



---

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

Свидетельство о регистрации

**ПИ № ФС 77-35570**

от 04.03.2009

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

**ISSN 2079-8717**

от 27.05.2010

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

**[journals.uspu.ru](http://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 диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ.

## **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

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

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

доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ  
*ответственный редактор*

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

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

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

Ural State Pedagogical University

# PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

---

2016. № 3

## 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

### СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Гибадуллина Ю. М., Черкасова И. И.</b>	
Акмеограмма как инструмент развития современных ролевых позиций педагога .....	7
<b>Жилбаев Ж. О., Моисеева Л. В.</b>	
Реализация концепции экологического образования республики Казахстан .....	13
<b>Маминов С. В., Савва Л. И.</b>	
Понятийная матрица в исследовании мониторинга качества образовательного процесса в основной школе .....	19
<b>Новоселов С. А., Львова Л. И.</b>	
Структурно-функциональная модель подготовки учащихся к инновационной деятельности в области техники и технологии .....	26
<b>Сыманюк Э. Э., Печеркина А. А.</b>	
Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога .....	32

### ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

<b>Эктов А. В.</b>	
Формирование профессиональной компетентности бакалавров юридической специальности в условиях дистанционного обучения .....	38

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Глазков В. Е., Москалева Н. Н.</b>	
Диверсифицированный подход к выбору форм самостоятельной работы студентов в изучении дисциплины «Экономика образования» .....	44
<b>Донгаузер Е. В.</b>	
Методы оптимизации самостоятельной работы студентов вуза: из опыта преподавания дисциплины «Педагогика» .....	51
<b>Дубцова М. М., Потехина Н. В.</b>	
Социальное партнерство как фактор повышения качества профессионально-педагогической подготовки (на примере подготовки будущих учителей географии) .....	57

### ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ

<b>Верхотурова Ю. А.</b>	
Деятельностный подход к содержанию профессиональной переподготовки педагогов системы раннего развития детей .....	64
<b>Ильина Т. Б.</b>	
Структура и содержание этнопедагогической компетентности педагогов .....	69

### ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

<b>Москвина Е. В., Миронов Д. Д.</b>	
Коррекционно-развивающая среда специального учебно-воспитательного учреждения как условие ресоциализации подростков делинквентного поведения .....	76

### ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Верхотурова Ю. А., Гареева Е. В.</b>	
Критериально-уровневая модель готовности детей к школьному обучению на примере учреждения дополнительного образования .....	82

<b>Святцева А. В., Шухардина С. Б.</b>	
Развитие инициативности у детей старшего дошкольного возраста .....	88
<b>Утюмова Е. А.</b>	
Условия формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста .....	94

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>Астахова Л. Б.</b>	
Вариативные модели логопедического сопровождения детей раннего и дошкольного возраста в современном образовательном пространстве .....	101
<b>Горбунова Н. Е.</b>	
Проблема формирования мотивационной основы предупреждения дизорфографии у обучающихся в условиях инклюзивного образования .....	107
<b>Григоренко Н. Ю.</b>	
Формирование произносительных навыков у детей раннего и дошкольного возраста с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции .....	113

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>Ведерникова Н. Н.</b>	
Социальное партнерство семьи и детского сада в вопросах формирования межнациональной толерантности детей на современном этапе развития общества .....	120
<b>Дорохова Т. С.</b>	
Профессиональная ментальность российского педагога .....	126
<b>Мазурчук Н. И., Мазурчук Е. О.</b>	
Психолого-педагогическое сопровождение семьи: теоретическое осмысление и практика реализации .....	132
<b>Семенова А. А.</b>	
Специфика характера самоотношения интеллектуально одаренных учащихся и его взаимосвязь с составляющими самосознания личности .....	138
<b>Толмачева Е. С.</b>	
Воспитание толерантности школьников как один из ключевых аспектов создания благоприятного психологического климата в детском коллективе .....	145

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА**

<b>Медведева В. В.</b>	
Урок литературы в контексте культууроориентированного образования .....	150

### **ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>Дёмьшева А. С.</b>	
Концептуальные аспекты языковой картины мира в сознании младшего школьника .....	156
<b>Серова Т. С., Горева Т. А.</b>	
Проигрывание ситуаций иноязычного общения как средство формирования умений коммуникативно-речевого взаимодействия устного переводчика .....	161
<b>Трубина З. И.</b>	
Письменный перевод как средство обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе .....	171

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ВФСК ГТО В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

**Мясникова Т. И.**

Акмеологический подход к формированию физической культуры студентов  
посредством спортивно-кондиционного плавания .....176

**Терентьев А. Е., Тихонов С. Л., Тихонова Н. В.**

Состояние здоровья студентов и его коррекция средствами физической культуры  
на примере рационального питания .....182

## ХУДОЖЕСТВЕННОЕ И ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Бачинин И. В., Терещенко Н. В.**

Подготовка студентов педагогического вуза к трезвенному просвещению  
детей и подростков .....188

**Днепра Т. П.**

Духовно-нравственное воспитание как процесс культурной трансмиссии .....193

**Иванов А. В.**

Феномен культурной среды образовательной организации  
в освоении детьми духовных ценностей .....198

**Иванова А. В., Филиппова Н. И.**

Модели организации непрерывного этнокультурного  
и поликультурного образования .....206

**Куприна Н. Г., Казанецких С. В.**

Педагогический потенциал художественно-эстетической среды  
в формировании семейных ценностей у воспитанников школы-интерната .....213

**Куприна Н. Г., Мельникова Э. П.**

Теоретические и методические подходы к формированию учебных действий  
у старшеклассников на уроке мировой художественной культуры .....219

**Соколов М. В.**

Формирование значимых для творчества качеств личности  
в процессе профессиональной подготовки художника .....224

**Четверикова Д. П.**

Образ территории как средство воспитания патриотизма .....229

**Ясинских Л. В.**

Теоретические аспекты формирования основ художественной культуры  
у детей младшего школьного возраста .....233

## РЕЦЕНЗИИ

**Кузнецова З. М.**

Основные направления развития научных исследований  
в сфере образования на современном этапе .....238

**Информация для авторов .....255**

# СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378  
ББК Г461

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.08

## **Гибадуллина Юлия Маратовна,**

старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и социального образования, Тюменский государственный университет, Тобольский педагогический институт им. Д. И. Менделеева (филиал ТюмГУ); 626158, Тюменская область, г. Тобольск, ул. Знаменского, 58; e-mail: ylia9008@mail.ru.

## **Черкасова Ирина Ивановна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социального образования, Тюменский государственный университет, Тобольский педагогический институт им. Д. И. Менделеева (филиал ТюмГУ); 626158, Тюменская область, г. Тобольск, ул. Знаменского, 58; e-mail: irinka65@rambler.ru.

### **АКМЕОГРАММА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ РОЛЕВЫХ ПОЗИЦИЙ ПЕДАГОГА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** позиция; роль; ролевая позиция; тьютор; модератор; фасилитатор; акмеограмма.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье представлен анализ различных типичных ролей и функций педагога, рассмотрены современные ролевые позиции педагога, которые продиктованы требованиями современной школы в мобильном, конкурентоспособном педагоге с новым типом мышления. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить спектр современных ролей педагога: тьютор, модератор, фасилитатор, исследователь, методист, менеджер, инноватор и др. Характеристика ролей показывает, что современный педагог становится принципиально другим – он не транслирует знания, а создает условия для развития обучающегося и раскрытия его потенциальных возможностей. В связи с чем следует говорить о необходимости развития ролевой позиции педагога в образовательном процессе вуза. Одним из инструментов развития ролевой позиции педагога является акмеограмма, выступающая как система требований, условий и факторов, способствующих прогрессивному развитию профессионального мастерства и личности педагога. В разработанных акмеограммах ролевых позиций педагога: тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя, инноватора выделены общие и отличительные особенности, которые могут быть использованы в образовательном процессе вуза как для целевого ориентира в развитии ролевой позиции будущего педагога, так и для оценки его уровня.

## **Gibadullina Yuliya Maratovna,**

Senior Lecturer of Department of Pedagogy, Psychology and Social Education, Tyumen State University, Tobolsk Pedagogical Institute (TSU Branch), Tobolsk, Russia.

## **Cherkasova Irina Ivanovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy, Psychology and Social Education, Tyumen State University, Tobolsk Pedagogical Institute (TSU Branch), Tobolsk, Russia.

### **ACMEOLOGICAL SYSTEM AS AN INSTRUMENT OF DEVELOPMENT OF MODERN ROLE POSITIONS OF A PEDAGOGUE**

**KEYWORDS:** position; role; role-playing position; tutor; moderator; facilitator; acmeology.

**ABSTRACT.** The article presents an analysis of various typical roles and functions of the pedagogue, considers the modern roles of the pedagogue, which are dictated by the need of modern school for a mobile, competitive teacher with a new type of thinking. Analysis of psycho-pedagogical literature allows the author to single out the set of modern pedagogical roles: tutor, moderator, facilitator, researcher, trainer, manager, innovator, and others. The characteristics of the roles show that the modern pedagogue becomes fundamentally different; he does not simply relay knowledge but creates the conditions for the development of the student and his/her potential. Thereby, it is necessary to underline the development of the pedagogue's role position in the higher school education process. The acmeological system is the instrument of the pedagogue's role position development. This appears as a system of requirements, conditions and factors contributing to the progressive development of professional skills and the personality of the pedagogue. The authors outline common and distinctive features in the developed acmeological systems of role positions of the pedagogue: tutor, moderator, facilitator, researcher, trainer, manager and innovator that can be used in the higher school education process both as the target in the development of the role of the future pedagogue positions and for the assessment of its level.

**Д**ля современных инновационных практик характерно повышенное внимание к вопросам развития личности учителя [8]. Развивающаяся образовательная ситуация требует выхода педагога на

позиции организатора совместной деятельности, модератора, тьютора, фасилитатора, иницилирующие субъектную активность ребенка [2]. Развитие ролевых позиций, расширение ролевого репертуара педагога яв-

ляются одним из ключевых направлений и в процессе профессиональной подготовки будущих учителей.

Обратимся к содержанию понятия «ролевая позиция» через исходные понятия «позиция» и «роль». Позиция – это устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках [11, с. 297]; отношение человека к системе норм, правил, шаблонов поведения, вытекающих из его социального положения и предписываемых окружающей его средой» [6, с. 125]. Роль – социальная функция личности, соответствующая принятым нормам поведения в зависимости от позиций в системе отношений [4, с. 141].

При сравнении содержания понятий «позиция» и «роль» отмечается сходство характеристик данных понятий. Однако само понятие «ролевая позиция» до сих пор останется недостаточно теоретически проработанным.

Отечественными педагогами ролевая позиция чаще всего рассматривается в контексте определения места педагога в системе отношений: «педагог – ребенок», «педагог – педагог», «педагог – родитель». С точки зрения зарубежных авторов, ролевая позиция – это принятие ожидаемого поведения от человека и выполнение им определенных ролей в ситуации взаимодействия; совокупность ролевых предписаний, объективных требований, предъявляемых к лицам, занимающим ту или иную позицию [15].

Типичные ролевые позиции определены Л. Б. Ительсоном, согласно которому, педагог выступает в качестве: вдохновителя, друга, диктатора, советчика, просителя, информатора [12]. Е. Ф. Сивашинская, рассматривая профессиональные функции педагога, выделяет следующие роли: «двигатель» в обществе; «катализатор» (ускоритель) общественного прогресса, способствующего формированию специалистов, владеющих новыми прогрессивными технологиями; «аккумулятор», накапливающий в себе социальный опыт. В этой роли он выступает как хранитель и носитель многообразных общественных ценностей: общечеловеческих, культурных, интеллектуальных, духовных и др. [13, с. 22].

А. К. Маркова выделяет следующие профессиональные позиции учителя: «диагност», «самодиагност» – связанные с изучением учеников и самого себя; «методист» – с отбором методов обучения; «субъект педагогической деятельности» – с постановкой для себя целей и задач, прогнозированием своего дальнейшего развития;

«исследователь» – с формулированием трудно решаемых вопросов практики на языке научной проблемы, с поведением целенаправленного наблюдения, осуществлением педагогического эксперимента, «рефлексии» [5, с. 43].

Однако, несмотря на многообразие ролевых позиций педагога, следует считать их явно недостаточными для решения современных образовательных задач, направленных на выявление и формулирование цели развития обучающихся. Отметим, что расширение ролевого репертуара педагога связано с изменениями его функций. Так, согласно исследованиям Е. В. Пискуновой, «линейные» функции обучения и воспитания в изменяющейся социокультурной ситуации трансформируются в функцию содействия образованию учащихся, которая рассматривается как ведущая в профессионально-педагогической деятельности и направлена на создание средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности ученика в образовательном процессе, формирование у него мотивации непрерывного образования [8, с. 42].

Потребность в расширении ролевого репертуара характерна не только для учителей школы, преподавателей средних профессиональных учебных заведений, но и вузовских педагогов. Если в традиционном обучении педагог высшей школы играет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, то в современном – роль помощника в работе, активизирующего взаимонаправленные потоки информации. Для сопровождения и поддержки деятельности студентов в современной высшей школе востребованы роли преподавателя-модератора, консультанта, тьютора, исследователя, ментора, технолога, фасилитатора, организатора (менеджера), методиста, эксперта, «сценариста» (режиссер, проектировщик), инноватора (генератор идей) и др. [14, с. 9].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить спектр современных ролей педагогов, который представлен в таблице 1.

Характеристика ролей показывает, что современный педагог становится принципиально другим – он не транслирует знания, а создает условия для того, чтобы обучающийся (ученик, студент) имел возможность: работать со своим опытом, развивать коммуникативные и организаторские склонности; планировать исследовательскую деятельность; принимать решения и нести ответственность за них и т.д.



Таблица 1

Спектр ролей педагога

Роли педагога	Авторы	Характеристика
Тьютор	Л. В. Бендова, С. И. Змеев, А. П. Зинченко, И. Б. Акиншина, Е. М. Андрейковец, С. А. Щенников, Т. М. Ковалева, С. В. Кривых и др.	Создает условия для непрерывного роста обучающегося как субъекта собственной учебной деятельности, знающего, зачем он учится (цели), как осуществляется учебная деятельность (способы и средства) и имеющего способности к ее осуществлению.
Модератор	Л. Я. Шамес, Б. П. Дьяконов, Б. М. Игошев, Л. В. Верзунова, В. Я. Никитин, Н. В. Кирий, Н. Н. Суртаева, И. Б. Терешкина, Г. Ткаченко и др.	Использует специальные технологии, помогающие организовать процесс свободной коммуникации и обмена мнениями, суждениями и подводящие учащегося к принятию решения за счет реализации внутренних возможностей.
Фасилитатор	Н. В. Доценко, К. Роджерс, Н. М. Пушкина, О. Н. Шахматова, А. В. Мартынова, О. М. Матвеева и др.	Создает психолого-педагогические условия для саморазвития, осмысленного освоения основ профессиональной деятельности.
Исследователь	Е. Н. Ковалевская, В. И. Сахарова, А. А. Востриков, Е. Н. Дудина, Э. Ф. Зеер и др.	Планирует экспериментальную деятельность, осознает собственную ответственность перед обществом за результаты опытной работы, стремящийся к профессиональному росту, неминуемо будет развиваться и в личностном плане.
Методист	Т. А. Сергеева, Н. М. Уварова, и др.	Изучает и разрабатывает методы преподавания, планирует работу коллектива, координирует его деятельность, занимается повышением квалификации преподавателей, умение вести документацию, знание различных общеобразовательных программ.
Менеджер	В. Жилин, В. А. Тышлаков и др.	Руководитель управленческих действий, определяющий основополагающие идеи, правила поведения субъектов образовательного процесса по осуществлению образовательных функций.
Инноватор	В. С. Елагина, Т. А. Яркова, О. Г. Гаимназаров и др.	Реализует идеи в той или иной области знаний (являющейся его основной образовательной специализацией), но при этом обладающий набором предпринимательских навыков и компетенций, являющихся ключевыми для успеха специалиста на рынке труда.
Ментор	Н. А. Пронина, Е. И. Соколова, Л. В. Норберг, Н. С. Ладыжеца и др.	Помогает достичь личностного и профессионального роста через рефлексию.
Супервизор	В. В. Еремин, Б. П. Невзоров, В. А. Тышлаков, П. Ховкин, Р. Шохет, Е. И. Сухова, Н. Ю. Зубенко и др.	Осуществляет контроль и оценку, создает психологически комфортные условия для субъектов профессиональной деятельности.
Мотиватор	Н. А. Дука, Н. С. Макарова, Н. В. Чекалева и др.	Воодушевляет, вдохновляет обучающихся, мотивируя их на выполнение какой-либо деятельности.

В «Атласе новых профессий», которые появятся в сфере образования до 2020 года, составленном Московской школой управления «Сколково» и Агентством стратегических инициатив, Профессиональном стан-

дарте педагога «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [9], обозначающем новые требования

к его квалификации, а также региональных стандартах профессиональной педагогической деятельности, выделены следующие ролевые позиции педагога: тьютор, фасилитатор, модератор, исследователь и др.

Реализация вышеуказанных ролевых позиций требует от педагога личностных и профессиональных качеств. В связи с чем мы обратились к созданию акмеограмм. Акмеограмма – это система требо-

ваний, условий и факторов, способствующих прогрессивному развитию профессионального мастерства и личности специалиста [10].

Анализ спектра ролей педагога позволил выделить общие (объективные и субъективные) и отличительные (особенные) характеристики. Общие характеристики, присущие всем выделенным ролевым позициям, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Общие характеристики ролей педагога  
(тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя, инноватора)

Объективные характеристики		
Позиции	Знания	Умения
Проблематизатор Аксиолог Методолог Проектировщик Конструктор Управленец Наставник	Научные факты Научные понятия Эмпирические законы Гипотезы и идеи Научные теории и концепции Методы исследовательской деятельности	Действовать в условиях неопределенности Создавать личные концепции обучения и воспитания
Субъективные характеристики		
Индивидуальные	Профессиональные	Акмеологические
Самостоятелен Независим Активен Уверен в себе С чувством личного достоинства Интеллигентен Способен к саморазвитию Коммуникабелен Грамотная речь	Объективен Способен к самореализации Динамичен Инициативен Способен к теоретическому мышлению Аналитичен Мобилен	Критичен Адаптивен Рефлексивен

Представим акмеограммы отдельных ролевых позиций, выделяя особенные, отличительные

характеристики каждой. Попробуем классификации представлена в таблице 3.

Таблица 3

Акмеограммы ролевых педагогических позиций

Педагог-тьютор			
Объективные характеристики		Субъективные характеристики	
Позиции	Умения	Индивидуальные	Профессиональные
Консультант Воспитатель Инструктор Помощник	Выявлять образовательные потребности и запросы студента Сопровождать подопечного Выстраивать индивидуальный маршрут Направлять в нужное русло Интегрировать Организовать учебный процесс	Гибкий Терпеливый Коммуникативный Работа в коллективе Организатор	Умение задавать вопросы Создание комфортной атмосферы Мотивация подопечного Знание предмета и учебного материала Инновационные образовательные технологии

<b>Педагог-инноватор</b>			
Исследователь Методолог Проектировщик Программист Управленец Экспериментатор	Действовать в условиях неопределенности Находить нестандартные решения проблем Создавать личные концепции обучения и воспитания Внедрять новшества	Настойчив Импульсивен Самостоятелен Независим Активен Радикален Экспрессивен Бескомпромиссен	Точен Объективная позиция Сосредоточенность на новшествах Динамичен Инициативен Аналитическое мышление
<b>Педагог-модератор</b>			
Координатор Администратор Редактор Руководитель Катализатор	Комментировать реплики студентов Обобщать полученную информацию Стимулировать к работе Планировать ход событий	Толерантен Умение сотрудничать Сосредоточен Ориентирован Эмоционально выдержан	Создание психологического комфорта Коррекция Нейтралитет к различным позициям Понимание групповой динамики
<b>Педагог-фасилитатор</b>			
Помощник Посредник Тренер Дирижер	Создание комфортной атмосферы Оказание помощи к взаимодействию Донести и поддержать общую цель Содействие процессу развития Достижение соглашения в группе	Точен Пунктуален Эмпатичен Открытый Выразительная мимика Темп речи Инициативен	Личностный подход Раскрытие ресурсов студента Демонстрация доверия Поиск внутренней мотивации Активизация мышления Выдержка собственной позиции Аттрактивность
<b>Педагог-исследователь</b>			
Экспериментатор Мастер Изобретатель Проектировщик	Систематизировать знания Стимулирование творческой активности Находить нестандартные решения	Оптимистичен Любознателен Добросовестен Терпим Уверен в себе и своих силах	Оптимален Творческий Независимость мышления Дисциплинарен Аналитичен Ориентация в меняющихся условиях

Обращаясь к акмеограмме педагога, важно иметь в виду, что планирование каждой новой ступени профессионализма и профессиональной позиции и целесообразно подкреплять определением тех конкретных важных качеств личности, которые необходимы для каждой роли.

Разработанные нами акмеограммы могут быть использованы как для целевого ориентира в процессе развития ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза, так и для оценки уровня его развития.

Таким образом, изучение ролевых позиций педагога, а также создание акмеограмм

направлены на расширение профессионального потенциала педагога, связанного с его выходом на социально-педагогическую деятельность [3], предусматривающую «работу с различными категориями детей, семей, направленную на оказание помощи ребенку в процессе его социализации, освоение им социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации в обществе» [1, с. 105]. Представление о совокупности качеств, необходимых для развития современных ролевых позиций педагога, отраженное в акмеограммах, призвано стимулировать личность к достижению вершин профессионального мастерства.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001.
2. Гибадуллина Ю. М. Трансформация ролей педагога в условиях формального, неформального и информального образования // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/113-11224>.
3. Гибадуллина Ю. М. Исследование готовности студента к социально-педагогической деятельности и реализации ролей педагога // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6 (55). С. 74–77.
4. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь. М. : Академия, 2001.
5. Маркова А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 40–48.
6. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М. : Мысль, 1971.
7. Писарева С. А. Инновационные процессы в образовании: развитие в ситуациях взаимосвязи теории и практики // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. СПб. : Экспресс, 2014. С. 127–130.
8. Пискунова Е. В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России. Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. акад. Г. А. Бордовского. СПб. :Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.
9. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: [https://portal.iv-edu.ru/dep/mouofurmn/furmn\\_mbdou4/commondocs/standart/03.pdf](https://portal.iv-edu.ru/dep/mouofurmn/furmn_mbdou4/commondocs/standart/03.pdf) (дата обращения 24.11.2015).
10. Психология человека: словарь терминов. URL: [http://psihologiya\\_cheloveka.academic.ru/15/%D0%90%D0%BA%D0%BC%D0%B5%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0](http://psihologiya_cheloveka.academic.ru/15/%D0%90%D0%BA%D0%BC%D0%B5%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0) (дата обращения 16.12.2015).
11. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М. : Политиздат, 1990.
12. Савчук Н. Ю. Системно-ролевой анализ профессиональной деятельности учителя : дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2002
13. Сивашинская Е. Ф. Педагогика современной школы : курс лекций для студентов пед. специальностей вузов. Минск : Экоперспектива. 2009.
14. Черкасова И. И., Яркова Т. А. Современные технологии высшего профессионально-педагогического образования : учебное пособие. Тобольск : ТГСПА им. Д. И. Менделеева, 2013.
15. Goffman E. The presentation of self in everyday life. N.Y., 1959.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Galaguzova Yu. N. Teoriya i praktika sistemnoy professional'noy podgotovki sotsial'nykh pedagogov : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2001.
2. Gibadullina Yu. M. Transformatsiya roley pedagoga v usloviyakh formal'nogo, neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal. 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/113-11224>.
3. Gibadullina Yu. M. Issledovanie gotovnosti studenta k sotsial'no-pedagogicheskoy deyatelnosti i realizatsii roley pedagoga // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2015. № 6 (55). S. 74–77.
4. Kodzhaspirova G. M. Pedagogicheskiy slovar'. M. : Akademiya, 2001.
5. Markova A. K. Psikhologicheskie osobennosti individual'nogo stilya deyatelnosti uchitelya // Voprosy psikhologii. 1987. № 5. S. 40–48.
6. Parygin B. D. Osnovy sotsial'no-psikhologicheskoy teorii. M. : Mysl', 1971.
7. Pisareva S. A. Innovatsionnye protsessy v obrazovanii: razvitie v situatsiyakh vzaimosvyazi teorii i praktiki // Problemy pedagogicheskoy innovatiki v professional'nom ob-razovanii. SPb. : Ekspress, 2014. S. 127–130.
8. Piskunova E. V. Podgotovka uchitelya k obespecheniyu sovremennogo kachestva obrazovaniya dlya vseh: opyt Rossii. Rekomendatsii po rezul'tatam nauchnykh issledovaniy / Pod red. akad. G. A. Bordovskogo. SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2007.
9. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n (s izm. ot 25.12.2014) «Ob utverzhenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')». URL: [https://portal.iv-edu.ru/dep/mouofurmn/furmn\\_mbdou4/commondocs/standart/03.pdf](https://portal.iv-edu.ru/dep/mouofurmn/furmn_mbdou4/commondocs/standart/03.pdf) (data obrashcheniya 24.11.2015).
10. Psikhologiya cheloveka: slovar' terminov. URL: [http://psihologiya\\_cheloveka.academic.ru/15/%D0%90%D0%BA%D0%BC%D0%B5%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0](http://psihologiya_cheloveka.academic.ru/15/%D0%90%D0%BA%D0%BC%D0%B5%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0) (data obrashcheniya 16.12.2015).
11. Psikhologicheskiy slovar' / Pod obshch. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. 2-e izd., ispr. i dop. M. : Politizdat, 1990.
12. Savchuk N. Yu. Sistemno-rolevoy analiz professional'noy deyatelnosti uchitelya : dis. ... kand. ped. nauk. Cheboksary, 2002
13. Sivashinskaya E. F. Pedagogika sovremennoy shkoly : kurs lektsiy dlya studentov ped. spetsial'nostey vuzov. Minsk : Ekoperspektiva. 2009.
14. Cherkasova I. I., Yarkova T. A. Sovremennye tekhnologii vysshego professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya : uchebnoe posobie. Tobol'sk : TGSPA im. D. I. Mendeleeva, 2013.
15. Goffman E. The presentation of self in everyday life. N.Y., 1959.

