономического кризиса и отражены в лекции «Куда идет Россия?», прочитанной в Карлтонском университете (Оттава) 24 сентября 2013 года. А ситуация в социально-культурной сфере, по мысли автора, не только не вызывает оптимизма, но и заставляет тревожиться: «Трансформации культуры, деформирование механизмов культурного развития привели в последние годы в России и к возникновению феномена, который специалисты называют «понижающей селекцией» – своего рода воспитанием со знаком минус, когда в человеке взращивается, культивируется все низменное, антигуманное. <...> Данные социологических исследований последних лет фиксируют дальнейший рост иждивенческих настроений молодежи, массовую потерю мотивации к учебе, труду, саморазвитию» [1, с. 611–612]. Положение усугубляется «качеством» «информационного общества».

И в таких условиях остро звучит вопрос о значимости и роли интеллигенции в жизни страны, об отношениях интеллигенции как элиты общества, активного субъекта культуры, и власти. А. С. Запесоцкий соглашается с В. С. Степиным в том, что интеллигенция должна «изобретать программы на будущее» и являться хранителем «генетического кода» техногенной культуры, так как «базовые ценности этого кода – творчество, наука, свобода мысли, новации» [1, с. 629]. И автор приводит в качестве примеров деятельности интеллигенции в России XX века имена писателей и поэтов, ученых и музейных работников, кинорежиссеров и артистов. Некоторые из них вошли в содержание раздела «Творцы культуры». Сегодня Россия, по мысли автора, переживает начало нового витка противостояния между интеллигенцией и властью.

Личность Д. С. Лихачева являет собой пример постоянного противостояния власти... Его авторитет для А. С. Запесоцкого, для Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, в целом, незыблем. И на это есть все основания! Хотя, на наш взгляд, наличие страниц, где был бы представлен научный опыт других светочей отечественной культуры и мысли (таких, например, как М. М. Бахтина, И. А. Ильина, Ю. М. Лотмана и др.), сделало бы исследование еще более монументальным и глубоким. Автор сам вправе выбирать примеры, проявляющие исследовательскую и профессиональную логику, а также творческие искания ученого. И в этом мы с ним согласимся.

В качестве мощного фактора трансформации российской культуры не только в прошлом, но и существовавшего ранее как средства воспитания, формирования личности человека в будущем определяются СМИ. А. С. Запесоцкий пишет о необходимости следовать трем задачам, регулирующим деятельность СМИ в обществе: «... При вхождении в глобальное сообщество ценности свободы, либерализма должны быть сбалансированы социальными ценностями. Свобода слова должна быть сбалансирована ответственностью перед обществом. ... Развитие СМИ в условиях глобализации должно опираться на ценности национальной культуры. ... Развитие СМИ нельзя рассматривать исключительно в рамках экономических процессов. Есть в этой сфере ценности важнее денег. Это культура, нравственность, национальные интересы» [1, с. 663].

Наука и образование в своем единстве представляют собой значимый ресурс профсоюзного движения, состоящего из людей с позитивной гражданской позицией, патриотов, интеллигенции – всех тех, кто неравнодушен к судьбе своей страны,

своего народа, своей культуры... В докладах и выступлениях на профсоюзных форумах автор выражает свое отношение к деятельности профсоюзов и очень ясно обозначает свою позицию по вопросам о назначении профсоюзов и их роли в обществе, об ответственности гражданина, об актуальных задачах профсоюзного движения. И было бы странным, если бы человек, который возглавляет Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, оставался равнодушным к этой профессиональной сфере!.. А. С. Запесоцкий являет собой яркий пример сочетания ученого и университетского профессора, чья деятельность в полной степени реализуется согласно принципу единства науки и образования.

Поэтому в четвертом разделе рассматривается современное образование как одна из важнейших подсистем культуры. Регулярно подчеркивая всепроникающий статус культуры, обладающей универсальными способами трансляции социального исторического опыта, актуальной на всех этапах социализации и инкультурации человека, автор заостряет внимание на ключевых проблемах, которые сегодня переживает система образования в России. Автор предлагает и пути преодоления кризиса. Одним из таких решений является реализация культуроцентристской модели высшего образования, направленной на создание образа молодого человека, умеющего «определить свое призвание, найти пути служения этим (*традиционным, незбылемым* – Н. С.) ценностям, выбрать конкретную стратегию своего личностного развития – что он будет делать, чтобы развить себя, максимально раскрыть свой потенциал» [1, с. 453]. Учительское / преподавательское предназначение видится в воспитании такого специалиста, который бы соответствовал идеалу интеллигента, способного к самопознанию, самооценке и самовоспитанию. Образованию, согласно логике автора, отводится приоритетная роль в формировании будущего страны, в формировании будущего поколения...