УДК 37(091)5  
ББК 4403(2)5

ГСНТИ 14.09.25

Код ВАК 13.00.01

**Жилбаев Жанбол Октябрович,**

кандидат педагогических наук, президент Национальной академии образования им. Ы. Алтынсарина; 010000, Казахстан, г. Астана, ул. Орынбор, 4; e-mail: info@nao.kz.

**Моисеева Людмила Владимировна,**

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

## РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** новая модель экологического образования, международное сотрудничество России и Казахстана, шесть принципов перехода к «зеленой экономике», подготовка кадров для реализации образования для устойчивого развития.

**АННОТАЦИЯ.** В Казахстане была разработана и утверждена Концепция экологического образования Республики Казахстан. В Концепции даны определения экологического образования и воспитания, системы и стратегии экологического образования, экологической культуры. Экологическое образование рассматривается в Казахстане как часть общей системы образования, однако отмечается необходимость разработки специальных мер, обеспечивающих создание нормативно-правовых, организационных, научных, учебно-методических, информационных, материально-технических компонентов ее развития. В настоящее время в решении глобальных экологических проблем и применении международных стандартов в области охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности необходимо развитие международного сотрудничества. В Казахстане созданы реальные условия по переходу Республики Казахстан к «зеленой экономике». Одним из шести принципов по переходу к «зеленой экономике» является «обучение и формирование экологической культуры в бизнесе и среди населения», необходимость совершенствования действующих и разработки новых образовательных программ рациональном использовании природных ресурсов и охране окружающей среды в системе образования и подготовки кадров. Особое внимание уделено таким вопросам, как включение в образовательные программы инженерных специальностей элективных курсов по вопросам охраны окружающей среды и устойчивого развития, что позволит обеспечить образование в интересах устойчивого развития как целевую задачу в области образования.

**Zhilbaev Zhanbol Oktyabrovich,**

Candidate of Pedagogy, President of the National Academy of Education named after Y. Altynsarin, Astana, Kazakhstan.

**Moiseyeva Lyudmila Vladimirovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Natural Science and Methods of its Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## IMPLEMENTATION OF THE CONCEPTION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

**KEYWORDS:** a new model of environmental education, international cooperation of Russia and Kazakhstan, six principles of transition to "green economy", training staff for the implementation of education for sustainable development.

**ABSTRACT.** The Conception of environmental education of Kazakhstan has been developed and approved in the Republic of Kazakhstan. The Conception provides definitions of environmental education and upbringing, system and strategy of environmental education, and ecological culture. Environmental education is seen in Russia and in Kazakhstan as part of the general education system, but there is a need for special measures to ensure the establishment of legal, organizational, scientific, educational, informational, material and technical components of its development. Currently, we need to develop international cooperation in addressing global environmental problems and the application of international standards in the field of environmental protection and environmental safety.

Kazakhstan has created real conditions for the transition of the Republic of Kazakhstan to "green Economics." One of the six principles for the transition to "green Economics" is "teaching and formation of ecological culture in business and among the population", the need to improve existing and develop new educational programs of rational use of natural resources and environmental protection in the system of education and training. Particular attention is paid to such issues as inclusion in the educational programs of engineering specialties of elective courses in environmental issues and sustainable development, which would provide education for sustainable development as a target in the field of education.

Общемировые тенденции глобализации цивилизационных процессов, устремление мирового сообщества к стратегии устойчивого развития, вхождение Рес-

публики Казахстан в эти процессы требуют перехода отечественного образования к новой модели, получившей название «Образование для устойчивого развития» (ОУР). Его

идеи были заложены в Докладе «Наше общее будущее» (МКОСР, 1987) и Программе «Повестка дня на XXI век» (1992).

Образование относится к проблематике важнейшей триады так называемых Конвенций Рио-де-Жанейро, а именно: Рамочной конвенции Организации Объединенных Наций об изменении климата (1992), Конвенции о биологическом разнообразии (1992) и Конвенции Организации Объединенных Наций по борьбе с опустыниванием (1994). Важно подчеркнуть, что модель ОУР «затрагивает самую суть преподавания и обучения и не может считаться лишь добавлением к существующим образовательным практикам» [7]. Согласно Глобальной программе действий, «ОУР» предполагает включение ключевых вопросов устойчивого развития в учебные и образовательные планы и требует использования инновационных, партисипативных методов преподавания и обучения, расширяющих права и возможности учащихся и мотивирующих их стремление действовать во имя устойчивого развития. Реализация модели «ОУР» способствует развитию таких навыков, как критическое мышление, понимание сложных систем, прогнозирование сценариев будущего и принятие решений в духе партисипативного подхода и взаимодействия» [7].

31 декабря 2014 года десятилетие «ОУР» завершилось. Однако цель, которая продекларирована в Глобальной программе действий заключается в «запуске и наращивании деятельности на всех уровнях и во всех областях образования и обучения в интересах ускорения прогресса в достижении устойчивого развития страны», что подтверждает оптимальность предложенной модели [7]. Согласно Глобальной программе действий, эта цель преломляется в двух задачах: переориентировать образование и обучение с тем, чтобы каждый человек имел возможность приобрести знания, навыки и ценности, которые позволят ему внести свой вклад в устойчивое развитие страны; и вторая задача – укрепить систему образования через модернизацию нормативно-правовой базы, обеспечивающую устойчивое развитие страны. Глобальная программа действий основывается на пяти приоритетных областях деятельности: поддержка в сфере политики; общеполитический подход; преподаватели; молодежь и местные общины [7].

В итоговом документе «Будущее, которое мы хотим» Конференции Организации Объединенных Наций по устойчивому развитию (Рио+20), прошедшей в Рио-де-Жанейро (Бразилия) в 2012 году, государства договорились «содействовать образованию в интересах устойчивого развития и

активнее включать проблематику устойчивого развития в учебные программы по прошествии Десятилетия образования в интересах устойчивого развития Организации Объединенных Наций» [8]. Настоящая публикация предлагается в открытом доступе под лицензией Attribution-Non Commercial-Share Alike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo/>).

В качестве последующей деятельности (по итогам Десятилетия образования в интересах устойчивого развития Организации Объединенных Наций в период после 2014 г.), ООН разработана Глобальная программа действий по образованию в интересах устойчивого развития. Программа была обсуждена и принята на Всемирной конференции ЮНЕСКО (12–14 ноября 2014 г., г. Айти-Нагоя, Япония), где так же была представлена «Дорожная карта» для ее осуществления [8]. Айти-Нагойская Декларация призвала Правительства государств ЮНЕСКО закрепить модель «ОУР» на период после 2015 года и обеспечить, чтобы идеи данной модели были сохранены как целевые задачи в области образования. Кроме того, согласно исследованиям, проводимым в Центре экологической политики и права при Йельском университете, который измеряет достижения стран с позиции состояния экологии и управления природными ресурсами, предстоит реализовать «ОУР» [8; 9].

Анализируя рейтинг республики Казахстан в международном рейтинге, отметим, что он не очень высок. Во многом, низкий рейтинг Казахстана обусловлен состоянием экологического образования. В связи с этим поиск средств и способов оптимизации естественнонаучного образования, его обогащения и фундаментализации, гармонизации социально-гуманитарной, естественнонаучной и профессиональной составляющих в подготовке студентов является одной из актуальных задач современного образования республики. На современном этапе развития экономики Казахстана речь идет не только о модернизации всего экологического образования, но и о формировании экологической культуры населения в контексте национального приоритета «Зеленая экономика». Идеи «ОУР» нашли свое отражение в содержании «Концепции экологического образования Республики Казахстан» (2002), «Экологическом кодексе Республики Казахстан» (2007); в Законе Республики Казахстан «О национальной безопасности Республики Казахстан» (2012).

Так, в послании Президента Республики Казахстан народу Казахстана определена стратегическая задача по переходу страны

на «зеленый» путь развития. С этой целью Указом Президента Республики Казахстан от 30 мая 2013 года № 577 утверждена «Концепция по переходу Республики Казахстан к “зеленой” экономике». Концепция подкреплена «Планом мероприятий по реализации Концепции по переходу Республики Казахстан к “зеленой” экономике” на 2013–2020 годы».

Согласно Концепции, одним из шести принципов по переходу к «зеленой экономике» является «обучение и формирование экологической культуры в бизнесе и среди населения», необходимость совершенствования действующих и разработки новых образовательных программ о рациональном использовании природных ресурсов и охране окружающей среды в системе образования и подготовки кадров [4].

«Зеленая экономика» воспринимается одним из важных инструментов обеспечения устойчивого развития страны. Значительное внимание в «Плане мероприятий по реализации Концепции по переходу Республики Казахстан к “зеленой” экономике» уделено таким вопросам, как: включение в образовательные программы инженерных специальностей элективных курсов по вопросам охраны окружающей среды и устойчивого развития; совершенствование содержания дисциплины «Экология и устойчивое развитие» в вузах в рамках перехода к «зеленой экономике»; внесение предложений по организации обучающих семинаров по «зеленой экономике» для специалистов местных исполнительных органов; организация научных конференций и семинаров, «круглых столов» по вопросам «зеленой экономики» с приглашением иностранных специалистов; организация курсов повышения квалификации по вопросам «зеленой экономики» для государственных служащих; проведение мониторинга научных проектов по отраслям «зеленой экономики» и определению наиболее эффективных проектов для дальнейшей коммерциализации; обеспечение подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов «зеленой экономики» в рамках потребностей работодателей по программе «Дорожной карты занятости населения на 2020 год».

В стратегических и программных документах Правительства отмечается, что граждане Казахстана помимо экологических знаний должны владеть знаниями и навыками, связанными с рациональным природопользованием и сохранением биосферы для обеспечения устойчивого развития.

Целью и результатом «ОУР» в плане экологического образования является формирование новой генерации граждан, обладающих экологической культурой, способ-

ных осуществлять идеи устойчивого развития. Экологическая культура включает: экологический стиль жизни, которому присущи экологически обоснованная деятельность и поведение; эгоцентрическое мировоззрение; глобальное мышление; ценностное отношение к миру природы и человека; экологическая активность, ответственность, долженствование, рациональность, бережливость, здоровый образ жизни [12; 13; 14; 15]. В этом контексте особое значение в профессиональной подготовке студентов обретает естественнонаучное образование. Оно закладывает фундаментальные научные основы экологической культуры и стиля жизни выпускников [1, с. 5].

Сложившееся в России традиционное экологическое образование имеет огромный потенциал в решении задач «ОУР». Основной массив исследований в этой области охватывает школьное экологическое образование (Т. А. Бабакова, Н. Ф. Винокурова, С. Г. Гильмиярова, И. Д. Зверев, А. Н. Захлебный, Л. В. Моисеева, О. Н. Пономарева, А. А. Саламатов, Н. В. Скалон, И. Т. Суравергина и др.). В той или иной мере проблемы «ОУР» рассматриваются в рамках общего экологического образования выпускников вуза (С. В. Алексеев, Е. В. Муравьева, А. И. Новик-Качан, Л. В. Панфилова, Л. В. Папуткова, О. Г. Роговая, Г. П. Сикорская, З. И. Тюмасева и др.). Значительное число работ посвящено изучению «ОУР» в аспекте культурологии (О. С. Анисимов, И. Т. Гайсин, Э. В. Гирусов, С. Н. Глазачев, О. Н. Козлова, Н. М. Мамедов и др.). В последние годы активировались исследования, связанные с формированием экологической компетенции обучающихся (М. В. Аргунова, Е. Н. Базаров, Д. С. Ермаков, О. А. Линенко, Е. Г. Нелюбина, Л. Е. Пистунова, В. И. Томаков и др.), разработке основ экологической этики (Л. И. Василенко, Е. Н. Дзятковская, И. В. Цветкова и др.), экопсихологии (С. Д. Дерябо, В. И. Панов, В. А. Ясвин и др.), социально-экологического образования (Е. А. Когай, В. А. Ситаров, В. С. Шилова и др.). В исследованиях А. С. Бейсеновой, К. Ш. Бакировой, Г. К. Длимбетовой, Г. Т. Хайрулина определены основные направления и задачи, стоящие перед высшей школой по вопросам экологического образования [5].

О. В. Карповой проведен социологический анализ процесса формирования экологической культуры населения на уровне отдельной личности в соответствии с требованиями современных условий. Так, например, изучены особенности процесса формирования экологической культуры населения, уточнены ее функции, принципы и уровни, разработана модель экологически

культурной личности [5]. В своих исследованиях Г. А. Абдикаримова, А. С. Бейсенова, Г. К. Длимбетова, А. К. Иманов, Г. З. Сауытбаева, М. Н. Сарыбеков, Г. А. Пирсаидова, З. Е. Сыдыкова, Б. А. Шаушекова, Ж. Б. Чилдебаев изучили педагогические условия и компоненты эффективного экологического образования и воспитания школьников [1; 2; 3; 4; 5]. Ш. Ж. Арсынбетовой изучались роль школы, семьи и внешкольных учреждений в экологическом воспитании младших школьников на материале Южно-Казахстанской области. Педагогические основы взаимосвязи нравственного и экологического воспитания младших школьников были изучены в исследовании Р. А. Сейтжановой [6]. Достаточно подробно исследованы проблемы формирования готовности будущих учителей к экологическому образованию (К. Б. Тлебаева) и воспитанию школьников (А. К. Сатынская). Более общие вопросы экологизации высшего профессионального образования рассматривались в исследовании Ш. Ш. Хамзиной. К. Ш. Бакировой были выявлены тенденции экологического образования в мировом сообществе в контексте устойчивого развития и экологической безопасности [3]. Ею предложена концепция, модель и технология формирования экологической культуры студентов педагогического вуза в контексте устойчивого развития, а также создана дидактическая система интерактивных заданий для использования во время педагогической практики студентов.

Идеи экологического образования активно исследуются в работах по философии и методологии научного познания (В. А. Канке, Т. Кун, И. Лакатос, К. Поппер, В. С. Степин и др.), включены в концепции постнеклассической науки и теории систем (Л. Бертаманфи, В. Д. Могилевский, Э. Г. Юдин и др.), самоорганизации (С. П. Курдюмов, И. Пригожин, Г. Хакен и др.) и управления (А. А. Богданов, Н. Винер, Я. А. Гольфред и др.). Идеи универсального эволюционизма, ноосферогенеза и устойчивого развития, позиции нравственного и экологического императивов (В. И. Вернадский, И. Кант, Н. Н. Моисеев и др.), исходные положения деонтологии (И. Бентам, F. G. Gerald, S. Freeman и др.), работы по экологической этике и праву (К. О. Арел, Р. Атфилд, М. М. Бринчук, О. Л. Дубовик, М. М. Бринчук, А. Швейцер и др.) представлены в работах указанных авторов [4]. Хорошо известны исследования по теории и методике естественнонаучного образования (В. Г. Виненко, В. Р. Ильченко, А. В. Миронов, Л. В. Моисеева, Л. И. Пономарева, В. М. Симонов, П. В. Станкевич, А. В. Теремов, А. В. Усова и др.), реализации экологического образова-

ния в контексте компетентного подхода (В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Д. Равен, Г. К. Селевко, Э. Э. Сыманюк, А. В. Хуторской и др.) [5].

Теоретико-методологическими и прикладными аспектами экологического образования в учебно-воспитательном процессе занимались М. А. Кудайкулов, М. Сарыбеков, Ж. Ж. Жатканбаев, Ж. Б. Чилдебаев, М. Ж. Чоров. Ряд работ казахстанских ученых посвящен исследованиям формирования экологической культуры, проблеме формирования экологической компетентности студентов (А. А. Бейсенбаева, Г. К. Длимбетова, Р. А. Сейтжанова, К. Ш. Бакирова, В. Б. Карибжановой). Так, в исследовании Г. А. Пирсаидовой с позиции личностно-ориентированного подхода выявлены педагогические условия моделирования школьного экологического образования, определены критерии и система приоритетных базовых компетенций экологической культуры школьников, а Г. А. Абдикаримова обосновала общие педагогические условия формирования экологических знаний школьников. Л. С. Сихынбаева определила возможности развития экологических знаний студентов на основе использования инновационных технологий, показала возможности использования инновационных технологий в системе экологического образования в Казахстане [1; 2; 3]. Б. А. Шаушековой раскрыты возможности средств казахской этнопедагогике в формировании экологической культуры. Так, А. К. Иманов исследовал и обосновал идеи нравственно-экологического воспитания в наследии казахских мыслителей и просветителей дореволюционного Казахстана, определил сущность и содержание нравственно-экологического воспитания [10].

Анализируя представленные источники, заметим, что в Казахстане уделяют большое внимание исследованию социально-экологических проблем. Так, Г. Е. Бекжанова и А. К. Кушербаев, изучая экологический кризис в районе Аральского моря, предлагают пути улучшения его экологической составляющей путем реализации комплексной программы управления природоохранными мероприятиями [3]. Необходимость формирования экологической культуры населения обосновывается в работах Ж. Буламбаев и О. В. Карпова [2]. Так, в диссертационном исследовании Ж. Буламбаева экологическая культура определена как особая ветвь общечеловеческой культуры. В работе анализируются взаимоотношения человека и природы в процессе социокультурного развития. Отмечено, что глобальные экологические проблемы, возникшие перед человечеством, связаны, во



первых, со спецификой исторически сложившихся тенденций изменения ценностных ориентаций; во вторых, с особенностями материального и духовного производства; в третьих, с необходимостью ускорения практического освоения природы и мирового общественного развития [2]. Также различные аспекты профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в рамках его экологического образования и воспитания рассмотрены в работах И. И. Бодьковой, Ж. К. Тлешовой, Ш. Ш. Хамзиной, Ж. С. Сихынбаевой, К. Ш. Бакировой [1; 2; 3; 4; 5].

В вузах Казахстана и США Ж. К. Тлешовой апробированы методологические и теоретические основы экологического образования, раскрыто содержание, формы и методы экологической подготовки будущего учителя, выявлены педагогические условия экологической подготовки с учетом особенностей системы образования в стране. Ш. Ш. Хамзиной обосновано программное и научно-методическое обеспечение процесса экологизации высшего профессионального образования [1; 6]. Возможности инновационных технологий в формировании экологической культуры школьников, сущность которых выражается в реализации инновационных способов трансляции этнопедагогического и естественнонаучного

экологического содержания в различные виды учебной и внеучебной деятельности школьников, доказала З. Е. Сыдыкова [6].

В Послании Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева «Стратегия “Казахстан – 2050”» масштабно и объемно раскрывается стратегический курс государственной политики, ориентированной на международные стандарты уровня жизни. «Стратегия – 2050» дает мощный импульс к переходу страны на зеленый путь развития, ожидается, что данный процесс ускорит международная выставка «ЭКСПО – 2017» [11]. «Зеленое развитие» позволит Казахстану обеспечить достижение поставленной цели по вхождению в число 30-ти наиболее развитых стран мира. По расчетам, к 2050 году преобразования в рамках «зеленой экономики» позволят дополнительно увеличить ВВП на 3%, создать более 500 тысяч новых рабочих мест, сформировать новые отрасли промышленности и сферы услуг, обеспечить повсеместно высокие стандарты качества жизни для населения.

Таким образом, в работах казахских и российских ученых наблюдается преемственность и взаимосвязь исследований, необходимых для решения задач «ОУР» и реализации Концепции экологического образования Республики Казахстан.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абишев М. А. Перспективы развития экологического образования в Казахстане // Білім-Образование. 2005. № 1. С. 17–21.
2. Бигалиев А. А. Фундаментальность экологического образования – основа подготовки специалиста-эколога // Высшая школа Казахстана. 2000. № 2. С. 49–56.
3. Бекжанова Г. Е. Экономико-математические модели природоохранных мероприятий (на материале Аральского региона) : дис. ... канд. экон. наук. А. : КазЭУ им. Т. Рыскулова, 2002. 164 с.
4. Концепция по переходу Республики Казахстан к зеленой экономике : Указ Президента Республики Казахстан от 30 мая 2013 года № 80. URL: strategy 2050.kz.
5. Моисеева Л. В. Уральская научная школа экологической педагогики. Педагогическое образование и наука. 2013. № 6. С. 114–118.
6. Сейтжанова Р. А. Экологическое образование как средство формирования экологической культуры личности студентов Казахского национального педагогического университета им. Абая : дис. ... канд. пед. наук, 2010г. 180 с.
7. Дорожная карта осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France © UNESCO 2014.
8. Самые экологически чистые страны мира в 2014. Настоящая публикация предлагается в открытом доступе под лицензией Attribution-Non Commercial-Share Alike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo/>).
9. Индекс экологической эффективности 2006 г. Информационно-аналитический портал. URL: <http://epi.yale.edu/>.
10. Интымакова А. Т. Республика Казахстан в индексе экологической эффективности. Проблемы и перспективы Вестник КарГУ. Караганда, 2015. № 10. С. 43–50.
11. Полный отчет и анализ. Индекс экологической эффективности Йельский центр экологической политики и права при Йельском университете. URL: <http://epi.yale.edu/epi/country-profile/kazakhstan>
12. Приказ Министра энергетики Республики Казахстан от 10.2014 года № 79 «О Стратегическом плане Министерства энергетики Республики Казахстан на 2014–2018 годы». URL: [energo.gov.kz](http://energo.gov.kz)
13. Chess C. et al. (2005). Communicating About Environmental Indicators. Journal of Risk Research 8 (1). С. 63–75.
14. Ahmad Jafari Samimi Environmental Performance Index and Economic Growth: Evidence From Some Developing Countries. The University of Mazandaran, Babolsar, Iran, 2008.
15. Отчет Министерства охраны окружающей среды Республики Казахстан о научно-исследовательской работе «Научное обоснование системы индикаторов (целевых показателей) устойчивого развития для всех регионов (отраслей) Республики Казахстан» 2010. URL: [zan.kz](http://zan.kz).