Особо хотелось бы отметить и ту часть книги, в которой представлен образ ученого в культуре на примере В. С. Степина и Д. С. Лихачева.

Духовно-нравственные и патриотические ценности общенационального порядка есть залог сохранения и гармоничного развития культуры. Анализируя работы философа и организатора науки В. С. Степина, А. С. Запесоцкий выделяет те, которые являются актуальными. Например, вопросы о кодировании социального опыта и коммуникации; о культуре как системе программ; об универсалиях как системообразующих

основаниях культуры; о культурной преемственности и сохранении и изменениях культуры; о культуре и цивилизации; о типах цивилизационного развития; о науке как феномене и подсистеме культуры; об отношениях философии и науки, о глобализации и диалоге культур.

Автор высоко оценивает вклад В. С. Степина в развитие отечественной культурологической мысли и представляет его читателю как выдающегося теоретика культуры, обозначающего состоятельность культурологии как науки в свете современного гуманитарного знания. Интегративный характер самой науки о культуре, возможность получать и систематизировать разные представления о ней (исторические, филологические, антропологические и др.), по В. С. Степину, открывают перспективу формирования «картины социальной реальности» [1, с. 176]. Он отводит значимое место программирующей функции культуры, так как «в ходе исторического развития общества постепенно формируется сложная иерархия программ деятельности, поведения и общения, представленных различными социокодами, которые непосредственно или опосредованно управляют поступками и действиями людей» [1, с. 121]. Прошлое и настоящее кодируется таким образом, что будет непременно воспринято будущими поколениями и даст им основу для дальнейшего развития.

Обращение к трудам и деятельности В. С. Степина – это своего рода личностно значимый, проникновенный, но научный диалог исследователей культуры, впечатлением от которого автор книги стремится поделиться с читателем.

Особым отношением и пиететом проникнуты главы и материалы, где речь идет о личности Д. С. Лихачева... В третьем разделе автор представляет вниманию читателя культурологию в соотношении с классическими отраслями знания: историей, литературоведением, философией искусства, экономикой. И каждая из обозначенных позиций отражает многогранность, ясность и глубину мышления и слова Д. С. Лихачева как деятеля отечественной культуры, как чуткого исследователя исторической и современной реальности. Личность выдающегося ученого и академика есть пример великого русского просветителя, неравнодушного к сохранению высших человеческих ценностей, идей и смыслов в образовании, в культуре, в жизни. Сфера педагогического интереса Д. С. Лихачева – это единство Человека и Культуры, обретаемое на пути получения образования... Через жизнь и творчество конкретного человека А.С. Запесоцкий описывает не только струк-

туру модели культуры, но и ее содержание. Изучение научного наследия Д. С. Лихачева видится автору не только целесообразным для понимания и осмысления гуманистических ценностей русской культуры, но и перспективным в плане представления опыта междисциплинарного диалога в пределах одной судьбы...

В книге выделен раздел, составленный из портретов выдающихся творцов культуры, с кем был знаком автор, чье творчество и деятельность произвела на него впечатление: Л. Абалкин, Н. Бехтерева, А. Вознесенский, А. Герман, Д. Гранин, Л. Гумилев и другие. Истории, проникнутые личностным отношением, профессиональным уважением автора рецензируемого труда к выше перечисленным деятелям, – еще одно свидетельство чуткости и внимания автора к происходящему вокруг, к тому, что собой представляет, в результате, живая ткань истории...

Историко-культурологический анализ отдельных работ и деятельности ученых позволяет говорить об истоках формирования особой сферы знания о культуре в России, а также о ее специфических чертах, тенденциях и традициях, отличных от За-

пада. И будет уместным, на наш взгляд, сказать о роли самого А. С. Запесоцкого в определении стратегических задач современного культурологического знания. Доклады и материалы, получившие публичное признание, вызывают интерес как со стороны отечественной науки, так и со стороны мирового сообщества. Поднимаемые автором на уровне выступлений в зарубежных вузах вопросы относительно пути России или будущего Европы есть отражение масштаба личности и ученого Александра Сергеевича Запесоцкого...

В целом, исследования и труды автора (которых в библиографическом указателе насчитывается 337) преимущественно посвящены рассмотрению отечественной культуры, в теоретическом плане основательны и фундаментальны, а в практическом плане – ориентированы на постановку проблемных вопросов, существующих в повседневной реальности, с последующими предложениями их решения. Книга А. С. Запесоцкого открывает новые перспективы в изучении культуры как явления и в утверждении методологических оснований культурологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Запесоцкий А. С. Культура: взгляд из России. 2-е изд., доп. СПб. : СПбГУП ; М. : Наука, 2015. 848 с.

LITERATURA

1. Zapesockij A. S. Kul'tura: vzgljad iz Rossii. 2-e izd., dop. SPb. : SPbGUP ; M. : Nauka, 2015. 848 s.

УДК 378.637(470.5)
ББК 4448.94

ГЧНТИ 14.01.75

Код ВАК 13.00 00

Simonova Alevtina Aleksandrovna,

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

Babich Galina Nikolaevna,

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

REFLECTIONS ON FOSTERING LEADERSHIP DEVELOPMENT IN EDUCATION: PERSPECTIVES FROM THE URAL STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

KEYWORDS: leadership, education, development, contradictions and risks, structural model, cluster.

ABSTRACT. The article presents the experience of Ural State Pedagogical University (USPU) in its training education leaders over past years. It describes the trends in development of pedagogical education, challenges and peculiarities in the training educational leaders. The reasons for prioritization of pedagogical education are given. The need of modernization of pedagogical education and preparation of the leaders in education is outlined in view of inconsistent results of previous years. Different practices and foundations are used for leader education. Not only professionals or administrators can be leaders, but educational institutions can be leaders as well. Our model of education of leaders embraces two different kinds of leadership – administrative and professional, which is based on harmony and combination of variations emphasizing the cultural constituent of the leader. Leadership issues are closely related to the practical goal of professional development. From this point of view, the status of the pedagogical university, the influence of USPU on various socio-cultural spheres of the region as a key university of an educational cluster is evaluated.

Алевтина Александровна Симонова,

доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: simonova@uspu.ru.

Галина Николаевна Бабич

кандидат филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: bgn@uspu.ru.

РАЗМЫШЛЕНИЯ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПОДГОТОВКИ ЛИДЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ: ВЗГЛЯД УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лидерство, образование, подготовка, противоречия и риски, структурная модель, кластер.

АННОТАЦИЯ. В статье обсуждаются тенденции развития педагогического образования и описываются особенности подготовки лидеров образования на основе опыта Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ). Выделяются достижения и особенности инновационного развития университета. Дается анализ причин актуализации педагогического образования, обосновывается необходимость модернизации педагогического образования и подготовки лидеров образования с учетом противоречивых результатов предшествующих лет и современных трендов в образовании. Необходимость преобразований рассматривается в широком социальном и образовательном контексте. Отмечается, что лидерами могут быть не только отдельные руководители или профессионалы, но и целые организации. Существуют различные теории и схемы подготовки лидеров образования. Предлагаемая нами модель тесно связана с практической задачей профессиональной подготовки. Эта модель соединяет в себе два вида подготовки лидеров образования – административную и профессиональную, основой которой является гармония и комбинация вариаций с учетом культурной составляющей лидера. С этой позиции определяется статус педагогического университета, направления влияния педагогического университета на разные сферы социальной и культурной жизни региона, его взаимодействия с социально-культурными структурами региона как ключевого образовательного кластера.

Introduction

For a long time a scientific study of the leadership phenomenon has been studied from the philosophical and sociological viewpoints. A leader was considered to be equal to an administrator having power and authority; becoming a leader was thought of as a passport for opportunity. Leadership nature as a social phenomenon was scarcely investigated.

Assumptions

The first two decades of the twenty-first century have seen significant changes at all levels of educational activities for the Russian system of education and the teacher as its key figure.

The “accounting period” set to accomplish modernization of all educational institutes by 2010 is over, but the principal trends of their transformation and development are still in

action. There is no more time to speak, but time to act. The current situation is complicated by the fact that all current developments in the field of education receive mixed reactions from the public and pedagogic community alike. It is the teacher and pedagogic education that face the most serious public complaints. [1; 2].

There is a certain aura of myths around common perception of pedagogical education to be overcome by all who are involved in that sphere. Little demand of its products downplays the necessity of pedagogical education content and its specific forms of organization and develops 'a feeling of quasi-conviction' in its optional character. In other words, an illusion appears that anyone is able and is knowledgeable enough to teach.