## L I T E R A T U R A

1. Abishev M. A. Perspektivy razvitiya ekologicheskogo obrazovaniya v Kazakhstane // Bilim-Obrazovanie. 2005. № 1. S. 17–21.
2. Bigaliev A. A. Fundamental'nost' ekologicheskogo obrazovaniya – osnova podgotovki spetsialista-ekologa // Vysshaya shkola Kazakhstana. 2000. № 2. S. 49–56.
3. Bekzhanova G. E. Ekonomiko-matematicheskie modeli prirodookhrannykh meropriyatiy (na materiale Aral'skogo regiona) : dis. ... kand. ekon. nauk. A. : KazEU im. T. Ryskulova, 2002. 164 s.
4. Kontseptsiya po perekhodu Respubliki Kazakhstan k zelenoy ekonomike : Ukaz Prezidenta Respubliki Kazakhstan ot 30 maya 2013 goda № 80. URL: [strategy2050.kz](http://strategy2050.kz).
5. Moiseeva L. V. Ural'skaya nauchnaya shkola ekologicheskoy pedagogiki. Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2013. № 6. S. 114–118.
6. Seytzhanova R. A. Ekologicheskoe obrazovanie kak sredstvo formirovaniya ekologicheskoy kul'tury lichnosti studentov Kazakhskogo natsional'nogo pedagogicheskogo universiteta im. Abaya : dis. ... kand. ped. nauk, 2010g. 180 s.
7. Dorozhnaya karta osushchestvleniya Global'noy programmy deystviy po obrazovaniyu v interesakh ustoychivogo razvitiya Organizatsiy Ob"edinennykh Natsiy po voprosam obrazovaniya, nauki i kul'tury 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France © UNESCO 2014.
8. Samye ekologicheski chistye strany mira v 2014. Nastoyashchaya publikatsiya predlagaetsya v otkrytom dostupe pod litsenziei Attribution-Non Commercial-Share Alike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo/>).
9. Indeks ekologicheskoy effektivnosti 2006 g. Informatsionno-analiticheskii portal. URL: <http://epi.yale.edu/>.
10. Intymakova A. T. Respublika Kazakhstan v indeksе ekologicheskoy effektivnosti. Problemy i perspektivy Vestnik KarGU. Karaganda, 2015. № 10. S. 43–50.
11. Polnyy otchet i analiz. Indeks ekologicheskoy effektivnosti Yel'skii tsentr ekologicheskoy politiki i prava pri Yel'skom universitete. URL: <http://epi.yale.edu/epi/country-profile/kazakhstan>
12. Prikaz Ministra energetiki Respubliki Kazakhstan ot 10.2014 goda № 79 «O Strategicheskome plane Ministerstva energetiki Respubliki Kazakhstan na 2014–2018 gody». URL: [energo.gov.kz](http://energo.gov.kz)
13. Chess C. et al. (2005). Communicating About Environmental Indicators. Journal of Risk Research 8 (1). S. 63–75.
14. Ahmad Jafari Samimi Environmental Performance Index and Economic Growth: Evidence From Some Developing Countries. The University of Mazandaran, Babolsar, Iran, 2008.
15. Otchet Ministerstva okhrany okruzhayushchey sredy Respubliki Kazakhstan o nauchno-issledovatel'skoy rabote «Nauchnoe obosnovanie sistemy indikatorov (tselevykh pokazateley) ustoychivogo razvitiya dlya vsekh regionov (otrasley) Respubliki Kazakhstan» 2010. URL: [zan.kz](http://zan.kz).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. О. Вербицкая

УДК 371.2  
ББК 4424.42

ГСНТИ 14.01.29

Код ВАК 13.00.01

### **Маминов Сергей Валерьевич,**

аспирант кафедры педагогики, Институт педагогики, психологии и социальной работы, Магнитогорский государственный технический университет; 455000, г. Магнитогорск, пр-т Ленина, 38; e-mail: sergejmmaminv@mail.ru.

### **Савва Любовь Ивановна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Институт педагогики, психологии и социальной работы, Магнитогорский государственный технический университет; 455000, г. Магнитогорск, пр-т Ленина, 38; e-mail: savva.53@mail.ru.

## **ПОНЯТИЙНАЯ МАТРИЦА В ИССЛЕДОВАНИИ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** понятие; понятийная матрица; мониторинг; качество; педагогический мониторинг.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается терминологический аппарат и построенная понятийная матрица исследования мониторинга качества образовательного процесса в основной школе. Одним из основных понятий в данном случае является мониторинг качества образования. Прежде чем говорить о нем, стоит разобраться во взаимосвязи понятий, какие из них являются основополагающими или базовыми и какие построены на их использовании. В данном случае необходимо понимать взаимосвязь мониторинга и качества, которые тесно и неразрывно связаны с обучением, воспитанием и развитием. Кроме того, мониторинг выражается в функциях и средствах. Основными средствами мониторинга, которые рассмотрены в исследовании, являются информационные средства. Их можно систематизировать, то есть разделить и описать в виде совокупности элементов и их отношений, связанных друг с другом в единое целое по некоторому закону, которая будет обладать свойствами, приемлемыми только элементам или отношениям их образующим. Все это может быть сведено в систему, одной из составляющих которой будут информационные средства организации мониторинга качества образования.

### **Savva Lyubov' Ivanovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Pedagogy, Institute of Education, Psychology and Social Work, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia.

### **Maminov Sergey Valer'evich,**

Post-graduate Student of Department of Pedagogy, Institute of Education, Psychology and Social Work, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia.

## **CONCEPTUAL MATRIX OF MONITORING THE QUALITY OF SECONDARY SCHOOL EDUCATION PROCESS**

**KEYWORDS:** concept; conceptual matrix; monitoring; quality; pedagogical monitoring.

**ABSTRACT.** The article deals with the terminological system and a conceptual matrix of monitoring the quality of education in the primary school. One of the key concepts under study is to monitoring the quality of education. Before talking about it in detail, it is necessary to understand the relationship between the concepts, some of which are fundamental or basic while others are built on their basis. In this case, one should understand the relationship between monitoring and quality which are closely and inextricably connected with to teaching, upbringing and development. In addition, monitoring is expressed in functions and means. The main means of monitoring which are considered in the given study are information technologies. They may be systematized, i.e. separated and described share as a set of elements and their relationships, connected with each other into a single unit by a certain law, which would have the properties relatable to only elements or relationships that constitute them. All this can be reduced to a system, one of the components of which will be made by information tools for monitoring the quality of organization of education.

**М**ножественность понятий мониторинга обусловлена тем, что само понятие «мониторинг» имеет глубокие корни, связанные с развитием средств и методов оценки и наблюдений, сбора, хранения и обработки информации. Одним из основных понятий в данном случае является мониторинг качества образовательного процесса. Прежде чем говорить о нем, стоит разобраться во взаимосвязи понятий, какие из них являются основополагающими или базовыми и какие построены на их использовании.

Изучению мониторинга, и в частности педагогического мониторинга, посвящены работы О. В. Дихтяренко, М. П. Павловой,

И. В. Филимоновой. В них рассматривается как само понятие, так и его применение при оценке качества образования. Кроме того, выделены этапы и требования к мониторингу, возможность его применения для повышения качества преподавания.

Без знания понятий и терминов невозможно осознанное понимание научных текстов. Мы поддерживаем в этом точку зрения В. Ф. Беркова, который определяет понятие как «форму мысли, обобщенно отражающую предметы и явления посредством фиксации их существенных свойств» [2, с. 801]. Основными характеристиками понятия являются его объем и содержание. «Содержание поня-

тия – это совокупность отраженных свойств (признаков) предметов, ...а объем понятия – это множество предметов, каждому из которых принадлежат признаки, относящиеся к содержанию понятия» [Там же]. Например, в содержание общепринятого понятия «учащийся» кроме прочих признаков укладывается «быть участником образовательного процесса в какой-либо образовательной организации». Объем же данного понятия составляет совокупность, к которой относятся учащиеся любых образовательных организаций. В отношении объема и содержания понятия работает правило «обратного»: чем меньше содержание понятия, тем больше его объем, и наоборот. Допустим, что в содержание понятия «учащийся» будет добавлен признак «участник образовательного процесса в вузе», то получится новое понятие меньшего объема, которое подменяется термином «студент».

«Система понятий, суждений и умозаключений, сформировавшаяся в науке, является базой построения научной терминологии. Большая часть лингвистов определяют термин как «слово или словосочетание, языковой знак которого соотношен с соответствующим понятием или системой понятий данной области науки или техники» [5, с. 19–20]. На основе изучения трудов Г. И. Ахмановой [1], Д. С. Лотте [7] и Э. Свадосга [10] следует отметить показатели, которым должны соответствовать научные термины: точность и конкретность – каждый термин должен отражать только одно научное понятие, и каждое научное понятие должно интерпретироваться только одним термином; краткость – каждый термин должен выражаться по возможности одним коротким словом или словосочетанием; системность – каждый термин должен обладать формальными признаками своей принадлежности к определенной системе терминов. В работе ученых Е. В. Сусименко и С. В. Рождественской [13] отмечаются еще два важных требования к термину. Он должен быть эзотеричным, то есть понятным специалисту определенной научной или профессиональной системы знаний, и общепризнанным в своей сфере; а также – контекстуально устойчивым, то есть значение термина не должно зависеть от контекста [Там же, с. 137].

Одним из центральных приемов построения работы со всеми научными текстами является построение понятийных схем или матриц. Понятийные схемы (или графические систематизаторы, или матрицы) – это наглядные представления, которые помогают разделять понятия, употребляемые в тексте, на классы, выделив между ними все возможные связи. Создание понятийной матрицы позволяет взглянуть на структуру

текста, окунуться в его глубинные связи, что и отражает более глубокое понимание текста. Работая с понятийными схемами как одной из возможностей понимания текстов, Д. Халперн в своей работе [16] в зависимости от структуры представленной в тексте информации выделяет следующие виды:

1. Линейные последовательности – понятийные схемы, применение которых полезно, если информация в тексте предложена в виде простой цепочки логических рассуждений. Такие схемы могут быть использованы для понимания, например, исторических текстов, где отражается хронология событий.

2. Иерархии – способ графического изображения информации в форме древовидной структуры. В таких схемах информация упорядочивается согласно правилам классификации, которые определяют, частью или разновидностью чего является данный объект. Так устанавливается соподчинение между понятиями.

3. Сети – графические систематизаторы, которые показывают несколько различных типов связей между объектами, явлениями или понятиями.

4. Матрицы – понятийные схемы, используемые в случае сравнения объектов по ряду показателей.

5. Блок-схемы – систематизаторы, показывающие ряд последовательных действий с указанием того, от каких условий зависит переход к выполнению конкретного действия [Там же, с. 141–151].

Наиболее часто используемыми и самыми трудоемкими по созданию являются сети. С помощью их можно отразить разнообразные типы отношений между понятиями. В ходе исследований К. Д. Холли и Д. Ф. Дансеро в сотрудничестве с рядом других ученых были выявлены следующие шесть типов отношений между понятиями: 1) иерархическое (X является частью Y); 2) иерархическое (X является разновидностью Y); 3) причинно-следственное (X приводит к Y); 4) аналогия (X подобно Y); 5) свойство (X является свойством или характерной чертой Y); 6) симптом (X является свидетельством того, что Y произошло) [18, с. 227–237].

В нашей работе понятийная матрица была спроектирована и создана в виде частного случая сети – диаграммы связей, с применением современного информационного средства построения диаграмм [19]. Использование такого подхода позволяет создавать сколь угодно сложные понятийные схемы, аргументируя каждый блок, входящий в них. При этом общий вид полученной схемы легко использовать в любом варианте работы: внести в структуру печатного документа, представив целиком, либо разделив на части.

Объектом нашего исследования является образовательный процесс в основной школе, а предметом – информационные средства организации мониторинга качества в образовательном процессе в школе. Поэтому основными понятиями в проводимом исследовании являются: образование, качество образования, мониторинг. От них и будем отталкиваться при разборе понятийной матрицы исследования.

Цель проводимого исследования – показать взаимосвязь понятий в матрице и отобразить в ней место информационных средств. Кроме того, будет показана связь понятий в виде схемы, представленной на рисунках 1 и 2. Схема довольно масштабная, поэтому была разделена на две части, связующим звеном которых является понятие мониторинга.

**Понятие «образование»** имеет множество трактовок. Приведем несколько из них. «Образование – процесс усвоения знаний, обучение, просвещение» [14]. «Образование – это процесс и результат усвоения определенной системы знаний в интересах человека, общества и государства, сопровождающиеся констатацией достижения гражданином установленных государством образовательных уровней (цензов); это специально организованная в обществе

система условий и учебно-образовательных, методических и научных органов и учреждений, необходимых для развития человека; это процесс изменения, развития, совершенствования сложившейся системы знаний и отношений в течение всей жизни, абсолютная форма бесконечного, непрерывного овладения новыми знаниями, умениями, навыками в связи с изменяющимися условиями жизни» [4].

Согласно ФЗ «Об образовании в РФ» понятие «образование» трактуется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [15]. В своей работе мы придерживаемся именно такого понятия.

В педагогике образование понимается как процесс, включающий в себя три подсистемы: обучение, воспитание и развитие.

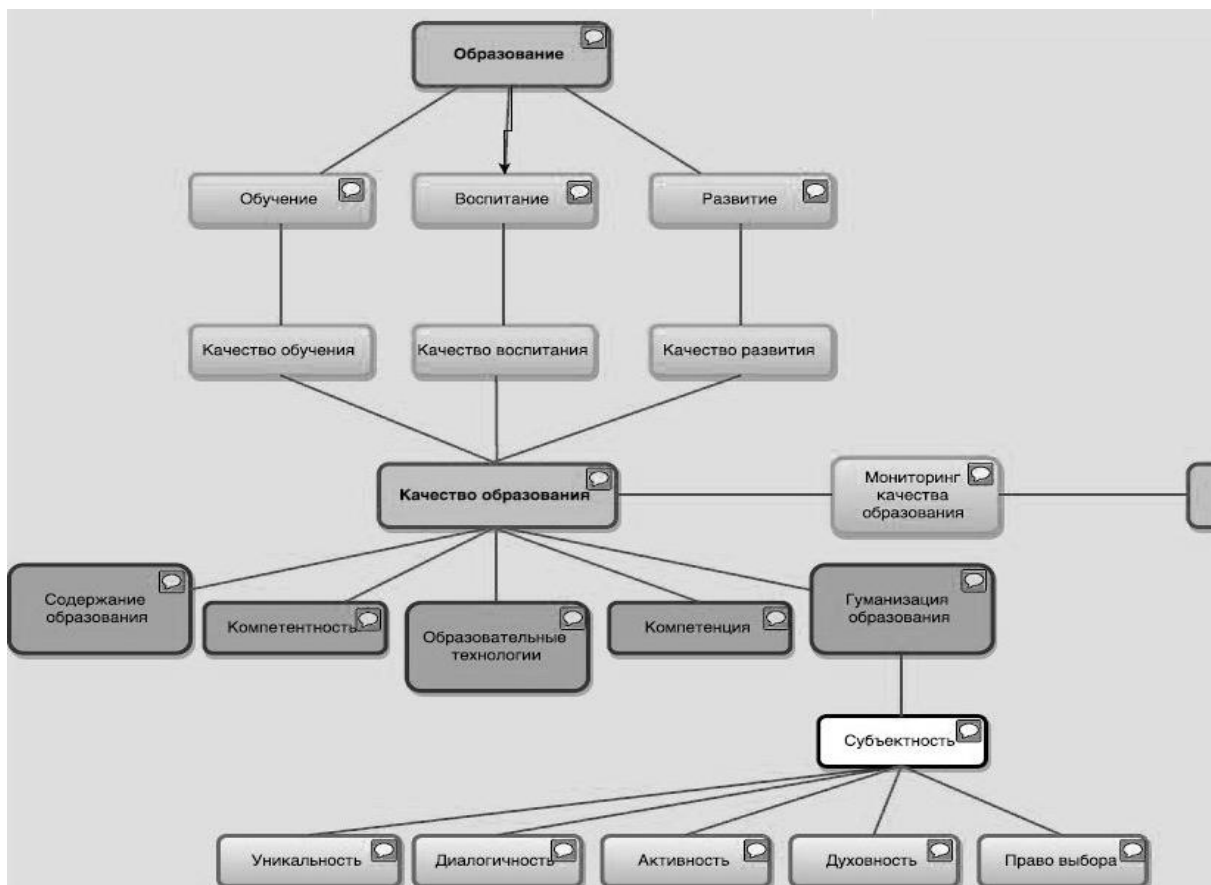


Рис. 1. Понятийная матрица (часть 1)

1. Обучение – это специально организованный, регулируемый процесс контактирования учителей и учеников, направленный на приобретение знаний, умений, навыков, складывания мировоззрения, развитие умственных сил и будущих возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования в соответствии с намеченными целями [9]. Кроме того, обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по получению знаний, умений, навыков и компетенций, приобретению опыта деятельности и опыта применения знаний в повседневной жизни, развитию своих способностей, а также, формированию у обучающихся мотивационной составляющей приобретения образования в течение всей жизни [15].

2. Воспитание – с точки зрения педагогики в широком смысле – это специально организованное, целенаправленное и управляемое действие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью появления у него необходимых качеств, проводимое в учебно-воспитательных учреждениях и включающее в себя весь учебно-воспитательный процесс; в узком смысле – это процесс и результат воспитательной работы, которая направлена на решение требуемых воспитательных задач [9].

Кроме того, воспитание – это деятельность, направленная на становление личности, выработку условий для самоопределения и социализации учащегося на основе социальных и культурных, духовных и нравственных ценностей, а также принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [15].

3. Развитие – процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход из старого качественного состояния в новое качественное состояние, к сложному от простого, к высшему от низшего. Кроме того, развитие – это процесс изменений качественных и количественных, унаследованных и приобретенных качеств личности под влиянием всех факторов [10].

**Понятие «качество образования»** имеет множество определений, как и понятие «образование». Под качеством образования, например, понимается социальная категория, верифицирующая состояние и получение результата в процессе образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании бытовых, гражданских и профессиональных компетенций личности. Качество образования определяется множеством показателей, которые характеризуют различные

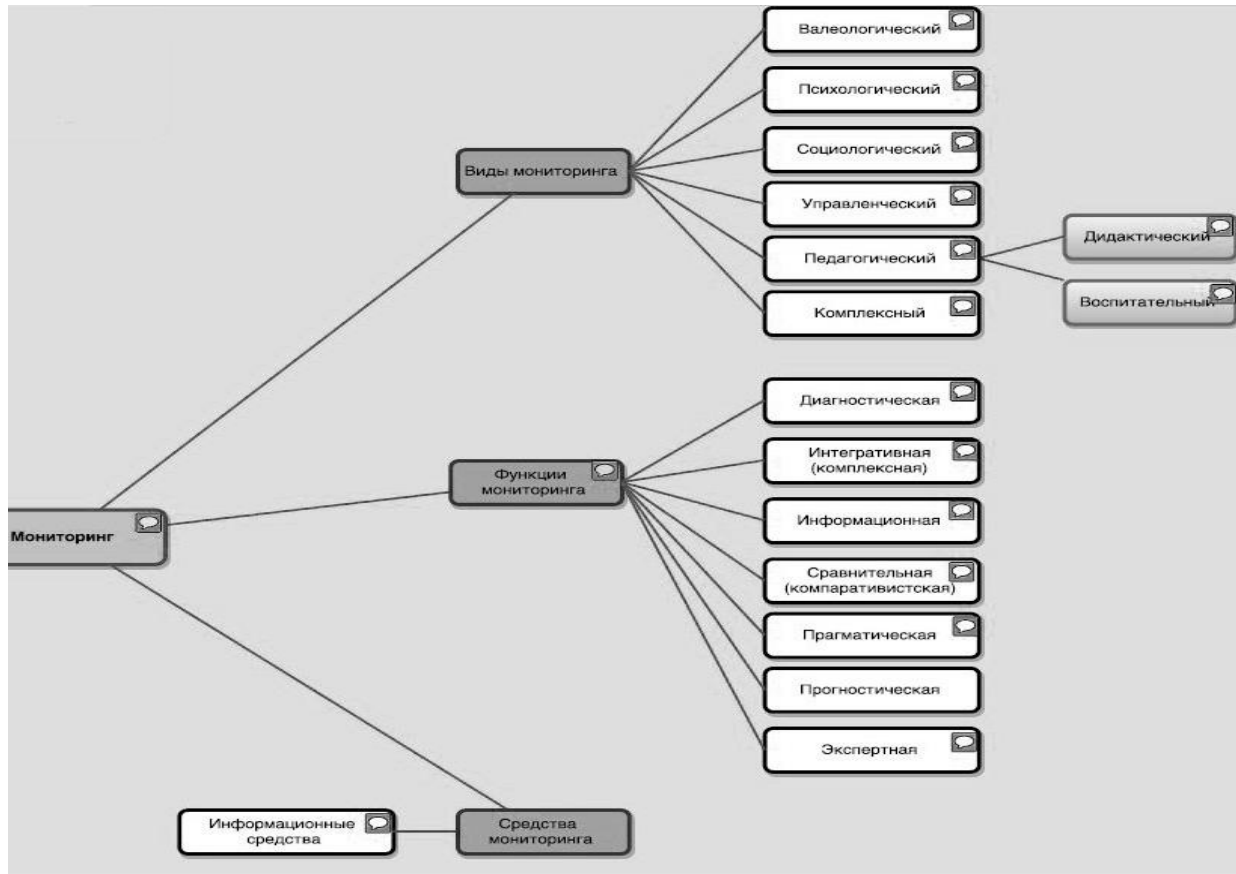


Рис. 2. Понятийная матрица (часть 2)

составляющие учебной деятельности образовательного учреждения: содержание обучения, формы и методы обучения, материально-техническая база (МТБ), кадровый состав и т.п., которые обеспечивают развитие компетенций обучающейся молодежи. [3, с. 194].

Историческое развитие понятия «качество» прошло множество шагов, среди которых можно выделить следующие:

1) «Отличие между предметами, разделение по признаку «хороший – плохой» – при Аристотеле (II в. до н.э.);

2) «Качество – это, в первую очередь, равнозначная с бытием определенность; так что «нечто» перестает быть тем, чем оно было, когда теряет свое качество» – при Гегеле (XIX в. н.э.);

3) «Иероглиф, отражающий качество, представлен в виде двух элементов: «равновесие» и «деньги» (качество = деньги + равновесие). Значит, качество тождественно понятиям «высококласный», «дорогой» – по китайской версии;

4) «Качество имеет характеристики: объективные физические; субъективную – насколько вещь «хороша» – по версии Уолтера Эндрю Шухарта (США, 1931);

5) «Качество – свойство, реально удовлетворяющее потребителей» – по версии Каору Исикавы (Япония, 1950);

6) «Качество отождествляется с пригодностью для использования (соответствие назначению). Субъективная сторона: качество есть степень удовлетворения потребителя (для реализации качества производитель должен узнать требования потребителя и сделать свою продукцию такой, чтобы она удовлетворяла этим требованиям)» – по версии Джозефа Мозеса Джурана (США, 1979) [17];

7) «Качество продукции – совокупность свойств продукции, обуславливающих ее пригодность удовлетворять определенные потребности в соответствии с ее назначением» – в ГОСТ 15467-79;

8) «Качество – совокупность свойств и характеристик продукции или услуги, которые придают им способность удовлетворять обусловленные или предполагаемые потребности» – в Международном стандарте ИСО 8402-86;

9) «Качество – совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности» – в Международном стандарте ИСО 8402-94;

10) «Качество – степень соответствия присущих характеристик требованиям. Требование – потребность или ожидание, которое установлено, обычно предполагается или является обязательным» – в Международном стандарте ИСО 9000-2001.