This situation is caused by the attitude to the said education in modern Russia: it is not treated as an instrumental value, as a means to achieve something that lies above teaching (career, high social rank, material benefits, etc.). In many cases the said education is just a means to get a diploma of higher education. But insufficient instrumentalization prevents pedagogical education from taking its rightful place as an end-in-itself within the set of terminal (ultimate, core) values. This imbalance of values should be overcome so as not to replace the significance of education with the significance of a diploma.

The activities of educators, from a school-teacher or a college professor to a university rector, are marked by postponed results and quasi-competent consumers of their services. Hence, teachers find it hard to live up to the public's expectations; there is a popular belief that one should be a good teacher against all odds, notwithstanding social changes, national policy, or the profession's economic status.

So, within this social and cultural context, how should we go on with modernization of pedagogical education to combine the criteria of quality, availability, and efficiency with the key moments of today's development – innovation, mobility, competitiveness, multifacetedness?

The ultimate success of the educational institution's policy is highly dependent on its head's risk-taking skills and abilities to find contradictions and problem areas by uniting their team's efforts. We'd like to give some examples of such actions taken by USPU rector which were instrumental in achieving the results outlined in the university's development strategy 2020 [3].

1. Adverse labor market conditions, where it is difficult to make any reliable predictions, and unstable regional demand for certain professions required a more profound analysis of supply and demand for education workers. There was no statistical or demographic evidence for an excess supply of lawyers, economists, managers, and

teachers, but this idea imposed on the public affected the choices of prospective students and graduates' prospects nevertheless.

A long-term economic forecast was required to avoid disproportions between economic and social needs of the region (state interests), life prospects of graduates of various educational programs (personal interests) and the quality of educational services provided by the university (interests of employers and other consumer groups). We found such a forecast essential to realize the conception of education for an innovation society and the knowledge-based economy in the Urals region.

Besides, education grant programs for innovation activities have been designed and implemented to ensure employment of our graduates in other social spheres along education where their competences in psychology, pedagogy, conflictology, humanities, etc. are in great demand. This claim is sustained by long-term research of USPU graduates' careers in various fields of human relations, in socially significant activities.

2. There is still an unabridged gap between the graduates' professional traits and competencies outlined by the Federal State Educational Standards, on the one hand, and, on the other hand, what their prospective employers in various spheres require. "Consumers" are sometimes dissatisfied with the quality of young specialists. The interaction arrangements between the university and its employment partners potentially engaged in the institution's policy-making and making the regional order for preparing graduates, did not work on a regular basis, apart from the active programs of cooperation with educational boards.

This academic year, contracts between the University and the Ministry of Physical Culture, Sport and Youth Policy, the Ministry of Culture and the Ministry of Social Policy in the Urals region were signed. It means long-term partnership in preparation and employment of specialists for economics, culture, and social policy of the region.

3. The deflection of the graduates from the profession – their desire to change an occupation – is also connected with a change of priorities among young people, their evaluation of education capital accumulated during their studentship. However, it is in many ways dependent on the quality indicators of the university's staff potential.

Materials and Discussion

There are three factors to consider in understanding the setting of the leadership problem: (a) changes in the socio-professional situation; (b) realization of insufficiency of traditional and institutionalized relations "administration – submittance – result," "professional status – right and ability to educate"; (c) arising necessity

in knowing “basic” strength of an educational establishment, strong and weak points of its staff under exact functional role and personal context. Analysis of these factors may be used as the basis of organization development [4; 5].

There are two approaches to understand the leadership in education:

- leadership as managing and guiding the education;
- leadership as a higher level of professional pedagogics.

In both cases leadership is the result of achieving of the following objectives:

1. Exact socio-professional situation, demanding non-standard, leader’s influence;
2. Presence of individuals with an adequate leader’s potential;
3. Comprehension and confirmation of groups involved in the situation.

To influence and engage the group, the leadership candidate must possess

- 1) subjective determination on leadership, need for success;

2) concept-evaluative professional strategy accounting the normative, basic and ideal models of the profession;

3) a certain leadership potential, a set of qualities:

- attitude towards labor as independent value;
- ability to collaborate, will-power, level of conflictness;
- extra-standard thinking, developed intellectual;
- organizing, communicative and professional abilities.

Stephen R. Covey considered that most effective leaders should be proactive; seek first to understand, than to be understood; synergize; focus on missions and strategies for achieving them; identify and develop new talents; recognize and reward significant contributions, design jobs to make them meaningful and challenging [6; 7].

In balancing and connecting these elements we can now define the actual basic model:

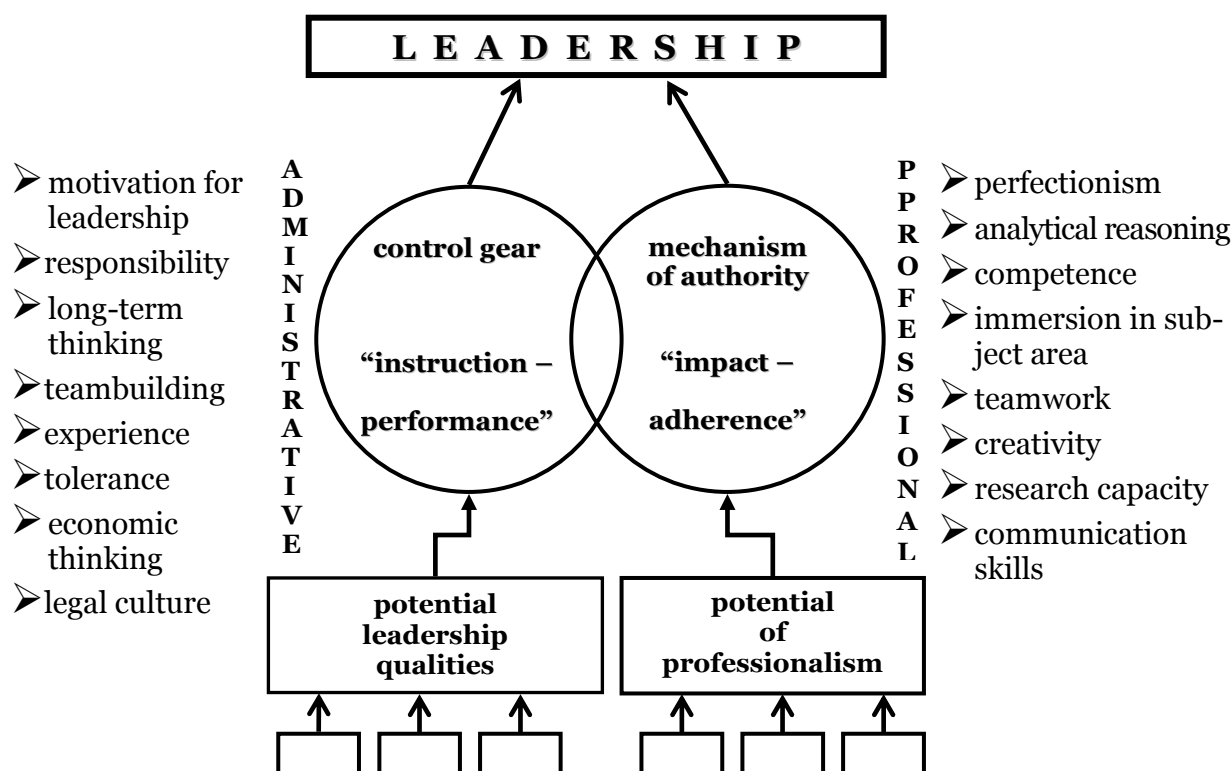


Chart 1

We assume that a balance between these aspects is important. A leader’s style is to a large extent a reflection of his/her value system and core beliefs. Many continuing efforts are made to educate students of leadership in the traits of what has been determined as the style of successful leaders. To increase their effectiveness more attention needs to be given to the significance of the culture of an organization.

USPU enforces focused staff policy, in

compliance with relevant technical regulations and provisions of law, which preserves leadership potential of its employees and implements a leadership development program for the regional system of education.

We develop this trend by putting together two aspects of leadership – administrative based on regulatory bodies, and professional based on authority, trust, and impact on one’s followers.

USPU Institute of Personnel Administra-

tion prepares leading managers for various pedagogic intuitions in a number of bachelor's and master's programs. Some other institutions and faculties enacted leadership-promoting programs for prospective educational workers [8]. It is our firm belief that a focus on leadership culture is important for their preparation.