В ФЗ « Об образовании в РФ» качество образования рассматривается как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия ФГОСам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [15]. Это определение взято нами как рабочее.

Исходя из этого можно говорить о трех составляющих качества образования: качестве обучения, качестве воспитания и качестве развития.

1. Качество обучения – это уровень успешного усвоения образовательной программы, применения полученных знаний в нестандартных ситуациях и практической деятельности.

2. Качество воспитания – это уровень сформированности определенных качеств личности воспитанника, получаемых в процессе образования.

3. Качество развития – это уровень развития полученных навыков и умений в процессе образования, возможность их совершенствования.

Понятие качества образования и самого образования связаны напрямую через описанные составляющие каждой категории. Рассмотрим следующее понятие – **мониторинг**. «Мониторинг определяется как подготовленное наблюдение за контролируемым процессом с помощью отслеживания по составленной методике значений, выбранных для контроля параметров и соотношения их с заранее обособленными (в виде нормы и/или шкалы), приемлемыми значениями» [3, с. 31]

Мониторинг имеет широкий спектр видов: валеологический, психологический, социологический, управленческий, педагогический, комплексный. Педагогический мониторинг в соответствии с определением мониторинга, данным выше, мы определяем как «специально определенную подсистему постоянного и неотрывного наблюдения, контроля, диагностики и коррекции, входящую в систему педагогического управления, выявляющую отклонения от установленных образовательных стандартов, основанную на современных информационных технологиях, а также на методах статистики, обеспечивающую развитие субъектов образования и их взаимодействие» [6].

Мониторинг напрямую связан с качеством образования. И на стыке этих двух категорий образуется новое понятие – мониторинг качества образования. Мониторинг же качества образования школы рассматрива-

ется нами как специально смоделированная подсистема образовательного процесса, включает в себя не только непрерывную диагностику, но и наблюдение, контроль, прогнозирование, коррекцию и оценку образовательного процесса в образовательной организации, которые обеспечивают субъектам образовательного процесса переход на высокий, качественно новый уровень обученности, воспитанности и развития [11].

Частью системы мониторинга качества образования в школе являются следующие элементы:

1) установление стандарта и необходимых операций: определение стандартов; описание операций стандартов в индикаторах (измеряемые величины); обоснование критерия, по которому будем судить о достижении стандартов;

2) сбор данных и оценка: сбор данных; оценка результатов;

3) действия: принятие соответствующих мер, оценивание результатов принятых мер в соответствии со стандартами, прогнозирование.

Кроме того, мониторинг выражается в своих функциях и средствах. Основными средствами мониторинга, которые интересуют нас в исследовании, являются информационные средства. Их можно систематизировать, то есть разделить и описать в виде совокупности элементов и их отношений, связанных друг с другом в единое целое по некоторому закону, которая будет обладать свойствами, приемлемыми только элементам или отношениям их образующими. Таким образом, в нашем понимании, система информационных средств организации мониторинга – это взаимосвязанное множество разнообразных информационных средств и их отношений, представленных как единое целое и используемых для решения задач мониторинга, а также, отвечающих за оперативность его проведения.

Под самими информационными средствами мы понимаем электронные средства хранения, обработки и передачи учебной информации с помощью компьютеров, которые в образовании выполняют многие функции преподавания. Они служат источником учебной и научной информации, управляют познавательной деятельностью обучающихся по программе, разработанной преподавателем, контролируют результаты обучения, оказывают индивидуальную помощь, содержат указания (гиперссылки) на дополнительную литературу для любознательных, а также развивают творческие способности, познавательный интерес и положительные мотивы учения [8]. К информационным средствам можно отнести: тесты, анкеты, информационные технологии, информационные системы.

Обобщая все сказанное выше, можно сделать вывод о том, что понятийная матрица «исследования мониторинга качества образовательного процесса в основной школе» представлена разветвленной, взаимосвязанной системой категорий и понятий, основными из которых являются: образование, качество образования и мониторинг. Одной из составляющих данной системы выступают «информационные средства организации мониторинга качества образовательного процесса».

В свою очередь, эти информационные средства, которые будут использованы при организации мониторинга качества образования, в нашем понимании могут быть разделены на составляющие по различным признакам. С точки зрения, например, компьютерных технологий, которые развиваются в данное время широкими темпами, средства можно подразделить на технологические и технические.

Под технологическими будем понимать все существующие технологии, программное обеспечение, специализированные программные продукты, посредством которых возможно повысить качество проведения мониторинга в сфере образования. Выбор из широкого перечня таких технологий остается за организаторами мониторинга и преследуемыми ими целями. В данном случае возможно применение комплекса технологий, дабы проведение мониторинга дало более точные и качественные результаты. Либо одной, узкоспециализированной, но в то же время дающей необходимый результат в кратчайшие сроки. С технической точки зрения, под информационными средствами будем понимать компьютерную технику, специализированные технические комплексы проведения тестирований и прочие подобные вещи. Здесь выбор делается в зависимости от направления мониторинга, однако компьютерная техника присутствует практически всегда, так как позволяет в разы сократить время на обработку результатов.

Чтобы в полной мере иметь возможность применять информационные средства организации мониторинга качества образовательного процесса в основной школе, необходимо владеть большим объемом понятий и терминов. При этом можно организовать качественную подготовку к проведению мониторинга, провести его и обработать полученные результаты. Информационные средства при этом являются инструментом, облегчающим работу педагогического персонала. В понятийной схеме указано их место, а применение на различных этапах мониторинга выходит за рамки данной статьи.



## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Ахманова Г. И. К вопросу о дефинитивном слове и о финитивности словосочетания : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1972. 18 с.
2. Берков В. Ф. Понятие // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. М. : АСТ, Минск : Харвест, 2001.
3. Кальней В. А., Шишов С. Е. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель – ученик» : методическое пособие для учителя. М. : Педагогическое общество России, 1999.
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2001, с. 92–93.
5. Кулебакин В. С., Климовицкий Я. А. Работы по построению научно-технической терминологии в СССР и советская терминологическая школа // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. М. : Наука, 1970. С. 11–39.
6. Лисев Г. А., Савва Л. И. Проблема подготовки будущих учителей к педагогическому мониторингу : монография. Магнитогорск : МаГУ, 2000. С. 46.
7. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии. М. : Изд-во Академии наук СССР, 1961. 158 с.
8. Пидкасистый П. И. Педагогика : учебник для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Педагогическое общество России, 2008. 576 с.
9. Подласый И. П. Педагогика : учебник для студ. пед. вузов. В 2-х кн. М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 2: Процесс воспитания. 236 с.
10. Савва Л. И. Межличностное познание в системе профессиональной подготовки будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук. Магнитогорск, 2002. 359 с.
11. Савва Л. И. Межличностное познание, общение, понимание : хрестоматия. Магнитогорск : МаГУ, 2000. 204 с.
12. Сवादост Э. Как возникнет всеобщий язык? М. : Наука, 1968. 287 с.
13. Сусименко Е. В., Рождественская С. В. Проблемные аспекты в определении научного термина и его свойств // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2012. № 1. С. 135–138.
14. Толковый словарь русского языка Ушакова В 4-х т. М. : Гос. ин-т Сов. энцикл.; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935–1940.
15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 г.
16. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб. : Питер, 2000. 512 с.
17. Челнокова В. М., Балберова Н. В. Управление качеством : учебное пособие. СПб. : СПбГАСУ, 2010. 135 с.
18. Holley C. D., Dansereau D. F., McDonald B. A., Garland J. D., Collins K. W. Evaluation of a Hierarchical Mapping Technique as an Aid to Prose Processing // Contemporary Educational Psychology. 1979. № 4. P. 227–237.
19. <https://www.draw.io> – сервис создания диаграмм, схем, матриц в режиме онлайн.

## L I T E R A T U R A

1. Akhmanova G. I. K voprosu o definitivnom slove i o finitivnosti slovosochetaniya : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1972. 18 s.
2. Berkov V. F. Ponyatie // Vsemirnaya entsiklopediya: Filosofiya / glavn. nauch. red. i sost. A. A. Gritsanov. M. : AST, Minsk : Kharvest, 2001.
3. Kal'ney V. A., Shishov S. E. Tekhnologiya monitoringa kachestva obucheniya v sisteme «uchitel' – uchenik» : metodicheskoe posobie dlya uchitelya. M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 1999.
4. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. Pedagogicheskiy slovar' : Dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedeniy. M. : Akademiya, 2001, s. 92–93.
5. Kulebakin V. S., Klimovitskiy Ya. A. Raboty po postroeniyu nauchno-tekhnicheskoy terminologii v SSSR i sovetskaya terminologicheskaya shkola // Lingvisticheskie problemy nauchno-tekhnicheskoy terminologii. M. : Nauka, 1970. S. 11–39.
6. Lis'ev G. A., Savva L. I. Problema podgotovki budushchikh uchiteley k pedagogicheskomu monitoringu : monografiya. Magnitogorsk : MaGU, 2000. S. 46.
7. Lotte D. S. Osnovy postroeniya nauchno-tekhnicheskoy terminologii. M. : Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1961. 158 s.
8. Pidkasiysty P. I. Pedagogika : uchebnik dlya stud. ped. vuzov i ped. kolledzhey / pod red. P. I. Pidkasiystogo. M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2008. 576 s.
9. Podlasy I. P. Pedagogika : uchebnik dlya stud. ped. vuzov. V 2-kh kn. M. : Gumanitarnyy izdatel'skiy tsentr VLADOS, 1999. Kn. 2: Protsess vospitaniya. 236 s.
10. Savva L. I. Mezhlichnostnoe poznanie v sisteme professional'noy podgotovki budushchego uchitelya : dis. ... d-ra ped. nauk. Magnitogorsk, 2002. 359 s.
11. Savva L. I. Mezhlichnostnoe poznanie, obshchenie, ponimanie : khrestomatiya. Magnitogorsk : MaGU, 2000. 204 s.
12. Svadost E. Kak vzniknet vseobshchiy yazyk? M. : Nauka, 1968. 287 s.
13. Susimenko E. V., Rozhdestvenskaya S. V. Problemye aspekty v opredelenii nauchnogo termina i ego svoystv // Filologicheskije nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov : Gramota, 2012. № 1. С. 135–138.
14. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka Ushakovaya V 4-kh t. M. : Gos. in-t Sov. entsikl.; OGIZ; Gos. izd-vo inostr. i nats. slov, 1935–1940.
15. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» № 273 ot 29.12.2012 g.
16. Khalpern D. Psikhologiya kriticheskogo myshleniya. SPb. : Piter, 2000. 512 s.
17. Chelnokova V. M., Balberova N. V. Upravlenie kachestvom : uchebnoe posobie. SPb. : SPbGASU, 2010. 135 s.
18. Holley C. D., Dansereau D. F., McDonald B. A., Garland J. D., Collins K. W. Evaluation of a Hierarchical Mapping Technique as an Aid to Prose Processing // Contemporary Educational Psychology. 1979. № 4. P. 227–237.
19. <https://www.draw.io> – servis sozdaniya diagramm, skhem, matrits v rezhime onlayn.

**Новоселов Сергей Аркадьевич,**

доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: inobr@list.ru.

**Львова Лариса Ивановна,**

аспирант кафедры теории и методики обучения математике и информатике в период детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: l.lvova@list.ru.

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ  
ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В ОБЛАСТИ ТЕХНИКИ И ТЕХНОЛОГИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** инновационная деятельность, подготовка учащихся к инновационной деятельности, учебно-инновационная деятельность, объективизация учебно-инновационной деятельности, структурно-функциональная модель подготовки учащихся к инновационной деятельности в области техники и технологий, интеллектуальная собственность, коммерциализация результатов проектной деятельности, творческий проект.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена решению проблемы подготовки подрастающего поколения к успешной самореализации в условиях инновационной экономики, формированию у будущих ее субъектов необходимой для этого мотивации и соответствующих способов мышления. Это стало одним из побудительных мотивов продолжающейся в России модернизации системы общего образования. Особое внимание авторы уделили решению наиболее актуальной задачи системы общего образования – поиску новых эффективных форм ориентации выпускников школ на инновационную деятельность в сфере профессий технико-технологического профиля. При этом в качестве важнейшей компетенции инноватора авторы рассматривают способность превращать результаты творческой деятельности в интеллектуальную собственность, а затем в новые товары и услуги. Авторы статьи предлагают возможный вариант подготовки учащихся учреждений общего образования к инновационной деятельности, основанный на интеграции проектной и учебно-инновационной деятельности обучающихся. Предложено новое определение учебно-инновационной деятельности, которая рассматривается как один из видов учебно-творческой деятельности, направленный на решение учебно-творческих задач по преобразованию творческих результатов проектной деятельности учащихся в возможные варианты субъективно новых товаров и услуг для их предполагаемой коммерческой реализации. При этом учебно-инновационная деятельность, интегрированная с проектной деятельностью, открывает возможности для мотивации учащихся умения к самоорганизации своей инновационной деятельности на этапе коммерциализации результатов проектирования. Этому, по мысли авторов, способствует введение в содержание учебно-творческой деятельности элементов информационного поиска с использованием международной патентной классификации и элементов анализа изобретений, а также основ патентного права и лицензионной работы. В статье описывается структурно-функциональная модель подготовки учащихся к инновационной деятельности в области техники и технологий. Модель отражает педагогический процесс преобразования творческой проектной деятельности обучающихся в их учебно-инновационную, а затем и в объективную инновационную деятельность.

**Novoselov Sergey Arkad'evich,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Director of Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**L'vova Larisa Ivanovna,**

Post-graduate Student of Department of Theory and Methods of Teaching Mathematics and Computer Science in the Period of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL  
OF TRAINING STUDENTS FOR INNOVATIVE ACTIVITY  
IN ENGINEERING AND TECHNOLOGY**

**KEYWORDS:** innovative activity, training students for innovative activity, learning innovative activity, objectification of educational and innovative activity, structural-functional model of training students for innovative activity in the field of engineering and technology, intellectual property, commercialization of results of project activities, creative project.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the solution of the problem of training the younger generation to realize their potential in the conditions of innovative economy, forming in its future subjects the necessary motivation and corresponding mentality. This was one of the motives for continuing modernization of the system general education in Russia. Special attention is paid to addressing the most urgent task of the educational system - the search for new effective forms of orienting school leavers toward innovative activity in the field of technical professions. And the ability to transform the results of creative activity into intellectual property and then in new products and services is considered to be a major competence of the future innovator. The authors suggest a possible way of training pupils of general education institutions to innova-

tive activity based on the integration of project design and educational innovative activity of pupils. The article gives a new definition of educational innovative activity which is regarded as one of the types of educational creative activity aimed at solving educational-creative tasks in transforming the creative results of project activity of pupils into various kinds of subjectively new products and services for their prospective commercial realization. And educational innovative activity integrated with project activities, provides opportunities to motivate the students to self-organize their innovative activity at the stage of commercialization of results. This, according to the authors, is contributed to by the introduction into the content of educational innovative activity of elements of information search using the International Patent Classification and elements of analysis of inventions, as well as the basics of patent law and licensing work. The paper describes the structural-functional model of training pupils for innovative activity in the field of engineering and technology. The model reflects the pedagogical process of transformation of creative project design activity of pupils into educational innovative activity, and then into real innovative professional work.

Одним из побудительных мотивов продолжающейся в России модернизации системы общего образования является необходимость подготовки подрастающего поколения к успешной самореализации в условиях инновационной экономики, формирования у ее будущих субъектов необходимого для этого инновационного мышления. Это мышление отличается творческим подходом к решению проблемных задач, имеет научно-теоретический и социально-позитивный характер, обладает конструктивностью, прагматичностью и связано с преобразованием окружающего мира [133; 144, с. 22–25]. При этом наиболее актуальной задачей системы общего образования в последние годы является поиск новых эффективных форм ориентации выпускников школ на выбор профессий технико-технологического профиля [2; 10]. Поэтому подготовка учащихся школ к будущей инновационной деятельности (далее – ИД) в сфере техники и технологий становится одним из основных направлений работы педагогов учреждений общего среднего образования. Результативность этой работы во многом зависит от успешности решения задачи интеграции в следующих основных аспектах:

- интеграция элементов научно-исследовательской, изобретательской и инновационной деятельности в структуру, содержание и организационные формы основного образовательного процесса;
- интеграция содержания, методов и форм основного и дополнительного образования в условиях учреждения общего образования;
- интеграция программ подготовки учащихся к ИД, реализуемых в учреждениях основного и дополнительного образования.

Во всех перечисленных аспектах подготовка учащихся школ к будущей ИД в сфере техники и технологий должна носить системный, непрерывный и преемственный характер [12; 13]. Этому способствует соблюдение следующих педагогических условий:

- включение в образовательный процесс активных методов обучения;

- использование в процессе подготовки учащихся к инновационной деятельности современного оборудования, технологий, материалов;

- обеспечение развития учащихся в соответствии с научно обоснованными индивидуальными образовательными траекториями;

- реализация системно-деятельностного, интегративного и метапредметного подходов в обучении [13; 15];

- организация самостоятельной индивидуальной и групповой учебно-исследовательской, учебно-творческой и проектной деятельности учащихся [14].

Анализ литературы и опыта педагогической работы по проблеме практической подготовки учащихся к ИД показал, что для этого применяются различные формы, методы и средства подготовки [1; 13]. В частности, одним из эффективных средств подготовки учащихся к ИД считается организация их учебно-исследовательской и проектной деятельности, которая создает возможность самореализации учащихся в процессе применения полученных ими знаний и может рассматриваться в качестве начального этапа подготовки к инновационной деятельности [1, с. 4; 3; 6, с. 42; 13, с. 74–80]. При этом при организации учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся необходимо предусмотреть их подготовку к осознанной работе на всех этапах инновационного процесса: исследовательском, творческом, внедренческом [4]. Особого внимания требует при этом рассмотрение возможностей коммерциализации полученного учащимися в процессе исследования и проектирования творческого результата.

Необходимо учитывать также, что одной из компетенций инноватора на этапе коммерциализации является способность и готовность закреплять за собой в соответствии с действующим законодательством временное исключительное право на творческие результаты, то есть способность превращать творческий результат в интеллектуальную собственность [4]. Формирование этой компетенции возможно посредством включения в структуру проектной деятельности уча-

щихся элементов патентного поиска, организованного в соответствии с известной технологией «Развития изобретательства учащихся в процессе анализа технических решений», разработанной С. А. Новоселовым и И. А. Тороповым [8, с. 14–17, 45; 9]. Одним из существенных компонентов этой технологии является обучение элементам патентного поиска с использованием Международной патентной классификации (далее МПК).

Поиск патентной информации с помощью МПК с последующим ее анализом обеспечит выполнение важной воспитательной функции в процессе подготовки к инновационной деятельности: учебно-инновационная деятельность учащихся приобретает системный научный характер и формирует у них умения грамотной организации сбора и анализа информации не только для выполнения проекта, но и для организации дальнейшей инновационной деятельности на этапе коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности.

Высказанная идея легла в основу предлагаемой нами структурно-функциональной модели подготовки учащихся к инновационной деятельности, основанной на интеграции известного алгоритма организации проектного обучения и основных компонентов технологии «Развития изобретательства учащихся в процессе анализа технических решений». Практическая реализация этой модели направлена на последовательное преобразование субъективно творческой проектной деятельности обучающихся в их учебно-инновационную, а затем и в объективную инновационную деятельность.

При этом понятие «учебно-инновационная деятельность» (далее – УИД) может быть определено на основе интеграции понятий «инновационная деятельность» и «учебно-творческая деятельность».

Под инновационной деятельностью принято понимать деятельность по преобразованию новшества (то есть результата творческой или проектной деятельности) в продукцию и введение ее на рынок для коммерческого применения [11]. Учебно-творческая деятельность определяется как один из видов учебной деятельности, направленный на решение учебно-творческих задач, причем результат этой деятельности обладает субъективной новизной и значимостью [7; 9, с. 38]. При этом под учебно-творческой задачей принято понимать поставленную педагогом перед учащимися цель в ситуации нового для них вида, требующей от учащихся мыслительных и практических действий, направленных на активный самостоятельный поиск ранее неизвестных им способов достижения поставленной цели [7; 9, с. 38].

Интеграция содержания этих понятий приводит нас к следующему определению учебно-инновационной деятельности – это один из видов учебно-творческой деятельности, направленный на решение учебно-творческих задач по преобразованию творческих результатов проектной деятельности учащихся в возможные варианты субъективно новых товаров и услуг для их предполагаемой коммерческой реализации.

Педагогический процесс преобразования творческой проектной деятельности обучающихся в их учебно-инновационную, а затем и в объективную инновационную деятельность можно назвать объективизацией [8, с. 32; 9, с. 20] учебно-инновационной деятельности. Именно этот процесс объективизации и отражает предложенная структурно-функциональная модель. Она содержит основные компоненты, необходимые для преобразования творческой проектной деятельности обучающихся в их деятельность по преобразованию творческих результатов в возможные варианты товаров и услуг (Рис. 1).

Заявленная в структурно-функциональной модели **цель** – подготовка учащихся к инновационной деятельности (ИД) реализуется последовательным решением системы образовательных задач. Решение каждой задачи направлено на формирование определенных элементов готовности к ИД. В условиях предлагаемой нами интеграции проектной и учебно-инновационной деятельности готовность учащихся к инновационной деятельности включает в себя:

- мотивационную составляющую, которая предполагает осознанное, ценностное отношение к творческой и инновационной деятельности;

- личностную составляющую, которая предполагает развитие творческих способностей обучающихся и волевых установок;

- когнитивную составляющую, которая предполагает усвоение теоретических основ инновационной деятельности, формирование умений решать изобретательские задачи на основе применения эвристических методов и методов поиска и анализа патентной информацией в современных информационных источниках с использованием МПК, знаний и умений применять основы патентного права для защиты инновационных идей в соответствии с действующим законодательством, а также необходимые для проектной деятельности знания и умения по таким учебным дисциплинам, как физика, математика, черчение и др. [4].