Taking into account a certain gender disproportion in the staff and students of the pedagogical university, we make a greater focus on balance and equality between male and female leadership strategies, preparedness for administrative leadership, etc., than on their differences in absence or presence of leadership qualities. Though we consider that women-leaders possess unique feminine qualities as emotionality, reactivity, compassion, desire for harmony that work synergistically with their leadership skills in solving problems, with aid of their subordinates (administrative leadership) and while positively influencing their potential followers (professional leadership). All in all, the culture of leadership is based on gender culture as a certain set of norms and values building cooperation on principles of equality, solidarity, partnership. It is manifested through a sum of cultural universals, represented by common core values in various spheres of life.

It is essential for leadership in education that this sum should include not only common social, humanitarian and scientific research culture, but culture of ethics, aesthetics, law, politics, ecology, linguistics, information technologies, and, the most important in modern society, cross-cultural communication. To quote Vince Lombardi "Leaders aren't born, they are made. And they are made just like anything else, through hard work. And that's the price we'll have to pay to achieve that goal, or any goal." [9] Development of leaders in education is no exception. The task of the educational leader is to nurture the establishment and its participants through this process toward the development of integration and equilibrium.

Not only professionals or administrators can be leaders, but educational institutions as well. USPU is an acknowledged pedagogical university of the Ural region, a center of science, education and culture. In spite of being teacher training oriented, within the last several years university has gained the status of a classic multiple-discipline higher educational establishment. Nowadays, the proportion of non-major programs at USPU constitutes up to 46.5% of its pedagogic programs.

The USPU strategic goal is to apply the maximum of its scientific and research potential in the educational process, to develop prior fundamental research projects and satisfy interests of all consumers of educational services by means of applied research. This goal is

achieved via support of existing academic school, development of new prospective research projects, development of the university's intellectual property security system, an increase in science and research funding from secondary sources, improvement of the competitive ability and a raise in demand for USPU faculty science and research results in the region, the Russian Federation, and international academic society [10; 11].

USPU graduates are professionally mobile specialists, with an education of such level and content that allows them to find a job in any field: education, science, arts, politics, economics and business, state management, service and entertainment, sports, IT, etc. In its many years of operation the university has prepared 75 thousand specialists of the highest qualification. Many generations of talented teachers have graduated from USPU and now work in schools of the Sverdlovsk oblast, in Russia and the world, keeping the university's traditions and honing their professional skills.

Through all its stages of development the university kept up with the times, successfully tackling challenges of educational and scientific activity. The previous development of USPU resulted in a powerful educational, scientific, and cultural potential that helps solve large-scale problems, following the university's mission of multiplying Russia's intellectual potential, maintaining and enriching its intellectual elite considering time demands. In USPU all necessary conditions for development of students' intellectual and creative abilities, formation of their self-education and self-realization skills and their creative independence, are provided.

The principle modern strategy of the university's development is active participation in realization of federal educational and scientific programs, a ready response to current requirements, training of sought after, mobile and creative specialists. New challenges in education call for new trends. Nowadays the cluster of pedagogical education might become an essential element of the regional innovative system of education due to a number of reasons [12].

The ideas represented in the functional model, in its turn, are connected with the structural organization that provides conditions for the realization of general and specific goals of innovative education. The set of function characteristics changes due to the specificity of the institutional character of education. In the process of social change new tasks and functions connected with its modernization are added to the universal constants of education. Very often these new tasks are of a situational character or they are directions that are considered to be priorities in the changing socio-cultural context. Without going into the details of scientific dis-

course, regarding pedagogical education, we can define these functions as stable directions of influence of this education on main spheres of public development, each of which has structural active tasks, social orders.

W. E. Deming, a leading proponent of quality “professionalism in education” wrote: “A system must be managed, it will not manage itself. By focusing on a system of quality, everybody wins” [13].