В качестве критериев готовности к инновационной деятельности в известных публикациях рассматриваются [5]:

- степень выраженности положительной мотивации к инновационной деятельности;

- степень усвоения теоретических основ инновационной деятельности;
- степень готовности обучающихся ис-

пользовать полученные знания и умения на различных этапах учебно-инновационной и инновационной деятельности;

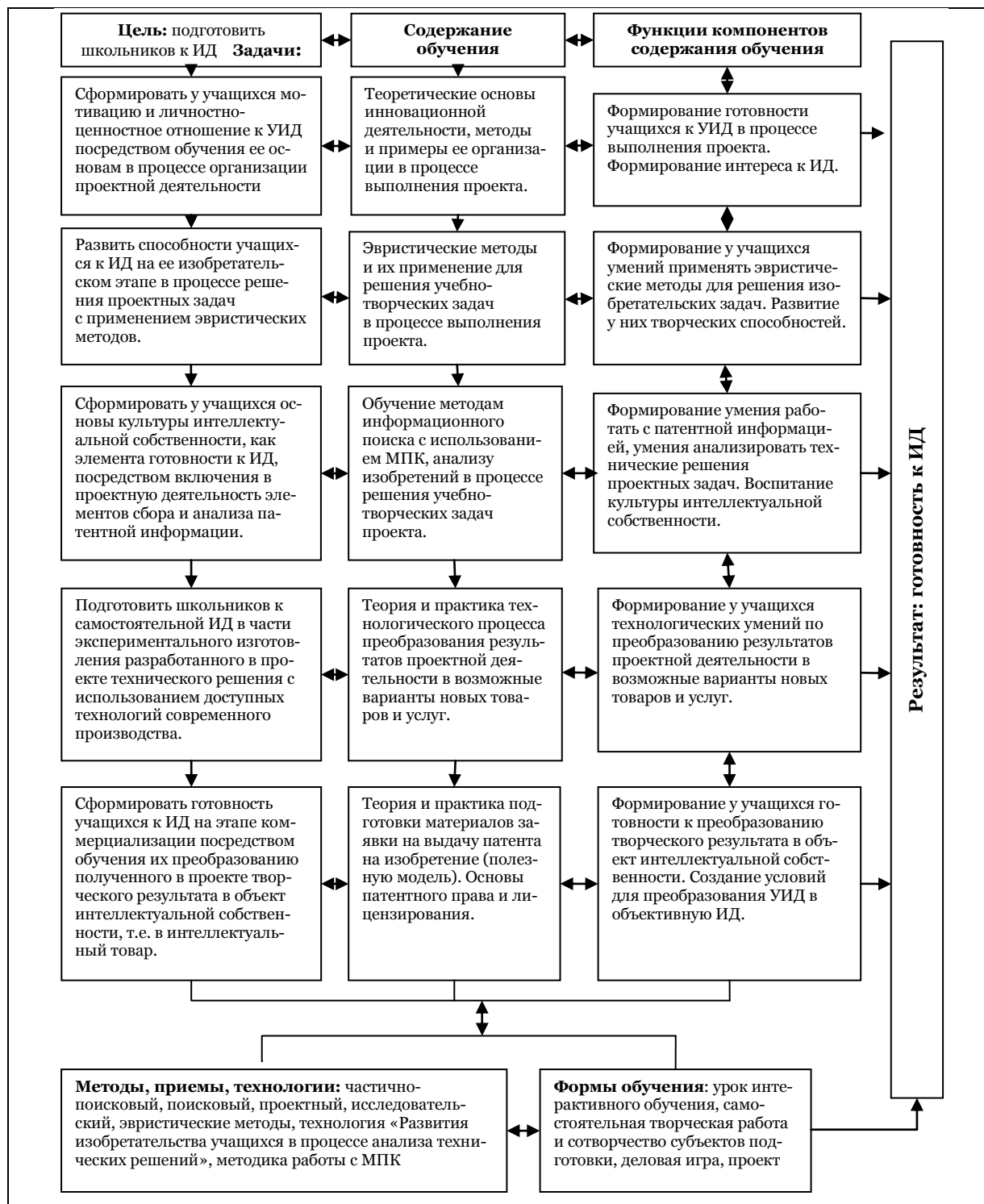


Рис. 1.

Структурно-функциональная модель подготовки учащихся к инновационной деятельности

- степень владения методами и технологиями создания инновационного продукта;
- степень сформированности волевых установок, необходимых для успешной инновационной деятельности.

**Содержательный компонент** структурно-функциональной модели подготовки учащихся к инновационной деятельности характеризуется интеграцией элементов содержания проектной деятельности и про-

цесса развития изобретательства учащихся в процессе анализа технических решений в соответствии с рассмотренной ранее технологией [4] в содержание нового вида учебной деятельности – учебно-инновационной.

При этом последовательная реализация компонентов содержания в соответствии с последовательно решаемыми образовательными задачами обеспечивает непрерывность процесса объективизации учебно-инновационной деятельности, преобразования проектной деятельности учащихся через учебно-инновационную деятельность в их объективную инновационную деятельность.

Необходимо отметить также, что в начале обучения активность педагога в рассматриваемом процессе подготовки к инновационной деятельности преобладает над активностью самостоятельной работы учащихся. Но по мере последовательного освоения учащимися отдельных компонентов содержания подготовки активность учащихся в выполнении учебно-инновационной деятельности будет нарастать при одновременном, регулируемом педагогом, снижении его активности.

В процессе подготовки учащихся к инновационной деятельности применяются активные обучающие **методы**: частично-поисковый, поисковый, исследовательский, методы активизации творческого мышления (эвристические методы). При этом занятия организуются в различных **формах**, способствующих лучшему усвоению содержания подготовки, таких как: урок интерактивного обучения, самостоятельная творческая работа и сотворчество субъектов образовательного процесса, деловая игра и др.

**Функциональный компонент** предложенной структурно-функциональной модели характеризует реализацию трех основных функций процесса обучения: образовательную, воспитывающую и развивающую. Например, в процессе решения образовательной задачи развития способности учащихся к ИД на ее изобретательском эта-

пе учащиеся осваивают теорию и практику применения эвристических методов для решения учебно-творческих задач в процессе выполнения конкретного проекта. При этом реализация данного компонента содержания обучения выполняет образовательную функцию формирования у учащихся умений применять эвристические методы для решения изобретательских задач и, одновременно, развивающую функцию актуализации и совершенствования их творческих способностей. Или в процессе решения образовательной задачи формирования у учащихся основ культуры интеллектуальной собственности как элемента готовности к ИД учащиеся осваивают содержание обучения, включающее методику информационного поиска с использованием МПК, теорию и практику анализа изобретений в процессе решения учебно-творческих задач проекта. При этом реализация данного компонента содержания обучения выполняет образовательную функцию формирования у учащихся умения работать с патентной информацией, умения анализировать технические решения проектных задач и одновременно – воспитательную функцию формирования у них культуры интеллектуальной собственности.

Функциональный компонент предложенной модели подготовки учащихся к инновационной деятельности дает возможность организации мониторинга процесса объективизации УИД, преобразования ее в объективную ИД.

**Результатом** процесса подготовки учащихся к инновационной деятельности в соответствии с предложенной структурно-функциональной моделью является готовность учащихся к объективной ИД, определяемая в соответствии с предложенными выше критериями. Другими словами, результатом подготовки детей к инновационной деятельности становится завершение процесса преобразования проектной и учебно-инновационной деятельности в объективную инновационную деятельность.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Грошева Е. П., Наумкин Н. И. Педагогическая модель подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности при обучении техническому творчеству // Интеграция образования. том 58. 2010. Вып. 2. Научная библиотека КиберЛенинка. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-model-podgotovki-studentov-k-innovatsionnoy-inzhenernoy-deyatelnosti-pri-obuchenii-tehnicheskomu-tvorchestvu#ixzz34EVqjnMo>.
2. Кривых С. В. Теория и методика организации профильного обучения : учебное пособие. URL: <http://uchebnik-online.net/book/252-teoriya-i-metodika-organizacii-profilnogo-obucheniya-uchebnoe-posobie-krivyx-sv/20-42-uchebnyj-plan-profilnogo-klassa-bazovye-uchebnye-predmety-novye-uchebnye-predmety.html>.
3. Кругликов Г. И. Методика преподавания технологии с практикумом. М., 2002.
4. Львова Л. И., Новоселов С. А. Методика использования Международной патентной классификации в процессе организации учебно-творческой деятельности школьников // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 102–107.
5. Муратова Е. И., Федоров И. В. Методология и технология оценки готовности выпускников технических вузов к инновационной деятельности. URL: <http://uchebilka.ru/informatika/14599/index.html>.

6. Мухачева Е. В., Злобина К. В. Учебно-исследовательская деятельность как способ подготовки учащихся к инновационной деятельности // Педагогические системы развития творчества : материалы 10-й междунар. науч.-практ. конф. 13-14 декабря 2011 года, Екатеринбург. Ч. 2 / Отв. ред. С. А. Новоселов. Екатеринбург, 2011. 246 с.
7. Новоселов С. А. Педагогическая система развития технического творчества в учреждении профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1997.
8. Новоселов С. А. Технология развития изобретательства учащихся в процессе сбора и анализа технической и патентной информации. Екатеринбург : Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1995. 168 с.
9. Новоселов С. А., Торопов И. А. Синтез творческой и репродуктивной деятельности учащихся в процессе обучения анализу изобретений. Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. 146 с.
10. Новоселов С. А., Трифонова О. В. Турнир юных изобретателей и рационализаторов как средство комплексного развития творческих способностей // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2011. № 10 (89). С. 83–96.
11. Сайт национального исследовательского государственного Мордовского университета. URL: [http://www.mrsu.ru/ru/i\\_depart/docs.php?ELEMENT\\_ID=12375](http://www.mrsu.ru/ru/i_depart/docs.php?ELEMENT_ID=12375).
12. Стратегия инновационной политики Российской Федерации на период до 2020 года. URL: [http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations/doc20120210\\_04](http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations/doc20120210_04).
13. Усольцев А. П., Шамало Т. Н., Щербакова В. Б. Модель системы естественнонаучной и технологической подготовки молодежи к инновационной деятельности // Подготовка молодежи к инновационной деятельности в процессе обучения физике, математике, информатике : сборник научных трудов. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. 238 с.
14. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. Формирование инновационного мышления школьников в учебном процессе // Образование и наука. 2014 г. № 4 (113).
15. Чапаев Н. К., Вайнштейн М. Л. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт. Екатеринбург; Челябинск, 2007. 408 с.

#### L I T E R A T U R A

1. Grosheva E. P., Naumkin N. I. Pedagogicheskaya model' podgotovki studentov k innovatsionnoy inzhenernoy deyatelnosti pri obuchenii tekhnicheskomu tvorchestvu // Integratsiya obrazovaniya. tom 58. 2010. Вып. 2. Nauchnaya biblioteka KiberLeninka. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-model-podgotovki-studentov-k-innovatsionnoy-inzhenernoy-deyatelnosti-pri-obuchenii-tekhnicheskomu-tvorchestvu#ixzz34EVqjnMo>.
2. Krivykh S. V. Teoriya i metodika organizatsii profil'nogo obucheniya : uchebnoe posobie. URL: <http://uchebnik-online.net/book/252-teoriya-i-metodika-organizatsii-profil'nogo-obucheniya-uchebnoe-posobie-krivykh-sv/20-42-uchebnyj-plan-profil'nogo-klassa-bazovye-uchebnye-predmety-novye-uchebnye-predmety.html>.
3. Kruglikov G. I. Metodika prepodavaniya tekhnologii s praktikumom. М., 2002.
4. L'vova L. I., Novoselov S. A. Metodika ispol'zovaniya Mezhdunarodnoy patentnoy klassifikatsii v protsesse organizatsii uchebno-tvorcheskoy deyatelnosti shkol'nikov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 6. S. 102–107.
5. Muratova E. I., Fedorov I. V. Metodologiya i tekhnologiya otsenki gotovnosti vypusknikov tekhnicheskikh vuzov k innovatsionnoy deyatelnosti. URL: <http://uchebilka.ru/informatika/14599/index.html>.
6. Mukhacheva E. V., Zlobina K. V. Uchebno-issledovatel'skaya deyatelnost' kak sposob podgotovki uchashchikhsya k innovatsionnoy deyatelnosti // Pedagogicheskie sistemy razvitiya tvorchestva : materialy 10-y mezhdunar.nauch.-prakt.konf. 13-14 dekabrya 2011 goda, Ekaterinburg. Ch. 2 / Отв. ред. С. А. Новоселов. Екатеринбург, 2011. 246 с.
7. Novoselov S. A. Pedagogicheskaya sistema razvitiya tekhnicheskogo tvorchestva v uchrezhdenii professional'nogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk. Ekaterinburg, 1997.
8. Novoselov S. A. Tekhnologiya razvitiya izobretatel'stva uchashchikhsya v protsesse sbora i analiza tekhnicheskoy i patentnoy informatsii. Ekaterinburg : Ural. gos. prof.-ped. un-t, 1995. 168 с.
9. Novoselov S. A., Toropov I. A. Sintez tvorcheskoy i reproduktivnoy deyatelnosti uchashchikhsya v protsesse obucheniya analizu izobreteniy. Ekaterinburg : Ros. gos. prof.-ped. un-t, 2005. 146 с.
10. Novoselov S. A., Trifonova O. V. Turnir yunyh izobretateley i ratsionalizatorov kak sredstvo kompleksnogo razvitiya tvorcheskikh sposobnostey // Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO. 2011. № 10 (89). S. 83–96.
11. Sayt natsional'nogo issledovatel'skogo gosudarstvennogo Mordovskogo universiteta. URL: [http://www.mrsu.ru/ru/i\\_depart/docs.php?ELEMENT\\_ID=12375](http://www.mrsu.ru/ru/i_depart/docs.php?ELEMENT_ID=12375).
12. Stratiya innovatsionnoy politiki Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda. URL: [http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations/doc20120210\\_04](http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations/doc20120210_04).
13. Usol'tsev A. P., Shamalo T. N., Shcherbakova V. B. Model' sistemy estestvennonauchnoy i tekhnologicheskoy podgotovki molodezhi k innovatsionnoy deyatelnosti // Podgotovka molodezhi k innovatsionnoy deyatelnosti v protsesse obucheniya fizike, matematike, informatike : sbornik nauchnykh trudov. Ekaterinburg : Ural.gos. ped. un-t, 2013. 238 с.
14. Usol'tsev A. P., Shamalo T. N. Formirovanie innovatsionnogo myshleniya shkol'nikov v uchebnom protsesse // Obrazovanie i nauka. 2014 г. № 4 (113).
15. Chapaev N. K., Vaynshteyn M. L. Integratsiya obrazovaniya i proizvodstva: metodologiya, teoriya, opyt. Ekaterinburg; Chelyabinsk, 2007. 408 с.

**Сыманюк Эльвира Эвальдовна,**

доктор психологических наук, профессор, директор Института социальных и политических наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: aru.fmpk@rambler.ru.

**Печеркина Анна Александровна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психофизиологии, Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: 79ara@mail.ru.

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная компетентность педагога, образовательная среда, инновационная образовательная среда, психолого-педагогическое сопровождение.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена рассмотрению роли и возможностям психолого-педагогического сопровождения в вопросе развития профессиональной компетентности педагога. Цель исследования: разработать и апробировать программу психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога. По результатам апробации программы установлено, что у ее участников произошли значимые изменения в показателях деятельности и личностного компонентов профессиональной компетентности. Определено, что реализация программы психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога способствует повышению терпимости к неопределенности настоящего, мотивации к достижению успеха, формированию карьерных ориентаций, представления о себе как об успешной личности, снижению сопротивления, тревожности и ригидности инновационной деятельности. Полученные данные могут стать базой для разработки комплексной программы развития профессиональной компетентности педагогов в условиях внедрения инноваций в образование.

**Symanyuk El'vira Eval'dovna,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of General and Social Psychology, Director of the Institute of Social and Political Sciences, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg.

**Pecherkina Anna Aleksandrovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Clinical Psychology and Psychophysiology, Institute of Social and Political Sciences, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. Ekaterinburg, Russia.

### PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER

**KEYWORDS:** competence, professional competence, professional competence of the teacher, educational environment, innovative educational environment, psycho-pedagogical support.

**ABSTRACT.** The article considers the role and possibilities of psycho-pedagogical support in terms of development of professional competence of the teacher. The aim of the study is to develop and test a program of psycho-pedagogical support of development of professional competence of the teacher. According to the program test results it is found that its participants registered significant changes in the parameters of activity and personal components of professional competence. It has been determined that the implementation of the program of psycho-pedagogical support of development of professional competence of the teacher promotes tolerance to the uncertainty of the current position, the motivation to succeed, the formation of career orientations, self-identification as a successful person, reduction of resistance, anxiety and rigidity of innovative activity.

The obtained results can serve as a basis for the development of a comprehensive program of development professional competence of teachers in terms of implementation of innovations in education..

Сегодня учитель, чтобы быть востребованным и успешным, должен быть готов к изменениям и уметь быстро к ним адаптироваться, ориентироваться на постоянное обновление своих знаний и умений, стремиться к повышению уровня своего профессионализма, в том числе и за счет саморазвития, терпимо относиться к ситуации неопределенности, быть готовым к риску, то есть быть профессионально компетентным. Но на практике данные характеристики формируются далеко не у

всех педагогов. Напротив, огромное количество представителей данной профессии испытывает затруднения в приспособлении к стремительно изменяющимся условиям (социальным, экономическим, профессиональным). В этом случае отсутствие профессиональной компетентности личности педагога может привести к серьезным проблемам социально-психологического характера – от недовольства и внутренней неудовлетворенности и до социальной конфронтации и как крайний вариант –



агрессии. Поэтому развитие профессиональной компетентности педагога становится одним из важнейших условий реформирования российского образования.

Проблема профессиональной компетентности педагога является объектом изучения многих психологов, философов и педагогов. Ряд зарубежных ученых (G. Goodman, C. Arbona, R. J. Tannenbaum, F. K. Oser, F. Achtenhagen и др.) считают, что понятие профессиональной компетентности может быть применено и к профессии педагога [13; 14; 15].

В России термин «профессиональная компетентность учителя» окончательно не устоялся. В настоящее время профессиональная компетентность учителя определяется как: свойство и осведомленность личности педагога, которые вместе позволяют продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, возникающие в процессе образовательной деятельности [8]; интегральная характеристика педагогического труда учителя [9]; совокупность социальных, личностных, психических и физических изменений, возникающих у педагога в процессе овладения профессиональной деятельностью и длительного ее выполнения [11]; педагогические знания, умения, профессиональная позиция и психологические качества [1]. Следует отметить, что, несмотря на достаточно обширную освященность исследуемого феномена, на текущий момент нет однозначности как в его определении, так и в выделении его состава, а соответственно, и в выделении вариантов его развития.

При разработке программы психолого-педагогического сопровождения педагога, направленной на развитие его профессиональной компетентности (в дальнейшем – ППСРПК) и способствующей повышению качества образования, важно определить ее причинную обусловленность.

Среди факторов развития профессиональной компетентности важное значение имеют условия образовательной среды, а если говорить более конкретно – ее инновационный характер (А. А. Вербицкий, В. И. Долгова, В. А. Слостенин, А. В. Хуторской и др.).

Основываясь на официальных документах, инновационная деятельность понимается как – «деятельность, направленная на создание и освоение инноваций, обновление услуг, продукции и технологии производства на различных этапах инновационного процесса – от разработки идеи или новой технологии до производства конкретной продукции и ее реализации» [7]. Следовательно, деятельность учителя приобретает инновационный характер при условии разработки и внедрения новшеств.

На первоначальном этапе любое новшество вызывает мощное сопротивление со стороны педагогов. Причина такого поведения обусловлена отсутствием у большинства учителей готовности и желания что-либо менять в процессе выполнения своей деятельности. Такое поведение, как правило, обусловлено отсутствием у них целей в жизни и интереса к развитию и саморазвитию, доминированием мотивации избегания неудач, боязнью риска, эмоциональной неуравновешенностью, высокой ригидностью, низким уровнем развития действенной эмпатии и сопереживания, несформированными навыками межличностного взаимодействия. Учитывая это, можно утверждать, что внедрению инноваций в педагогическую деятельность будет способствовать осознание жизненных и профессиональных целей самим педагогом, проявление с его стороны активности, гибкости в действиях и общении, владение навыками межличностного взаимодействия, а также эмоциональная уравновешенность и готовность к риску.

Наряду с внутренними психологическими характеристиками на развитие профессиональной компетентности педагога влияет образовательная среда. В ходе анализа содержания понятия образовательной среды мы основывались на определении И. М. Улановской: «Образовательная среда – это целостная качественная характеристика внутренней жизни школы, которая определяется конкретными задачами, которые школа ставит и решает в своей деятельности; – проявляется в выборе средств, с помощью которых эти задачи решаются (к средствам относятся – учебные программы, организация работы на уроках, тип взаимодействия педагогов с учащимися, качество оценок, стиль неформальных отношений между детьми, организация внеучебной школьной жизни, материально-техническое оснащение школы и т.п.); – содержательно оценивается по тому эффекту в личностном (самооценка, уровень притязаний, тревожность, учебная мотивация), социальном (компетентность в общении, статус в классе, поведение в конфликте и т.п.) и интеллектуальном развитии детей, которого она позволяет достичь» [12, с. 6].

В настоящее время существующая традиционная система образования вступает в противоречие с происходящими инновационными процессами, несмотря на то что между ними существует и взаимосвязь. В итоге можно утверждать, что за последнее десятилетие в отечественной системе образования совместно существуют две тенденции его развития – традиционная и инновационная. Исходя из этого можно выде-

лить два типа образовательных организаций: традиционные и развивающиеся (или инновационные).

Традиционная школа характеризуется ориентацией на стабильность, приверженностью когда-то заведенному порядку, четким соблюдением образовательной программы. Школы, относящиеся к инновационному типу, находятся в режиме постоянных искажений, что выражается в создании и интеграции актуальных педагогических технологий, составлении нового содержания образовательной программы и его регулярное обновление. В связи с этим развитие профессиональной компетентности педагога необходимо реализовывать через включение его в активную профессиональную деятельность, то есть оно должно носить развивающий характер. Это требует определение теоретических положений психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов.

Основываясь на анализе работ М. Р. Битяновой, Н. С. Глуханюк, И. В. Дубровиной, М. В. Ермолаевой, Э. Ф. Зеера, Е. И. Казаковой, Р. В. Овчаровой, нами определена сущность и особенности организации психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога.

Сегодня психолого-педагогическое сопровождение определяется «как метод, основанный на принятии оптимальных решений в ситуации жизненного выбора» [2, 3, 6]; «как одно из направлений деятельности психолога и технология его профессиональной деятельности» [10]; «как движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное определение возможных путей развития, помощь и поддержка» [5]. Последний подход был взят в качестве основополагающего и использовался для определения теоретических оснований программы ППСРПК.

Основная цель разработанной программы заключается в развитии профессиональной компетентности учителя.

В качестве задач программы ППСРПК выделяются следующие:

- способствовать осознанию педагогами индивидуальных особенностей собственной профессиональной компетентности;
- способствовать формированию у педагогов навыка развития профессиональной компетентности.

*Первый этап* – мотивационно-установочный, создает основу для функционирования последующих этапов программы сопровождения и предполагает работу, направленную на ориентацию педагогов в специфике предстоящей работы, выявление у них ожиданий от нее, проведение психо-

логической диагностики особенностей выраженности компонентов профессиональной компетентности и формирование мотивационной установки на саморазвитие и инновационную деятельность.

На данном этапе работа состоит в знакомстве педагога с содержанием таких понятий, как «инновационные условия образовательной среды», «компетентность», «профессиональная компетентность педагога», «развитие профессиональной компетентности педагога», «саморазвитие профессиональной компетентности педагога». После этого проводится диагностика индивидуальных особенностей профессиональной компетентности педагога и выполняются упражнения, направленные на осознание индивидуальных особенностей и специфики ее проявления в различных условиях.

В качестве основных итогов данного этапа выделяются: осознание педагогом себя как уникальной и неповторимой личности; сформированная мотивация на освоение умений саморазвития педагога.

*Второй этап* – практико-ориентированный, на котором происходит соотношение индивидуальных возможностей педагога с формируемым у него стремлением к саморазвитию в педагогической деятельности, что происходит за счет включения педагога в различные виды индивидуально-ориентированной практики.

Основное содержание работы на данном этапе заключается в проведении педагогом оценки индивидуальных особенностей профессиональной компетентности на основе последовательного использования способов оценки своих качеств, постановки ключевых целей деятельности, формировании возможных направлений своего дальнейшего профессионального развития.

В итоге педагоги соотносят свои индивидуальные возможности со стремлением к саморазвитию при выполнении педагогической деятельности.

*Третий этап* – прогностический, на котором педагог либо определяет и принимает способы саморазвития и развития профессиональной компетентности, либо понимает, что избранный им вариант необходимо модифицировать.

Содержание работы основано на том, чтобы, используя результаты индивидуальной и групповой работы, педагог определил оптимальную для себя траекторию развития профессиональной компетентности, сформулировал прогноз относительно направлений своего профессионального самосовершенствования и саморазвития. Также на данном этапе происходит рефлексия изменений, произошедших за время реализации программы.

В качестве итога этапа выделяется разработка индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности и определение направлений самосовершенствования в рамках своей профессиональной деятельности.

Программа ППСРПК основана на принципе поэтапного развития и постепенного понимания каждым педагогом самого себя и сформированной у него профессиональной компетентности. В связи с этим каждое проводимое занятие в рамках реализации программы сопровождается логически вытекает из предыдущего и является в содержательном плане основополагающим для последующего.

Данная программа прошла апробацию в образовательных организациях г. Екатеринбурга. В данной процедуре было задействовано 115 педагогов, работающих в традиционной школе (средний возраст участников – 43 года, средний стаж работы – 20 лет). Данная выборка была разделена на четыре примерно равных группы (1-ая группа – 28 человек, 2-ая группа – 29 человек, 3-я группа – 29 человек, 4-я группа – 29 человек). Во всех четырех группах были предоставлены максимальное идентичные условия проведения работы.

Для оценки результативности данной программы проведено психодиагностическое тестирование педагогов до и после ее реализации с использованием следующих стандартизированных опросников, подобранных в соответствии с выделяемыми нами компонентами профессиональной компетентности педагога:

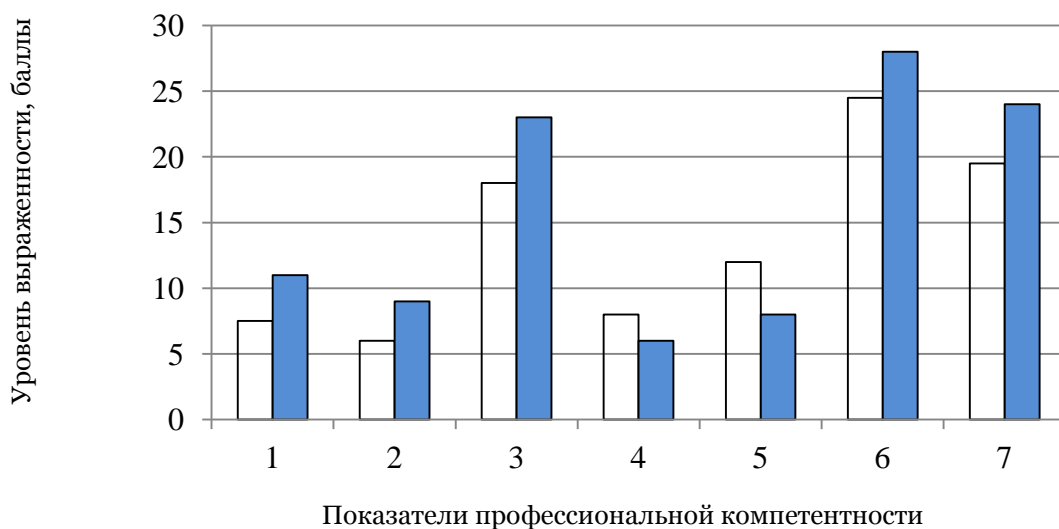
- тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев), опросник самооценки эмоциональных состояний (Г. Айзенк), опросник оценки уровня эмпатии (А. Меграбян) – для изучения личностного компонента профессиональной компетентности педагога;

- методика диагностики карьерных ориентаций (Э. Шейн), методика определения мотивации к успеху (Т. Элерс), методика определения мотивации к избеганию неудач (Т. Элерс) – для изучения деятельностного компонента профессиональной компетентности педагога;

- опросник оценки социально-коммуникативной компетентности – для изучения социально-коммуникативного компонента профессиональной компетентности педагога.

Математико-статистическая обработка данных при помощи критерия Т-Вилкоксона показала наличие достоверных изменений в сторону увеличения значений по таким показателям, как «локус-контроля – Я» ( $p=0,04$ ) – личностный компонент; «мотивация к успеху» ( $p=0,04$ ), «автономия» ( $p=0,01$ ), «предпринимательство» ( $p=0,03$ ) – деятельностный компонент; «толерантность» ( $p=0,02$ ) – социально-коммуникативный компонент и в сторону уменьшения значений по показателям «тревожность» ( $p=0,05$ ) и «ригидность» ( $p=0,01$ ) – личностный компонент.

Изменения, произошедшие в результате реализации программы ППСРПК представлены графически на рисунке 1.



**Рис. 1.**

Выраженность показателей компонентов профессиональной компетентности педагогов до и после реализации программы:

□ – до реализации программы; ■ – после реализации программы;  
 1 – автономия; 2 – предпринимательство; 3 – мотивация к успеху; 4 – тревожность;  
 5 – ригидность; 6 – локус контроля-Я; 7 – толерантность

После прохождения данной программы у педагогов появилось желание добиться успеха в профессиональной деятельности. Более того, они стали находиться в состоянии ожидания успеха, которое сопровождается положительными эмоциями и подкрепляется убеждением о наличии интеллектуальных и практических навыков, способствующих этому. Также для педагогов стало значимым наличие свободы выбора в рамках выполняемой деятельности (например, содержания преподаваемого предмета, методики преподавания и т.п.). Они стали более легко преодолевать препятствия на пути к достижению цели, решать трудные задачи. Ситуация новизны, разнообразия стала иметь для них ценность.

Их жизнь стала более осмысленной за счет формирования четкой цели в жизни, осознания путей ее достижения и формирования плана ее реализации. Они стали воспринимать свою жизнь как интересную, насыщенную положительными эмоциями и наполненную смыслом.

Также следует отметить, что педагоги стали без раздражения и вражды прислушиваться к чужому мнению, относиться лояльно к характеру и привычкам других людей.

При этом педагоги стали реже испытывать отрицательные эмоциональные переживания, уменьшилась склонность к постоянным ощущениям тревоги и появлению мнительности. Склонность к устоявшемуся методам выполнения действий и отсутствие интереса менять в процессе выполнения педагогической деятельности также заметно снизилась.

Таким образом, представленная программа ППСРПК является эффективной и направлена на повышение мотивации к достижению успеха, формирование карьерных ориентаций и представления о себе как об успешной личности, развитие толерантности, а также снижение ригидности и тревожности, что подтверждает ее эффективность и обеспечивает включение педагога в инновационную деятельность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андропова Н. В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя : дис... канд. психол. наук. Казань, 2000. 30 с.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М. : Совершенство, 1998. 298 с.
3. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2000. 370 с.
4. Ермолаева М. В. Психология развития : учебное пособие. Изд. 3-е, стереотип. М. : МПСИ, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2006. 376 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. М. : Академия, 2009. 240 с.
6. Казакова Е. И. Комплексное сопровождение развития учащихся в образовательном процессе (аналитические материалы). СПб., 1998. 100 с.
7. Концепция инновационной политики Российской Федерации на 1998-2010 годы. URL: <http://www.zonazakona.ru/law/ukaz/7593/> (дата обращения 10.01.2009).
8. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Л. : Знание, 1985. 33 с.
9. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя : дис. ... д-ра психол. наук. М., 1995. 408 с.
10. Овчарова Р. В. Практическая психология образования : учебное пособие для студ. психол. факультетов университетов. М. : Академия, 2003. 448 с.
11. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования. М. : «Владос», 1988. 496 с.
12. Улановская И. М. Что такое образовательная среда школы? // Начальная школа: плюс-минус. 2002. № 1. С. 3-6.
13. Goodman G., Arbona C., & Dominguez de Rameriz R. (2008). Highstakes, minimum-competency exams: How competent are they for evaluating teacher competence? *Journal of Teacher Education*, 59, 24-39.
14. Tannenbaum R. J. & Rosenfeld M. (1994). Job analysis for teacher competency testing: Identification of basic skills important for all entrylevel teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 199- 211.
15. Oser F. K., Achtenhagen F. & Renold U. (Eds.). (2006). *Competence oriented teacher training. Old research demands and new pathways*. Rotterdam, the Netherlands: Sense.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Andronova N. V. Umenie razrabatyvat' psikhologo-pedagogicheskie rekomendatsii kak komponent psikhologicheskoy kompetentnosti uchitelya : dis... kand. psikhol. nauk. Kazan', 2000. 30 s.
2. Bityanova M. R. Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole. M. : Sovershenstvo, 1998. 298 s.
3. Glukhanyuk N. S. Psikhologiya professionalizatsii pedagoga. Ekaterinburg : Ros. gos. prof.-ped. un-t, 2000. 370 s.
4. Ermolaeva M. V. Psikhologiya razvitiya : uchebnoe posobie. Izd. 3-e, stereo-tip. M. : MPSI, Voronezh : NPO «MODEK», 2006. 376 s.
5. Zeer E. F. Psikhologiya professional'nogo razvitiya. M. : Akademiya, 2009. 240 s.
6. Kazakova E. I. Kompleksnoe soprovozhdenie razvitiya uchashchikhsya v obrazovatel'nom pro-tsesse (analiticheskie materialy). SPb., 1998. 100 s.
7. Kontseptsiya innovatsionnoy politiki Rossiyskoy Federatsii na 1998-2010 gody. URL: <http://www.zonazakona.ru/law/ukaz/7593/> (data obrashcheniya 10.01.2009).
8. Kuz'mina N. V. Sposobnosti, odarennost', talant uchitelya. L. : Znanie, 1985. 33 s.
9. Mitina L. M. Psikhologiya professional'nogo razvitiya uchitelya : dis. ... d-ra psikhol. na-uk. M., 1995. 408 s.

10. Ovcharova R. V. Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya : uchebnoe posobie dlya stud. psikhol. fakul'tetov universitetov. M. : Akade-miya, 2003. 448 s.
11. Rogov E. I. Uchitel' kak ob"ekt psikhologicheskogo issledovaniya. M. : «Vla-dos», 1988. 496 s.
12. Ulanovskaya I. M. Chto takoe obrazovatel'naya sreda shkoly? // Nachal'naya shkola: plus-minus. 2002. № 1. S. 3–6.
13. Goodman G., Arbona C., & Dominguez de Rameriz R. (2008). Highstakes, minimum-competency exams: How competent are they for evaluating teacher com-petence? *Journal of Teacher Education*, 59, 24–39.
14. Tannenbaum R. J. & Rosenfeld M. (1994). Job analysis for teacher compe-tency testing: Identification of basic skills important for all entrylevel teachers. *Edu-cational and Psychological Measurement*, 54, 199–211.
15. Oser F. K., Achtenhagen F. & Renold U. (Eds.). (2006). *Competence ori-ented teacher train-ing. Old re-search demands and new pathways*. Rotterdam, the Netherlands: Sense.

## ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

---

УДК 378.147:378.634  
ББК 4448.027.9

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

**Эктов Алексей Владимирович,**

аспирант; ассистент кафедры ТиМПО; Тульский Государственный Университет; 300012, г. Тула, пр-т Ленина, 92;  
e-mail: a.ectov@yandex.ru.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ЮРИДИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** ИКТ, профессиональное образование, компетентностный подход, дистанционное обучение, кейс-метод, MOOC, образовательные технологии, учебные платформы.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются понятия ИКТ и ДО. Проанализированы основные подходы ведущих отечественных и зарубежных ученых касательно преимуществ и недостатков использования дистанционных форм обучения в рамках компетентностного подхода. На примере юридического образования рассмотрены возможности и ограничения, распространённость и барьеры внедрения новых образовательных технологий ДО. Определена специфика применения кейс-технологий ДО в высшем профессиональном образовании. Рассматривается система массовых открытых онлайн-курсов. Выявлены организационно-педагогические условия реализации системы дистанционного обучения.

**Ektov Aleksey Vladimirovich,**

Post-graduate Student; Assistant Lecturer of Department of Theory and Methods of Professional Education, Tula State University, Tula, Russia.

### **FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS OF LAW IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING**

**KEYWORDS:** information and communications technology, professional education, competence approach, distance learning, case-study, massive open online course (MOOC), educational technology, educational platform.

**ABSTRACT.** The article deals with the notions of information and communications technology (ICT) and distance learning (DL). It analyzes the main approaches of the leading domestic and foreign scholars regarding the advantages and disadvantages of application of distance forms of education in the framework of the competence approach. The author considers the advantages and disadvantages of implementation of new educational technologies of distance learning on the example of legal education and the specificity of application of case technologies in higher professional education. The article analyzes the systems of massive open online courses. It reveals organizational and pedagogic conditions of realization of the distance learning system.

**А**нализ состояния системы высшего юридического образования позволяет сделать вывод о том, что его коренное изменение может быть достигнуто лишь в рамках инновационного образования, характеризуемого сменой фундаментальных основ традиционной педагогики, начиная с ее философской парадигмы, на пути создания новой педагогики, новых образовательных процессов, новых технологий [8, с. 43].

Этому способствует тот фактор, что на протяжении последних двух десятилетий процесс информатизации активно и повсеместно распространяется в российском образовательном пространстве, на уровне всех учебных заведений. В связи с этим появляются не только новые термины (информационно-коммуникационные технологии, дистанционное обучение, e-Learning, онлайн образование, виртуальная образовательная среда и т.д.), а также изменяется формат

учебного процесса, который ориентирован на максимальную оптимизацию обучения к потребностям учащихся. Следует отметить, что рациональное использование новейших образовательных технологий в равной мере окажет положительное влияние и на повышение качества преподавания юридических дисциплин, а главное, на повышение уровня знаний и мотивации к обучению и овладению желаемой профессией студентами высших учебных заведений.

Исходя из этого, возникает потребность дальнейшего исследования и создания инновационных методик применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе современных ВУЗов, которые непосредственно влияют на формирование профессиональной компетентности студентов.

Так, И. В. Роберт под ИКТ понимает совокупность средств, способов, методов ав-

томатизированного сбора, обработки, хранения, передачи, использования, продуцирования информации для получения прогнозируемых результатов [15, с. 65]. С этой позиции могут быть выделены различные варианты интеллектуальных систем, применимых при обучении: информационно-справочные (Консультант Плюс, Гарант, Кодекс и т.п.), консультирующего типа, интеллектуально-тренирующие, управляющие и сопровождающие. Но во всех случаях они требуют соблюдения следующих технологических принципов: построения логичной последовательности цикла обучения, интеллектуального анализа ответов, интерактивной помощи студенту и показа примеров правильных ответов.

Более современным представляется определение, сформулированное С. В. Титовой, которая рассматривает ИКТ как технологии, основанные на базе как компьютерной техники, так и современных средств связи (электронная почта, форумы, чаты, теле- и видеоконференции, блоги и т.д.) [10, с. 12].

Основываясь на инновационных коммуникационных образовательных технологиях, целенаправленно организуемая профессиональная подготовка будущих юристов способствует развитию у них познавательной активности, самостоятельности, творческого подхода к решению профессиональных задач, инициативы, продуктивного мышления, что проявляется в формулировании компетентного подхода. Активно обсуждаемый в отечественной педагогической науке компетентностно-деятельностный подход выступает заменой существовавшей ранее системы обязательного формирования знаний, умений и навыков набором компетенций, которые будут сформированы у студентов, в том числе и у бакалавров юридических специальностей на основе обновленного содержания образования и в процессе их практико-трудовой деятельности. Компетенция по сравнению с понятиями «знания», «умения», «навыки» рассматривается как более сложная социально-дидактическая личностная структура. Она выражается в мобилизации личностью полученных знаний, опыта, поведенческих отношений в конкретной ситуации для решения разнообразных, сложных, реальных профессиональных задач [7, с. 110].

Под профессиональной компетентностью бакалавра юриспруденции будем понимать интегративные качества специалиста, включающие уровень овладения им знаниями, навыками, умениями профессиональной деятельности на основе сформированных способностей к самообразованию, творческой деятельности, оператив-

ной адаптации в быстро меняющейся обстановке (нормативно-правовой базе), а также способность к решению задач, выходящих за пределы основного вида профессиональной деятельности [2].

Реальность такова, что комплексное внедрение современных коммуникационных систем (интеграции мобильной телефонии, глобальной сети Интернет, спутниковой и кабельной видеосвязи) и технологий виртуальной реальности позволяют активно развиваться как традиционному, так и дистанционному образованию, выводя их на новый качественный уровень. Дистанционное обучение (ДО) обеспечивает многоуровневость и гибкость образовательных программ, дает большую возможность в образовательном пространстве для развития познавательного мышления студентов.

В отечественной педагогической науке существует более десятка определений понятия «дистанционное обучение». От простого, типа: дистанционное обучение – это «обучение на расстоянии с использованием ИКТ», до учитывающего существенные особенности процесса: «Дистанционное обучение, в общем случае, – это целенаправленный, специально организованный процесс взаимодействия студентов с преподавателем, со средствами информационных и коммуникационных технологий и между собой. Он не критичен в пространстве, времени и конкретному образовательному учреждению и протекает в специфической педагогической системе, элементами которой являются цель, содержание, средства, методы и формы, преподаватель и обучающиеся» [1, с. 4].

Следует обратиться к опыту западной педагогической науки, насчитывающей более длительную историю изучения и реализации ДО. Так, Хилари Ператрон под дистанционным обучением понимает образовательный процесс, в котором преподаватель, перемещенный в пространстве или во времени от обучаемого, управляет значительным объемом учебного материала при подаче последнего [14].

Дистанционное обучение рядом западных ученых определяется на основании исследования кейс-стади как гибкое и открытое, где под гибкостью понимается такое учебное взаимодействие обучаемого с преподавателем, при котором такая деятельность будет соответствовать сегодняшним или будущим потребностям обучаемого согласно с его желаемым временем и местом проведения занятий, а под открытым образованием – существенные изменения в традиционных отношениях между студентами и педагогами [12].

Американская ассоциация по дистанционному образованию, основываясь на ра-

боте М. Д. Роблер и Ж. Эдвардс, предложила вариант трактовки термина «дистанционное обучение» как приобретения знаний, умений и навыков посредством предоставления необходимой информации на основе соответствующих образовательных технологий и других форм обучения на расстоянии [9, с. 134].

Д. Киган определил пять основных элементов, на основании которых можно было составить исчерпывающее определение дистанционного образования [13]:

а) квази-постоянное разделение преподавателя и студента на всем протяжении процесса обучения, что отличает его от обычного традиционного образования лицом к лицу;

б) влияние образовательной организации на проблему, касающейся как планирования, так и подготовки учебных материалов и оказания вспомогательных услуг студентам, что отличает его от частного изучения и программ по самостоятельному преподаванию учебного материала;

в) использование технических средств: медиа-печать, аудио, видео или компьютер с тем, чтобы преподаватель и студент мог включиться в содержание курса;

г) предоставление двусторонней связи таким образом, чтобы студент мог воспользоваться или даже инициировать диалог;

д) квази-постоянное отсутствие обучающей группы на всем протяжении процесса обучения для того, чтобы преподавание учебного материала велось студентам, как правило, лично преподавателем, а не в группах с возможностью предоставления дидактических консультаций.

На сегодняшний день в высших учебных заведениях Европы уже является традиционной практикой использование дистанционной формы обучения. Инициатором применения дистанционного обучения в мире стал Открытый университет Великобритании, который является лидером дистанционного образования в Западной Европе.

Одним из первых университетов Германии, который начал активно проводить дистанционную подготовку специалистов, был Заочный университет города Хаген. Дистанционное обучение стало популярным и в университетах Испании. Открытый университет Мадрида (Universidad a Distancia de Madrid) широко применяет в обучении студентов следующие инструменты: Moodle, Gmail, GoogleDocs, GoogleSites, GoogleTalk, Facebook, Twitter, а также создал собственное трехмерное виртуальное пространство в Second Life. В рамках Европейского Союза лидером по разработке программного обеспечения и приложений для дистанционного обучения является Ирландия [5].

Все большее количество отечественных вузов начинают применять электронные образовательные ресурсы и дистанционные технологии в реализации образовательных программ. При этом существенно возрастает роль информационно-технологического компонента образовательной среды: электронных образовательных ресурсов в форме электронных конспектов, инструментов онлайн тестирования, альбомов электронных презентаций, баз учебных материалов и пр.

При проектировании образовательной технологии в дистанционном формате особую значимость приобретают инструменты, позволяющие формировать практические навыки, повысить уровень вовлеченности и взаимодействия участников учебного процесса. В качестве одного из наиболее эффективных инструментов для юридического образования можно рассматривать базу учебных кейсов, создаваемых как в рамках конкретного учебного курса, так и в рамках образовательной программы [12].

Спектр возможностей использования кейсов в дистанционном обучении достаточно широк. Среди основных выделим следующие [11]:

– возможность организации самостоятельной работы студентов над выполнением заданий кейсов с последующей онлайн презентацией и защитой решений;

– возможность организации групповой работы студентов над выполнением заданий кейсов с последующей онлайн презентацией и защитой решений;

– организация взаимного рецензирования выполненных работ по решению кейсов;

– организация практического занятия в режиме онлайн по решению кейса;

– организация тематических онлайн-дискуссий (или форумов) по обсуждению материалов кейсов и предложенных решений;

– организация конкурсов по выбору лучших решений междисциплинарных кейсов между различными учебными группами на потоке;

– возможность выбора студентом кейса из базы в качестве индивидуального задания.

Сформированные на основе практического материала многие кейсы ставят творческие междисциплинарные задачи, работа над решением которых способствует развитию не только профессиональных, но и общекультурных компетенций. Обсуждение процесса и результатов решения кейса может стать хорошим предметом для организации тематической дискуссии в режиме онлайн или в формате форума, обмена мнениями и взаимной поддержки по вопросам решения профессиональных задач.

В течение последних лет в российском образовательном пространстве приобрета-



ют популярность бесплатные электронные онлайн курсы дистанционного самообразования и повышения квалификации (или МООС – массовый открытый онлайн-курс), разработанные ведущими университетами мира. По завершению курса студенты получают онлайн сертификат, однако по желанию, возможно, получить официальный сертификат о прохождении курса с печатью университета, который разработал данный курс. По такому принципу построены известные во всем мире онлайн курсы Coursera, EDX, и Udacity. Консорциум Coursera в настоящее время включает в себя более 70 организаций-членов среди которых признанные и ведущие вузы мира (Нью-Йоркский университет, Карнеги-Меллон, Университет Вашингтона, Кембридж, Гарвард, Оксфорд, Университет Макгилла и т.д.). В разработке учебной платформы EdX привлечены партнеры из США, Германии, Австралии, Канады, Китая, Японии, Кореи, Франции и Швеции [4, с. 56].

Примером отечественной системы МООС является проект «Открытое образование» (<https://openedu.ru/>), в котором участвуют ведущие вузы страны. В настоящее время в открытом доступе представлено более 56 курсов по разным направлениям подготовки. Главной проблемой в данном случае является конвертация этого образования в формальном контексте.

В критических высказываниях некоторых ученых можно встретить точку зрения, что при использовании новейших информационных технологий роль преподавателя будет сведена к минимуму, что, в свою очередь, может привести к катастрофическому сокращению научно-педагогических работников в университетах [6, с. 46]. В ответ на такие высказывания можно сказать, что современные ученые не должны бояться новых технологий, им следует беспокоиться, что в будущем преподаватели, которые умеют пользоваться новинками, заменят тех, кто не использует цифровые технологии обучения.