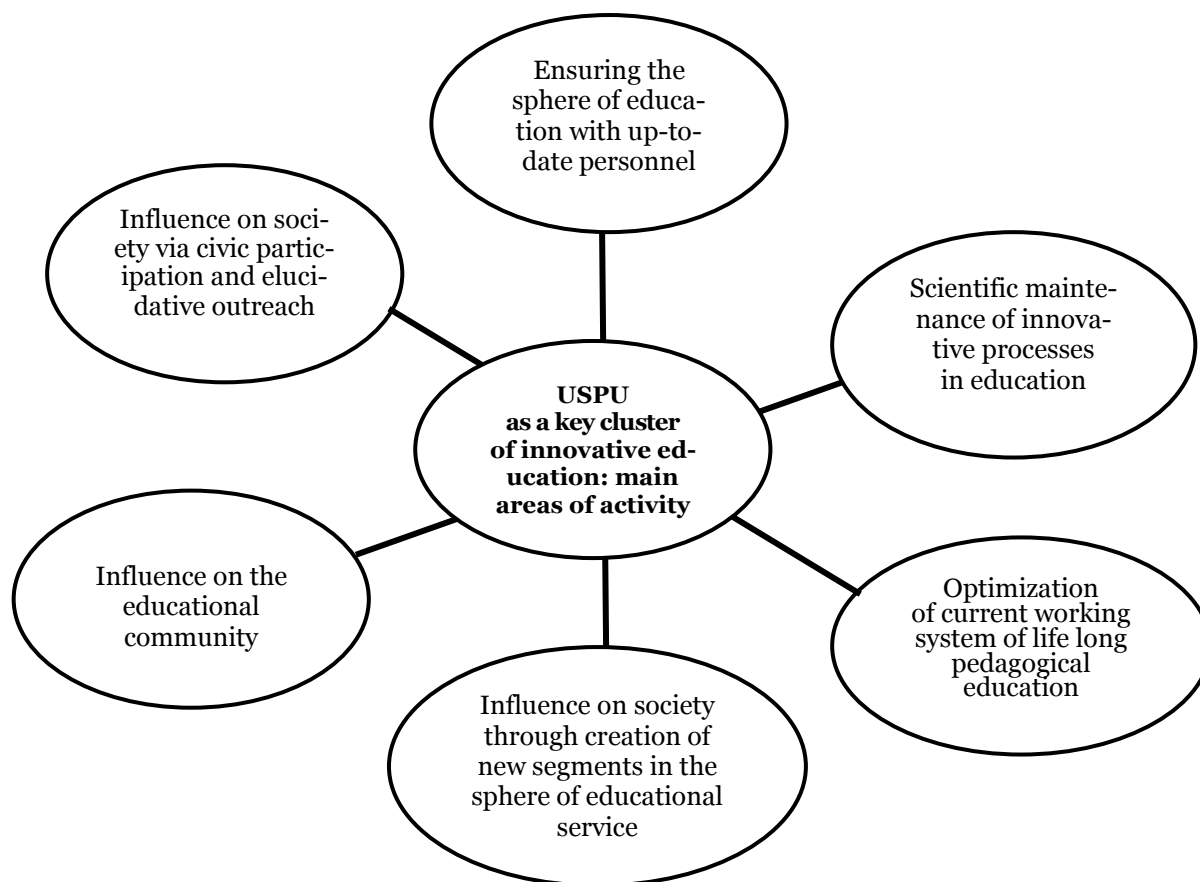


Chart 2. The Functional Model of the Regional Center of Pedagogical Education

These days, the new purpose-oriented program of development of education in Russian Federation aimed at 2018 is being introduced and realized. USPU has a great intellectual, scientific and cultural potential. In contrast to universities with a history of many hundreds of years, this university, its staff and administration, haven't had centuries to make the transformation processes and bring the university to the lead. Nevertheless, in 2012, 2013 and 2014, according to the results of ratings, USPU is one of the most effective pedagogical universities. This is not by chance; rather it is the result of goal-oriented work by the university's team.

The achievement of these outcomes became possible due to a high level of managerial culture of the university, based on the principles of goal-setting, coordination, subordination, development, control, motivation.

The strategy of innovative development is based on the realization of human potential, on one hand, and on the investment in "human capital", on the other. Innovative activity in the

educational regional cluster is systematic and is realized in connection with the regional educational system. The main institutional role of education, including the pedagogical one, is to support the integrity and stability of society in the process of its transformation. In this sense education fulfills its classic functions – academic, humanistic, social, distributive, economic, and political [14; 15].

The creation and development of the infrastructure, innovative transformations in structure and content of the teaching process, cooperation with regional and federal government, development strategies and mechanisms combined, have allowed the university's administrators to aptly bring the university to the lead of higher education in Russia. The system of training at USPU is aimed at meeting the requirements of students as to knowledge, employment guarantees, freedom and initiative in choosing their profession. USPU has built up a well thought integral – through innovative training and resource, research and development, social and cultural environment fit to

provide training of highly qualified professionals oriented toward dealing with problems of the Ural Region and Russia.

Conclusion

To successfully implement its mission over the next four years, USPU defined priorities that became the basis of all practical activities aimed at meeting our goals.