В условиях присоединения к Болонской декларации и принятия ФГОС 3 (выражает стремление РФ влиться в процесс интеграции образования с наукой и производством, а также укреплению международной взаимосвязи университетов привело к зарождению прикладного юридического бакалавриата) следует учесть следующие компоненты образовательного процесса, в том числе и в условиях системы ДО [3, с. 99]:

Кадровый компонент предполагает наличие двух групп специалистов в ВУЗе, способных изучать потребности рынка труда региона и, соответственно, разрабатывать программы, их теоретическую и практическую части. Следовательно, кадровый потенциал

образовательной организации – это не только профессорско-преподавательский состав, но и службы, занимающиеся мониторингом и стратегическим партнерством с внешней средой, а также представители работодателей, имеющих опыт практической профессиональной деятельности, связанной с реализуемой программой.

Материально-технический и научно-методический компоненты – это материально-технические и научно-методические ресурсы образовательной организации, необходимые для реализации программы (базы практик, современные лаборатории, компьютерное обеспечение, учебные пособия, тренажеры, доступ к новой литературе, к электронным ресурсам и т.п.).

Продуктивные механизмы успешного трудоустройства – это договоры с работодателями, касающиеся не только предоставления мест прохождения практик, но и привлечения внешних представителей к участию в учебном процессе, ежегодного уточнения и обновления результатов освоения программы, использования лабораторий, разработки заданий на дипломное проектирование и программ государственной итоговой аттестации, организации курсов повышения квалификации преподавателей, их стажировок и т.п.

Современные тенденции модернизации дистанционного образования требуют определения условий эффективности формирования профессиональных компетенций у будущих юристов:

Подготовленной в полном объеме и с высочайшим качеством учебно-методической базы, доступной каждому участнику образовательного процесса – как педагогу, так и обучаемому.

Блок профессиональных дисциплин должен состоять из выверенных курсов, соответствующих системе отраслей российского права, необходимо отказаться от дублирующих либо в значительной части дублирующих курсов, чтобы не перегружать блок профессиональных дисциплин учебного плана и получить временной ресурс для формирования вариативной части и увеличения объема практик.

ВУЗом должны внедряться специализированные платформы позволяющие интегрировать нескольких технологических трендов в образовательном процессе и сделать обучение предельно эффективным.

Одновременное использование дистанционных и контактных форм обучения, организованной полноценной системой сертификации и контроля качества усвоения студентами учебного материала (при строгом соблюдении технологий обучения педагогом). В ходе итоговой аттестации по про-

грамме прикладного бакалавриата в юриспруденции должна оцениваться как теоретическая, так и практическая готовность выпускника к профессиональной деятельности.

Будут внедряться новые образовательные тренды в сложившийся процесс обучения с опорой на преподавателей-пассионариев, то есть таких преподавателей, которые готовы к изменениям в организации и желают их реализации. Особенно эффективно их вовлечение в разработку технического задания образовательной платформы, так как они являются первыми ее пользователями. Это возможно только при хорошей теоретической подготовке преподавателя, сочетающейся со знанием особенностей и проблем правоприменения и, следовательно, предполагающей их перманентные стажировки и постоянное изучение следственной, судебной и т.п. практики.

Организована система своевременного мониторинга и обновления информационного и технологического наполнения дис-

танционного курса. При составлении учебного курса по юридическим специальностям желательно использовать кейс-технологии обучения.

Организована реальная система юридической практики в условиях прикладного бакалавриата, то есть значительную часть учебного плана должны составлять различные виды практик, проводимых в организациях потенциальных работодателей.

Произведено включение мотивационного компонента в образовательный процесс действующего «в противовес» дистанционному обучению, которое снижает мотивацию ученика.

ВУЗы будут обеспечены специально обученными опытными профконсультантами как в вопросах рынка труда, так и проведении психологической консультации. Профконсультант должен быть знаком с последними разработками в области профориентации, а именно новейшими мультимедийными веб-ресурсами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М. : МЭСИ, 1999. 196 с.
2. Бондарева О. А. Нормативно-правовая база и методическое обеспечение формирования профессиональных компетенций бакалавра в условиях реализации ФГОС // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки . 2012. № 5. С. 299–303.
3. Верещагина А. В., Мартыненко О. О. Прикладной бакалавриат в юриспруденции: некоторые вопросы // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 96–100.
4. Галустян О. В. Применение метода кейсов в электронном обучении // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. № 8. С. 55–60.
5. Корсун А. А. международный опыт использования e-learning технологий в системе высшего образования. URL: <http://net-edu.ru/node/67969?page=2> (дата обращения 13.02.2016).
6. Лешина А. В., Павлов И. В. К вопросу о формировании готовности студентов к дистанционному обучению // Открытое и дистанционное образование. 2014. № 3 (55). С. 44–49.
7. Потапова И. А. Характеристика компетентности мультикультурной личности // Общество: социология, психология, педагогика. 2012. № 2. С. 108–114.
8. Пугачева Н. Б. Приоритетные задачи высшего профессионального образования в современной теории и практике // Социосфера. 2011. № 1. С. 42–46.
9. Роберт И. В. Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования // Информатика и образование. 2004. № 6. С. 63–70.
10. Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика : пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов. М. : 2009. 240 с.
11. Этков А. В. Использование Кейс метода в образовательном процессе // Концепт. 2013. Современные научные исследования. Выпуск 1. ART 53085. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53085.htm>. ISSN 2304-120X.
12. A Case Study: Evaluating Distance Education at the University of the West Ind. URL: [http://col.org>SiteCollectionDocuments/2\\_conf\\_proc...](http://col.org>SiteCollectionDocuments/2_conf_proc...) (дата обращения 13.02.2016).
13. Defining Distance Learning and Distance Education. URL: <http://editlib.org/d/17786> (дата обращения 13.02.2016).
14. Perraton H. A theory for distance education. In D. Stewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), Distance education: International perspectives. NJ: Routledge, 1988. P. 34–45.
15. Roblyer M. D., & Edwards J. (2000). Integrating educational technology into teaching (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ : Merrill, 2000. P. 192.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Andreev A. A., Soldatkin V. I. Distancionnoe obuchenie: sushhnost', tehnologija, organizacija. M. : MJeSI, 1999. 196 s.
2. Bondareva O. A. Normativno-pravovaja baza i metodicheskoe obespechenie formirovanija professional'nyh kompetencij bakalavra v uslovijah realizacii FGOS // Uchenye zapiski OGU. Serija: Gumanitarne i social'nye nauki . 2012. № 5. S. 299–303.
3. Vereshhagina A. V., Martynenko O. O. Prikladnoj bakalavriat v jurisprudencii: nekotorye voprosy // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2014. № 2. S. 96–100.
4. Galustjan O. V. Primenenie metoda kejsov v jelektronnom obuchenii // Distancionnoe i virtual'noe obuchenie. 2014. № 8. S. 55–60.

5. Korsun A. A. mezhduнародnyj opyt ispol'zovanija e-learning tehnologij v sisteme vysshego obrazovanija. URL: <http://net-edu.ru/node/67969?page=2> (data obrashhenija 13.02.2016).
6. Leshina A. V., Pavlov I. V. K voprosu o formirovanii gotovnosti studentov k distancionnomu obucheniju // Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie. 2014. № 3 (55). S. 44–49.
7. Potapova I. A. Harakteristika kompetentnosti mul'tikul'turnoj lichnosti // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2012. № 2. S. 108–114.
8. Pugacheva N. B. Prioritetnye zadachi vysshego professional'nogo obrazovanija v sovremennoj teorii i praktike // Sociosfera. 2011. № 1. S. 42–46.
9. Robert I. V. Tolkovanie slov i slovosochetanj ponjatijnogo apparata informatizacii obrazovanija // Informatika i obrazovanie. 2004. № 6. S. 63–70.
10. Titova S. V. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v gumanitarnom obrazovanii: teorija i praktika : posobie dlja studentov i aspirantov jazykovyh fakul'tetov universitetov i vuzov. M. : 2009. 240 s.
11. Jektov A. V. Ispol'zovanie Kejs metoda v obrazovatel'nom processe // Koncept. 2013. Sovremennye nauchnye issledovanija. Vypusk 1. ART 53085. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53085.htm>. ISSN 2304-120X.
12. A Case Study: Evaluating Distance Education at the University of the West Ind. URL: [http://col.org>SiteCollectionDocuments/2\\_conf\\_proc\\_...](http://col.org>SiteCollectionDocuments/2_conf_proc_...) (data obrashhenija 13.02.2016).
13. Defining Distance Learning and Distance Education. URL: <http://editlib.org>d/17786> (data obrashhenija 13.02.2016).
14. Perraton H. A theory for distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), Distance education: International perspectives. NJ: Routledge, 1988. P. 34–45.
16. Roblyer M. D., & Edwards J. (2000). Integrating educational technology into teaching (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ : Merrill, 2000. P. 192.

УДК 4448.147.88:37.016:37.014.54  
ББК 4448.027+У497.4р

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

### **Глазков Владимир Евгеньевич,**

доцент кафедры технологии и экономики, кандидат экономических наук, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 6200017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: veg479@yandex.ru.

### **Москалева Нина Николаевна,**

доцент кафедры технологии и экономики, кандидат экономических наук, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 6200017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Moskalevann40@yandex.ru.

### **ДИВЕРСИФИЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ВЫБОРУ ФОРМ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ»**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** диверсификация, самостоятельная работа, экономика образования, школа, публичный доклад, сравнение, компетенции, исследование, домашняя работа, групповые показатели.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается специфика преподавания новой для педагогических вузов дисциплины «Экономика образования», которая как воплощение отраслевой науки строится на базе курсов «Экономической теории» и «Экономики». Специфика проявляется в том, что по ряду действующих в педагогическом университете Федеральных государственных образовательных стандартов, эта дисциплина включена, как и «Экономика» только в вариативную часть, либо включена в базовую, в то время как «Экономика» - в вариативную. Это вызывает трудности в формировании необходимых компетенций будущего учителя и требует диверсификации форм самостоятельной работы студентов.

Разработанная нами методика практических занятий по экономике образования, в виде предлагаемой системы домашних и аудиторных заданий позволяет студентам не только познакомиться с финансовыми вопросами управления школой. Она также позволяет принять участие в маркетинговой стратегии и тактике школы, увидеть себя в роли директоров, проанализировать связь результатов учебной деятельности учителей и обучающихся с целым рядом факторов: кадровым составом школы, материальным и финансовым обеспечением.

Самостоятельный сбор данных через официальные сайты школ и обобщение данных способствуют овладению студентами эмпирической частью исследовательской деятельности, а их интерпретация (подготовка и проверка гипотез и выводов), формулировка рекомендаций по повышению эффективности работы школы способствует развитию компетенций, соответствующих требованиям профессионального стандарта педагога.

### **Glazkov Vladimir Evgen'evich,**

Candidate of Economics, Associate Professor of Department of Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Moskaleva Nina Nikolaevna,**

Candidate of Economics, Associate Professor of Department of Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**KEYWORDS:** independent work, Economics of Education, school, public report, comparison, competences, research, homework, group measurements.

**ABSTRACT.** The article deals with the specificity of teaching a new higher school discipline "Economics of Education", which is built on the basis of the courses of economic theory and economics (for Bachelors). The specificity lies in the fact that according to a number of Federal State Educational Standards for pedagogical universities this discipline is included, the same as Economics, in the variable part only, or only in the basic part, whereas Economics is included in the variable part. This fact makes it difficult to form the necessary competences of a future teacher and demands diversification of the forms of students' individual work. Economics is studied now through the analysis of economic problems of the school.

The practical course "Economics of Education", which includes the system of independent and classroom activities, gives students an opportunity to learn financial problems of school management. It also allows students to take part in marketing strategy and tactics of a school and to act as school director, besides it makes possible to analyze the dependence of the results of learning and teaching on different factors: school staff, material and financial support.

The independent collection of the necessary information from the official websites of schools helps students to study empirical part of research; interpretation of the results of analysis, recommendations to promote efficiency of school helps to develop the competencies that correspond to the requirements of professional standard of a teacher.

**В** педагогике термин «диверсификация» трактуется как одна из характеристик системы образования, таких как многоуровневость образования, многоступенчатость профессиональной подготовки кадров, многофункциональность учебных заведений, вариативность образовательных программ. В экономике – это способ, при котором экономические субъекты используют свои финансовые средства в разных сферах, чтобы в случае потери в одной из них, компенсировать это за счет другой сферы. В данной статье мы под этим термином подразумеваем разнообразие форм самостоятельной работы студентов, но с экономическим смыслом в части эффективности работы, но как возможность компенсации источников, которые не всегда удается получить. Самостоятельная работа студентов строится на выборе каждым обучающимся своего способа поиска информации.

Совершенствование учебной деятельности, учитывающей вариативность, дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса в условиях компетентностных моделей обучения требует новых форм работы в подготовке учителей [1; 2]. Выпускники вузов должны знать экономику не ниже требований базового уровня школьной программы и быть готовыми к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми документами сферы образования [3; 4].

Федеральный государственный стандарт высшего педагогического образования 3+ по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (бакалавриат) всех профилей предусматривает изучение основ двух экономических наук: отраслевой науки «Экономика образования» и базовой науки «Экономика» лишь в вариативной части учебного плана. Вопрос о том, какую экономическую дисциплину будут теперь изучать студенты, решается непосредственно в подразделении университета. Но в условиях альтернативного выбора теперь одна экономическая дисциплина должна компенсировать часть потерь второй.

В университете с десятками подразделений (институтов, факультетов), кафедр, обеспечивающим проведение занятий по дисциплинам экономического блока, необходимо искать новые подходы к обучению бакалавров, учитывающие как отраслевые особенности образования, так и интересы, склонности и способности участников образовательного процесса.

Это предъявляет возросшие требования к повышению интенсивности работы студентов, которые с экономическими категориями теперь впервые могут встре-

титься и в отраслевой науке. Так, определяя предмет данного курса, они формулируют его как воспроизводство благ в процессе производства, распределения, обмена и потребления в сфере образования, данное еще в первом учебном пособии по дисциплине «Экономика образования» В. П. Щетинина в 1994 году, переизданном в 1998 году [15, с. 27]. Еще ранее эта мысль прозвучала в монографии В. А. Жамина «Актуальные вопросы экономики народного образования» [9]. Под понятием финансов образовательной организации подразумеваются, в том числе, деньги на оплату труда педагогических работников, и возникает определение заработной платы как факторного дохода создателей валового внутреннего продукта [10, с. 81]. Таким образом, отраслевая наука никак не может рассматриваться в отрыве от ее логической предшественницы – экономической теории. Возникает необходимость в синтезе этих наук и использовании новых форм преподавания. Граница в партнерстве педагога и студента, в связи с этим, сдвигается в сторону самостоятельной работы последнего, что требует диверсификации ее форм, которые обогащаются заданиями по выполнению расчетов, самостоятельному освоению студентами значительного количества вопросов, анализу источников из печатных и электронных изданий, решением задач, работой с тестами и кейсами.

Развитие компьютерных технологий создает возможности для расширения образовательной инициативы обучающихся. Ушли в прошлое толстые статистические справочники по народному хозяйству страны в очередном году. Студенту приходится самому работать в поисковых системах, подбирать искомые данные на официальных сайтах Правительства, Министерства образования и науки, региональных органов образования, группировать их, сопоставлять, делать выводы.

Трудности возникают и в связи со спецификой образовательных услуг. Отраслевые экономические науки в материальной сфере: экономика промышленности, сельского хозяйства, строительства усваиваются легче. Услуги как неосязаемые ценности плохо поддаются учету и содержат больше опасностей для асимметрии, то есть искажения информации при ее передаче. В сфере образовательных услуг в связи с отсутствием широко известной обществу терминологии, позволяющей заранее оценить качество услуги, скрыты «огрехи» в преподавании, которые выглядят как проблемы «чайников». Эти свойства услуги широко описываются в литературе [8, с. 77].

Выход из данной ситуации – совершенствование руководства самостоятельной работой студентов. Решению этих задач способствует увеличение прозрачности сферы образования, предусмотренной Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ. В этом направлении сделано уже много, что уже подчеркивалось при подведении итогов начала выполнения «Государственной программы развития образования на 2013–2020 годы», в котором отмечаются достигнутые результаты [6]. Выполнение правительственных планов по увеличению заработной платы учителей уже вызвало возвращение в школу когда-то ушедших из нее учителей и тех, кто, окончив педагогический вуз, никогда не работал в школе.

Апробированная нами диверсифицированная система организации самостоятельной работы студентов состоит из нескольких взаимосвязанных элементов [7]. В эту систему входят рабочие программы для различных направлений и профилей подготовки бакалавров, домашние задания по анализу деятельности директоров школ, проблемные задания по оценке работы образовательных организаций разных типов, группировка показателей этой работы, многовариантные кейс-задания, подготовка сообщений для аудиторных практических занятий.

На их основе формируются:

- общее понимание сущности экономических аспектов деятельности образовательных организаций, их роли в социально-экономическом развитии общества;

- навыки поиска актуальной экономической информации в различных источниках, включая Интернет;

- умение анализировать, преобразовывать информацию для решения практических задач в учебной деятельности и реальной жизни;

- умение разрабатывать и реализовывать проекты на основе базовых экономических и правовых знаний и ценностных ориентиров.

Выполненные задания обсуждаются на практических занятиях, входят в систему критериев оценивания работы студентов в течение семестра и являются одним из элементов допуска к зачету.

В качестве одной из форм самостоятельной работы студентов рассмотрим домашнее задание, в ходе которого собирается фактический материал, проводится анализ работы, формируются выводы и предложения об организационно-экономических аспектах деятельности школ.

В рамках реализации диверсифицированной модели нами были разработаны и внедрены в учебную практику варианты индивидуальных творческих домашних за-

даний для студентов очной и заочной форм обучения [7]. Для привлечения внимания студентов педагогического вуза к экономической стороне образования мы начали использовать сравнительный метод в анализе комплекса организационных и финансовых проблем организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Показатели сгруппированы по разделам, в том числе характеризующим кадровое, материально-техническое и финансовое обеспечение образовательных организаций.

Студентам предлагается сравнить и проанализировать организационно-экономические показатели деятельности двух образовательных организаций по представленным в Интернете на официальных сайтах материалам, в том числе по публичным докладам директоров, официальным отчетам, планам финансово-хозяйственной деятельности, сметам. Выбор объектов исследования – за студентами. Большинство работ выполняется на базе школ, в которых они либо учились, либо работают.

Многопрофильность и индивидуализация подготовки учтены путем применения схем заданий для студентов различных институтов университета. Так, например, студенты института музыкального и художественного образования выполняют работы на базе не только школ, но и учреждений дополнительного образования детей и молодежи, студенты института физической культуры – специализированных спортивных школ, студенты других институтов – на базе учреждений дошкольного образования, специальных коррекционных школ и т.д. Таким образом, начинает выстраиваться связь с тематикой выпускных квалификационных работ, с будущей профессиональной деятельностью.

Требования к выпускникам бакалавриата в обладании общепрофессиональными компетенциями, готовности к профессиональной деятельности (в качестве учителей, завучей, организаторов сетевого взаимодействия и создателей собственных образовательных организаций) продиктовали комплексный характер состава анализируемых показателей (кадрового, материально-технического обеспечения, финансово-хозяйственной деятельности образовательной организации). Это вызвано тем, что в качестве компетенции выпускника, освоившего программу бакалавриата высшего педагогического образования 3+ по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», Федеральный образовательный стандарт определяет для изучивших курс «Экономика образования» способность (ОК-7) использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности [5].

Рассмотрим более детально выделенные нами критерии для анализа образовательной организации.

**1. Общая характеристика.** Представляется общее количество учащихся, характеристика контингента обучающихся (посещают дошкольные структуры при школах, количество учащихся на каждой ступени образования (1–4, 5–9, 10–11 классы)), наполняемость класса. Указывается численность детей, занимающихся в кружках, секциях, объединениях по направлениям: социально-педагогическому, художественно-эстетическому, научно-техническому, физкультурно-спортивному и другим. Определяется численность учащихся, получающих дополнительные платные услуги, такие как занятия по подготовке к школе, изучению иностранного языка, занятия спортом, хореографии, музыки, по подготовке к ЕГЭ. Приводятся качественные показатели: укрупненные данные результативности обучения: средние баллы ЕГЭ и ГИА, результаты, завоеванные обучающимися в олимпиадах, смотрах, конкурсах, количество победителей и призеров (общее количество, из них регионального, федерального и международного уровней).

**2. Кадровое обеспечение.** Указывается общее число работников, из них: количество административно-управленческого персонала, количество педагогов, учителей, воспитателей дошкольного отделения, иных педагогических работников и вспомогательного персонала, данные по характеристике возрастного состава, уровня образования и квалификации, достижений педагогов.

**3. Материально-техническое обеспечение.** Представляется общая характеристика организации: количество зданий, площадь зданий, площадь земельного участка, стадионов, спортплощадок, спортзалов, количество мастерских и кабинетов обслуживающего труда, кабинетов начальных классов, кабинетов предметных дисциплин; обеспеченность ИКТ-технологиями – количество компьютерных классов, имеющих выход в Интернет, в них компьютеров, количество компьютеров в администрации образовательной организации, количество компьютеров в учебных классах.

**4. Финансово-хозяйственная деятельность.**

**А.** Общая балансовая стоимость недвижимого государственного имущества.

**Б.** Общая балансовая стоимость движимого государственного имущества, в том числе – балансовая стоимость особо ценного движимого имущества, увеличение стоимости основных средств, увеличение стоимости материальных запасов.

**В.** Поступления, всего, в том числе: суб-

сидии на выполнение государственного / муниципального задания, бюджетные и целевые инвестиции, поступления от иной приносящей доход деятельности.

**Г.** Выплаты, всего, из них: оплата труда и начисления на выплаты по оплате труда, **Г1.** – в том числе: заработная плата всех работников (без начислений).

**Д.** Оплата работ, услуг: всего, из них – услуги связи, транспортные, коммунальные; по содержанию имущества, прочие услуги и работы.

**5. Обобщающие экономические показатели:** обеспеченность образовательной деятельности государственными фондами ((А+Б)/число учащихся), средние доходы (поступления) за обучение одного ученика за определенный период (В/число учащихся), средняя зарплата одного работника персонала в месяц (Г1/всего число работников) / количество месяцев в периоде).

Найти нужные и сопоставимые цифры бывает довольно трудно. Это зависит от добросовестности авторов школьных сайтов, хотя Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки четко определила их структуру в приказе от 29 мая 2014 года № 785 («Об утверждении требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления на нем информации»).

Надо отдать должное, сравнительный анализ, проводимый завтрашними и сегодняшними учителями, показывает высокую результативность региональных образовательных организаций, уступающих, по объективным причинам, столичным школам в основном в финансовом и материальном обеспечении, количестве обслуживающего персонала.

Сравнение показателей деятельности образовательных организаций формирует исследовательские компетенции студентов, поскольку им нужно в разрозненных цифрах на сайтах школ найти нужные данные, а потом привести их в сопоставимый вид. Последнее дается не сразу, поскольку данные публичных докладов часто расходятся во времени (в некоторых цифры даны за год, в иных – за полгода, где-то за четверть). Студенты учатся усреднять их, находить общий измеритель. Еще сложнее, когда образовательная организация является школой-комплексом, состоящей из разных структур: дошкольных образовательных организаций, начальной школы и др., по которым статистические данные приводятся отдельно.

Научное познание имеет сложную структуру, куда включаются объект и субъект, методы и условия исследования, которое делится на две части: эмпирическую и

теоретическую. Эмпирическая часть начинается с отбора материала и его первоначального обобщения в понятиях. Этому служит изучение плана финансово-хозяйственной деятельности организации и его реализации. Студенты используют описание на сайте фрагментов деятельности, характеристику событий, изучают устав школ, знакомятся с понятием «научный факт». После отбора элементов системы научного знания они систематизируют отобранные факты и фиксируют (протоколируют) их в таблице сводных показателей. При этом ими познаются методы наблюдения, измерений. Теоретическая часть работы выполняется студентами

уже на новом уровне, на более высокой степени абстракции и логики в описании формальных связей. Студенты учатся способам сокращения разброса данных, определяют коэффициенты весомости отдельных показателей по предложенным формулам групповых показателей.