USPU has a research agenda that promotes and supports the development, conduct and dissemination of new knowledge, best practice and the validation of innovative and effective instructional practices. USPU has developed a "university culture" in which faculty, staff, and students feel involved, supported, and successful in progressing toward respective professional and/or academic goals. Alongside the structural re-organization we have found a variety of projects aimed at international integration of university education, working out common approaches, philosophy, prospective models, priorities, goals and content of university education. Aligning teaching principles at universities in different countries, creation of an integrated educational environment based on humanistic traditions of various schooling systems, and the tendency of humanity to maintain dialogue, have formed the grounds for formation of a global community responsible for occurrences on our planet.

Providing high quality educational services, USPU creates the necessary conditions for formation of graduates with market mobility, their successful completion of education

with a view of achieving confidence within the constantly changing world and making a contented life, based on effective realization of professional and social competences gained.

To achieve synergetic effect in resource support of leadership development in all its hypostases we consider it necessary to use the network form of implementation of educational programs. For USPU the network cooperation is already a reality with concrete results and a possibility to interact with other educational organizations.

Generally speaking, productivity, creativity and innovation are coming about more rapidly within organizations where employees have been empowered to make a difference. It cannot be reasonably expected that there will be any sudden all-encompassing transformations in the model of education that operates within Russian universities. The essential thing now is to maintain a spirit of open-mindedness; the essential element in this process is not a specific procedure, but an attitude. Knowing that we can make a difference in this world is a great motivator. How can we know this and not be involved?

The process of the education of the individual in the modern world will never be complete. Even if we were able to completely modernize education today, tomorrow we would have to modernize it again because by then the world would be a different place. "The highest education is that which does not merely give us information but makes our life in harmony with all existence." Rabindranath Tagore.

REFERENCES

1. Симонова А. А., Минюрова С. А., Рубина Л. Я. Педагогический университет в центре регионального образовательного кластера // Педагогическое образование в России. 2014. № 8.
2. Симонова А. А., Рубина Л. Я. Модернизация педагогического образования: обобщение и осмысление опыта // Педагогическое образование в России. 2015. № 9.
3. Стратегия развития ФГБОУ ВПО «УрГПУ»: 2010-2020 гг. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012.
4. Кунц Г., О'Доннел С. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций. 2-ой том. М., 1981.
5. Lorsch, J. and Morse, J. (1970) "Beyond Theory Y", Harvard Business Review, May-June 1970.
6. Harper, Lena M. (2012) "The Highly Effective Person". *Marriott Alumni Magazine* (Brigham Young University). Retrieved August 11, 2012.
7. Covey Stephen R. (2013) *The Seven Habits of Highly Effective People*. Deluxe Edition, 2013. / Стивен Кови. 7 Навыков Лидера. ВЕГАПРИНТ, 1996.
8. Комплекс целевых программ по основным направлениям стратегии инновационного развития УрГПУ (2012-2015) // Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012.
9. Lombardi, Vince Jr. (2001) *What It Takes To Be #1: Vince Lombardi on Leadership*. New York: McGraw-Hill.
10. Igoshev B., Babich G. USPU and Development of Higher Education in Russia // The 10th International Conference on Contemporary Issues in Higher Education: The Ethos of the Academe – Standing the Test of Time. Ariel University, Israel, 2013.
11. Бабич Г. Н. Грани международного сотрудничества в области качества образования // Педагогическое образование в России. 2012. № 4.
12. Концептуальная модель регионального инновационного кластера педагогического образования / под ред. Б. М. Игошева, Л. Я. Рубиной, А. А. Симоновой / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012.
13. Deming, W. Edwards. "4". *The New Economics for Industry, Government, and Education*. Boston, Ma: MIT Press.
14. McGregor, D. (1969) "Leadership and Motivation: Essays", MIT Press, 1969.
15. Богдан Н. Н., Парфенова И. Ю. Организационная культура вуза в условиях транзитивности // Социальные взаимодействия в транзитивном обществе. Новосибирск: НГУЭУ, 2010.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, *соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся*. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** (≈ **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**
полное и точное **место работы; подразделение организации;**
контактная информация (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (150—200 слов, или 1500—2000 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы (15—20 источников) приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24, с. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5—2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ journals.uspu.ru



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: pedobraz@uspu.ru

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 107

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2016. № 2

Редактор: Ю. А. Мухина
Компьютерная верстка Ю. А. Мухиной

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 19.02.2016. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 22. Усл. п. л. 25. Тираж 500 экз. Заказ № 4654.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: pedobraz@uspu.ru