Поскольку теоретическая часть более сложная, мы создаем для студентов возможности «потренироваться» на сравнительных ситуационных кейс-заданиях. Рассмотрим расчет групповых показателей на примере материально-технического обеспечения трех городских школ: одной бюджетной и двух автономных (Табл. 1).

Таблица 1

**Показатели материально-технического  
и информационно-компьютерного обеспечения трех школ**

		Средние значения С	Обозначение показателя М	ШК.1	ШК.2	ШК.3
1.	Учебные (полезные) площади на 1 ученика, кв.м	2,5	М1	4	3	2,5
2.	% программ, обеспеченных по требованиям ФГОС	80,0	М2	60	92	90
3.	Особо ценное движимое имущество на 1 уч., тыс.руб	10,0	М3	6,0	7,5	8,0
4.	Количество учебных компьютеров на 1 уч., ед	0,25	М4	0,1	0,2	0,25
5.	Оплата работ, услуг школы за год на 1 уч., тыс. руб.	8,0	М5	8,75	5,0	4,5

Групповой показатель по данному разделу рассчитывается по формуле:

$$M = 0,2M_1/C_1 + 0,25M_2/C_2 + 0,25M_3/C_3 + 0,2M_4/C_4 + 0,1M_5/C_5$$

где 0,2, 0,25, 0,25, 0,2, 0,1 – весовые коэффициенты показателя установлены экспертом, в роли которого выступает сам студент.

Предложенная выше формула – учебный абстрактный пример, так же как и рассчитанные примерные средние значения показателей (С). Такие индикативные показатели используются, например, в некоторых приложениях к программам развития образования на федеральном и региональном уровнях.

Подобным образом рассчитываются другие групповые показатели, в целом в нашем втором примере их будет четыре: 1) У – показатель учебной и организационной деятельности; 2) К – кадрового обеспечения; 3) М – материально-технического и информационно-компьютерного обеспечения; 4) Ф – финансово-хозяйственного обеспечения.

Групповые коэффициенты весомости, установленные экспертом, в роли которого может выступать студент: 0,33; 0,29; 0,15; 0,23.

Обобщающий показатель с их учетом составит:

$$ОП = 0,33У + 0,29К + 0,15М + 0,23Ф.$$

Подставляем нужные значения, решаем. В приведенном примере лучшей образовательной организацией является та, где обобщающий показатель окажется наиболее высоким.

Данные заполненной таблицы сводных показателей анализируются и на предмет установления связей между отдельными показателями, например: влияние качественного кадрового состава школ на объем платных образовательных услуг; углубленного изучения предметов – на участие школьников в олимпиадах. Новые связи выявляются в сравнении внебюджетных доходов и объема и качества материально-технического обеспечения учебного процесса или заработной платы учителей и ее зависимостью от маркетинговых действий коллектива школы и расширения платных услуг и т.д. Экономическая и статистическая обработка показателей применяются для подтверждения выявленных связей. Подготовленные диаграммы делают зримыми выводы.

Рекомендации, установки к практическому действию по совершенствованию управления образовательной организацией – самое сложное в теоретической части



исследования. Они могут касаться самых разных факторов и показателей эффективности образования, в том числе описанных в литературе критериев определения признаков инновационной деятельности и прогрессивного обучения Н. Е. Поповой [12].

Студенты строят гипотезы, определяют задачи, включаясь в деловую игру: «Я директор этой школы». Предлагают возможные пути решения проблем, делятся с группой идеями, учатся защищать свои варианты действий по улучшению показателей, готовятся к будущей профессиональной работе.

Применяемая система основана на использовании ряда принципов:

- комплексности – при выполнении заданий, когда изучаются и проводятся расчеты по десяткам показателей, сгруппированным по разделам;
- индивидуализации – участники самостоятельно выбирают объект изучения в соответствии с направленностью и профилем обучения;

- активизации – применения методов решения ситуационных задач, анализа конкретных ситуаций;

- регулирования трудозатрат (на выполнение домашней работы в среднем фактически тратится 12–16 академических часов, однако приобретенный опыт сокращает этот срок);

- приближения к условиям будущей профессиональной деятельности;

- инновационных технологий (проектных технологий на базе интерактивной образовательной среды, электронного обучения).

Предлагаемые формы самостоятельной работы, коллективное обсуждение результатов взаимоувязанных домашних и аудиторных заданий позволяют привлечь всех студентов к решению сегодняшних организационно-экономических проблем образовательных организаций, воспитывают умение решать производственные задачи, нацеливают на осознание ответственности за возможные просчеты, учат преодолевать их.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (№273-ФЗ).
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» (Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 года № 295).
3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании, воспитатель, учитель)» // Вестник образования России. Январь. 2. 2014.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 мая 2012 года № 413 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования».
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования Бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01. «Педагогическое образование». Утвержден приказом Министерства образования и науки от 4 декабря 2015 года № 1426.
6. Болотов В. Тренды-2014 в образовании // Качество образования в школе. 2014. № 2. С. 10.
7. Глазков В. Е. Методические рекомендации по выполнению домашнего задания по дисциплине «Экономика образования». Урал. гос. пед. ун-т; Екатеринбург. 2015. 26 с.
8. Диянова С. Н., Штезель А. Э. Маркетинг сферы услуг. М. : Магистр : ИНФРА-М, 2015. 192 с.
9. В. А. Жамин «Актуальные вопросы экономики народного образования». М. : Просвещение, 1965.
10. Захарчук Л. А. Экономика образовательного учреждения : учебное пособие. 2-е изд., испр., и доп. М. : ФОРУМ: ИНФРА-М. 2014. 112 с.
11. Положение о фонде оценочных средств. Сост. М. В. Шистеров. Урал. гос. пед. ун-т; Екатеринбург, 2016. 19 с.
12. Попова Н. Е., Сивинских Н. С. Инновационная деятельность как основа качественного развития образовательного учреждения // Инновации в непрерывном образовании. 2014. № 8. С. 5–7.
13. Рабочая учебная программа по дисциплине «Экономика образования» для ОП «44.03.01 – Педагогическое образование», профиль «Физика». Сост. В. Е. Глазков, Н. Н. Москалева. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. 30 с.
14. Сидорова С. Н. Проблема оценивания компетенций у студентов в контексте введения ФГОС ВПО третьего поколения // Инновации в образовании. 2013. № 9. С. 67.
15. Щетинин В. П., Хроменков Н. А., Рябушкин Б. С. Экономика образования : учебное пособие. М. : Российское педагогическое агентство, 1998.

#### 16. LITERATURA

1. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» ot 29.12.2012 (№273-FZ).
2. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii «Razvitie obrazovaniya na 2013–2020 gody» (Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15 aprelya 2014 goda № 295).
3. Professional'nyy standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii, vospitatel', uchitel')» // Vestnik obrazovaniya Rossii. Yanvar'. 2. 2014.
4. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii (Minobrnauki Rossii) ot 17 maya 2012 goda № 413 g. Moskva «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya».

5. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya Bakalavriat. Napravlenie podgotovki 44.03.01. «Pedagogicheskoe obrazovanie». Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki ot 4 dekabrya 2015 goda № 1426.
6. Bolotov V. Trendy-2014 v obrazovanii // Kachestvo obrazovaniya v shkole. 2014. № 2. S. 10.
7. Glazkov V. E. Metodicheskie rekomendatsii po vypolneniyu domashnego zadaniya po distsipline «Ekonomika obrazovaniya». Ural. gos. ped. un-t; Ekaterinburg, 2015. 26 s.
8. Diyanova S. N., Shtezel' A. E. Marketing sfery uslug. M. : Magistr : INFRA-M, 2015. 192 s.
9. V. A. Zhamin «Aktual'nye voprosy ekonomiki narodnogo obrazovaniya». M. : Prosveshchenie, 1965.
10. Zakharchuk L. A. Ekonomika obrazovatel'nogo uchrezhdeniya : uchebnoe posobie. 2-e izd., ispr., i dop. M. : FORUM: INFRA-M. 2014. 112 s.
11. Polozhenie o fonde otsenochnykh sredstv. Sost. M. V. Shisterov. Ural. gos.ped.un-t; Ekaterinburg, 2016. 19 s.
12. Popova N. E., Sivinskikh N. S. Innovatsionnaya deyatel'nost' kak osnova kachestvennogo razvitiya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Innovatsii v nepreryvnom obrazovanii. 2014. № 8. S. 5–7.
13. Rabochaya uchebnaya programma po distsipline «Ekonomika obrazovaniya» dlya OP «44.03.01 – Pedagogicheskoe obrazovanie», profil' «Fizika». Sost. V. E. Glazkov, N. N. Moskaleva. Ural. gos.ped.un-t. Ekaterinburg, 2015. 30 s.
14. Sidorova S. N. Problema otsenivaniya kompetentsiy u studentov v kontekste vvedeniya FGOS VPO tret'ego pokoleniya // Innovatsii v obrazovanii. 2013. № 9. S. 67.
15. Shchetinin V. P., Khromenkov N. A., Ryabushkin B.S. Ekonomika obrazovaniya : uchebnoe posobie. M. : Rossiyskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1998.

УДК 37.016:37:378.147  
ББК 440р+4448.027

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

**Донгаузер Елена Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: dong-elena@yandex.ru.

**МЕТОДЫ ОПТИМИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ  
СТУДЕНТОВ ВУЗА: ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ  
ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА»**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** самостоятельная работа студентов, система высшего образования, уровень подготовки бакалавров, формы и методы контроля.

**АННОТАЦИЯ.** В статье анализируются возможности оптимизации самостоятельной работы студентов-бакалавров в курсе преподавания дисциплины «Педагогика» в Уральском государственном педагогическом университете; обозначен смысл и содержание понятия «самостоятельная работа студентов», обосновывается актуальность данного вида учебной деятельности в условиях современной российской системы образования в контексте новых требований к индивидуальным качествам и уровню подготовки будущих профессионалов. Самостоятельная работа студентов рассматривается как необходимый элемент непрерывного образования и профессиональной самореализации личности. Предлагаются пути оптимизации самостоятельной работы студентов, соотносимые с общими задачами модернизации российского образования. Автор представляет результаты личного опыта по поиску и модификации активных методов контроля самостоятельной работы студентов-бакалавров в процессе преподавания дисциплин педагогического цикла. Автор приходит к выводу, что наиболее эффективными способами «погружения» студентов в различные виды самостоятельной работы являются рейтинговая система и анализ собственной деятельности.

**Dongauzer Elena Viktorovna,**

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

**METHODS OF OPTIMIZATION OF INDEPENDENT WORK  
OF STUDENTS: FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING PEDAGOGY**

**KEYWORDS:** independent work of students, higher education system, level of training bachelors, forms and methods of control.

**ABSTRACT.** This article analyzes the possibilities of optimizing self-study of undergraduate students in the course of teaching the discipline "Pedagogy" at the Ural State Pedagogical University. The author defines the meaning and content of the notion of "independent work of students," the urgency of this type of educational activity in the conditions of modern Russian education system in the context of new requirements to the individual qualities and the level of training of future professionals. Independent work of students is looked upon as an essential element of continuing education and professional self-realization. The article outlines the ways of optimization of students' independent work, correlated with the general objectives of modernization of the Russian education. The author presents the results of personal experience in search and modification of active methods of control of self-study of undergraduate students in the course of teaching disciplines of the pedagogical block. The author concludes that the most effective ways of "immersing" students in different types of independent work are the rating system and the self-analysis of their own activities.

Система подготовки высококвалифицированных специалистов переживает в современной социально-экономической ситуации серьезные перемены. Происходящие изменения в жизни российского общества соответствующим образом отражаются на состоянии образования, содержании, организации и результатах профессиональной подготовки студентов.

В Концепции модернизации российского образования до 2020 года акцентируется необходимость достижения нового современного качества профессионального образования, обеспечивающего не только усвоение обучающимися определенной суммы знаний и умений, но и развитие самостоятельности, личной ответственности и интеллектуальных способностей будущих специалистов. Данные положения обуславли-

вают необходимость общей модернизации структуры и компонентов современной системы образования России, требуют поиска альтернативных образовательных систем и технологий. При этом существенно возрастает значимость личностной составляющей в развитии общества, подлежит изменению как содержание образовательных процессов, структура взаимодействия субъектов системы высшего образования, так и требования к индивидуальным качествам и уровню подготовки специалистов [9]. Современного профессионала в области образования должны отличать динамичность, мобильность, способность опережать существующую в определенный момент времени востребованность знаний путем собственной познавательной активности, умения пользоваться уже имеющимися собствен-

ными ресурсами. По этой причине интерес исследователей к вопросам совершенствования самостоятельной работы и повышения ее эффективности не снижается: подробно проанализированы сущность самостоятельной работы и ее структура (С. И. Архангельский, Б. П. Есипов, Г. С. Леонова, В. Я. Ляудис, П. И. Пидкасистый и др.); изучены формы организации самостоятельной работы и подходы к ее классификации (А. С. Белкин, И. Я. Лернер, И. И. Малкин, П. И. Пидкасистый, И. Э. Унт); освещены вопросы организации самостоятельной работы и ее совершенствования (М. Г. Гарунов, И. И. Ильясов, Р. А. Низамов и др.); предложены разные системы организации самостоятельной работы студентов (далее – СРС) и способы руководства ею (П. Я. Гальперин, Е. К. Осипьянц, Н. С. Сарро, Н. Ф. Талызина, Т. И. Шамова и др.).

В самом общем виде самостоятельная работа студентов понимается как деятельность, связанная с воспитанием мышления будущего профессионала. Любой вид занятий, создающий условия для зарождения самостоятельной мысли, познавательной активности студента связан с самостоятельной работой. Термин «самостоятельная учебная работа» рассматривается в Педагогическом словаре как «вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности обучающегося во всех ее структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер, и как средство формирования познавательных способностей обучающихся, их направленности на непрерывное самообразование» [8, с. 134].

По мнению М. Г. Гарунова и П. И. Пидкасистого, самостоятельной работе студентов присущи следующие характеристики: она формирует у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимые объем и уровень знаний, умений и навыков для решения познавательных задач; вырабатывает у студента психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации; является важнейшим условием самоорганизации обучающегося в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения; является орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной и научно-производственной деятельностью обучающегося в процессе обучения и профессионального самоопределения [5].

Современное обучение бакалавра по направлению подготовки «педагогическое образование» приобретает иные оттенки в связи с новыми тенденциями реформирования всей системы высшего образования в России. Одним из путей повышения качества образования по циклу общепрофессиональных дисциплин является систематическое использование активных методов обучения и контроля в контексте организации самостоятельной работы студентов, что способствует не только постоянному «погружению» студента в образовательный процесс и мотивации к изучаемому материалу, но и появлению возможности понимать и рефлексировать по поводу того, что студенты знают и думают. В ходе эффективно организованной самостоятельной работы студенты используют свои уже освоенные знания, применяют сформированные умения, осмысливают уже имеющийся опыт [7]. Происходит это в атмосфере доброжелательности и педагогической поддержки, что позволяет студентам не только приобретать новые знания, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на иные уровни кооперации и сотрудничества.

Самостоятельная работа студентов-бакалавров при освоении дисциплины «Педагогика» в Уральском государственном педагогическом университете реализуется в следующих направлениях:

- непосредственно в процессе аудиторных занятий – на лекциях, практических и семинарских занятиях, при выполнении творческих, контрольных, тестовых работ;

- в контакте с преподавателем вне рамок аудиторных встреч – на консультациях по учебным вопросам, при выполнении индивидуальных заданий, при работе над проблемой научно-педагогического исследования и т.д.;

- в библиотеке, в общежитии, дома при выполнении студентом различных учебных, творческих, научно-исследовательских задач.

Основная цель процесса организации самостоятельной работы студентов, в педагогическом вузе с позиции современного преподавателя заключается в создании условий для высокой активности, ответственности и самостоятельности студентов в аудитории и вне ее в ходе всех видов учебной деятельности. Это достигается, во-первых, с помощью комплексной системной организации самостоятельной работы студентов-бакалавров на протяжении всего периода изучения дисциплины «Педагогика» (1 и 2 курсы обучения) и, во-вторых, благодаря постоянному использованию в образовательном процессе определенных методов и форм обучения и контроля.

Как мы считаем, результативность са-

мостоятельной работы студентов во многом определяется наличием активных методов ее контроля. В практике работы преподавателей кафедры педагогики существуют следующие виды контроля:

- входной контроль знаний и умений студентов в начале изучения очередной темы, раздела или дидактической единицы;
- текущий контроль как регулярное отслеживание уровня усвоения материала на лекциях, практических и семинарских занятиях;
- промежуточный контроль по окончании изучения раздела или модуля программы;
- самоконтроль, осуществляемый студентом в процессе изучения дисциплины при подготовке к семинарам и контрольным мероприятиям;
- итоговый контроль по дисциплине в виде зачета или экзамена;
- контроль остаточных знаний и умений спустя определенное время после завершения изучения дисциплины.

В современной практике высшего педагогического образования наряду с традиционными формами контроля – контрольными работами, рефератами, зачетами, экзаменами – достаточно широко вводятся и успешно применяются новые методы и формы, то есть организация самостоятельной работы студентов производится на основе современных образовательных технологий. В качестве такой технологии часто рассматривается рейтинговая система обучения, позволяющая студенту и преподавателю выступать в роли субъектов образовательной деятельности.

*Рейтинговая система* обучения, как известно, предполагает многобалльное оценивание студентов, которое позволяет, с одной стороны, отразить в балльном диапазоне индивидуальные возможности студентов, а с другой – объективно оценить усилия, затраченные на выполнение отдельных видов ра-

бот или так называемых контрольных точек. Получается, что «стоимость» работы, выполненной студентом безусловно, является количественной мерой качества его обученности по той совокупности изученного им учебного материала, которая была необходима для успешного выполнения того или иного учебного либо творческого задания.

Существует большой простор для создания блока обязательных дифференцированных заданий, каждое из которых имеет свою «цену». Кроме того, в систему включаются дополнительные поощрительные баллы за оригинальность, новизну подходов при выполнении заданий, систематичность и глубину проработки проблематики, уровень самопрезентации и т.п. Также у студента имеется возможность повысить свой учебный рейтинг путем участия во внеучебной работе (участие в олимпиадах и конференциях; выступление с докладом, написание научных статей; выполнение индивидуальных творческих заданий, рефератов, презентаций; написание самостоятельных работ-конспектов; участие в работе над учебным или социально-педагогическим проектом и т.д.). При этом студенты, не сдающие работу вовремя, могут получить и отрицательные баллы. То есть балльно-рейтинговая система оценки строится на регулярной работе студента в течение всего семестра и учебного года в целом, позволяет объективно контролировать всю учебную деятельность студентов, стимулирует их познавательную активность и помогает эффективно планировать свое учебное время.

Разработанная на кафедре педагогики система перевода рейтинга студента в итоговую пятибалльную оценку доступна, легко подсчитывается как преподавателем, так и студентом. Так, итоговый рейтинг студента по дисциплине  $R$  рассчитывается с учетом относительных весов показателей деятельности (контрольных точек), приведенных в таблице 1.

**Таблица 1**

Виды учебной деятельности, подлежащие аттестации	Относительный вес показателя $q_i$	Максимальный балл по показателю $B_i$
1. Участие в аудиторной работе	0,2	5,0
2. Практические задания	0,2	5,0
3. Семинары	0,2	5,0
4. Самостоятельные работы-конспекты	0,2	5,0
5. Тесты по завершению дисциплин модуля	0,2	5,0
$\Sigma$		1,0

Итоговый рейтинг по курсу определяется формулой  
 $R = B_1 \cdot q_1 + B_2 \cdot q_2 + B_3 \cdot q_3 + B_4 \cdot q_4 + B_5 \cdot q_5$ , где

$B_i$  – балл по соответствующему показателю деятельности;  $q_i$  – относительный вес соответствующего показателя деятельности.

Балл за участие в аудиторной работе рассчитывается по формуле  $B_1 = 5 \cdot I_{уч}$ , где  $I_{уч}$  – индекс участия студента в аудиторной работе, определяемый как отношение числа часов занятий, на которых присутствовал студент, к числу часов занятий, проведенных преподавателем в группе по данной дисциплине. Например, студент пропустил 10 часов занятий из 80, за контрольные точки получил соответственно баллы:  $B_2 = 4$ ,  $B_3 = 5$ ,  $B_4 = 4$ ,  $B_5 = 4$ . Индекс участия  $I_{уч} = (80 - 10) / 80 = 0,88$  и балл за посещение занятий составляет:

$B_1 = 5 \cdot I_{уч} = 5 \cdot 0,88 = 4,4$ . Итоговый рейтинг по курсу:

$$R = B_1 \cdot q_1 + B_2 \cdot q_2 + B_3 \cdot q_3 + B_4 \cdot q_4 + B_5 \cdot q_5 = 4,4 \cdot 0,2 + 4 \cdot 0,2 + 5 \cdot 0,2 + 4 \cdot 0,2 + 4 \cdot 0,2 = 4,28$$

При использовании рейтинговой системы, с нашей точки зрения, очевидны следующие преимущества, связанные с повышением эффективности образовательного процесса в целом:

- основной акцент делается на организацию активных и интерактивных видов учебной деятельности, активность студентов выходит на творческое осмысление предложенных задач;

- взаимоотношения преподавателя и студентов характеризуются сотрудничеством и сотворчеством; происходит постоянный учет индивидуального своеобразия каждого студента;

- предполагается разнообразие стимулирующих, направляющих и организующих приемов вмешательства (при необходимости) преподавателя в самостоятельную работу студентов;

- преподаватель выступает в роли менеджера, готового предложить студентам необходимый комплект средств обучения; а не только передает учебную информацию; обучаемый выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателем, а развитие его индивидуальности выступает как одна из главных образовательных целей;

- учебная информация используется как средство организации учебной деятельности, а не как цель обучения;

- в процессе самостоятельной работы повышается качество подготовки студентов как к аудиторным занятиям, так и к контрольным мероприятиям по дисциплине.

Конечно, введение рейтинга может вызвать увеличение нагрузки преподавателей за счет дополнительной работы по структурированию содержания дисциплины, разработке заданий разного уровня сложности, заполнению журналов контроля для каждой группы студентов, увеличения доли дистанционного взаимодействия и т.д. Но такая ра-

бота позволяет преподавателю высшей школы как раскрыть свои педагогические и организаторские возможности, так и воплотить различные идеи совершенствования учебного процесса, ведь рейтинговая система обучения обеспечивает наибольшую информационную, процессуальную и творческую продуктивность самостоятельной познавательной деятельности студентов при условии ее реализации через технологии личностно-ориентированного обучения (проблемные, игровые, диалоговые, дискуссионные, эвристические и другие).

Кроме балльно-рейтинговой системы, эффективным современным методом контроля самостоятельной работы студентов выступает, на наш взгляд, *анализ собственной деятельности*. Здесь возможно использование нескольких форм работы.

Например, анализ собственной деятельности может предлагаться при подготовке студента к семинару и на самом семинаре с применением различных показателей анализа. Это помогает студентам учиться видеть свою учебную деятельность с разных сторон. Могут быть разработаны различные алгоритмы и критерии анализа. Например, критериями анализа собственной деятельности выступления студента на семинаре могут являться:

- соответствие содержания выступления заданной теме;

- полнота и точность собранной информации, ее достоверность;

- логичность изложения, дидактическая структурированность;

- грамотное использование терминов и понятий;

- креативность и другие.

Другой вариант анализа – соответствие предварительной подготовки студента к семинару разработанным преподавателем этапам и критериям. Например, подготовка к семинару предполагает несколько этапов:

- ознакомление с темой;

- отбор литературы по указанной теме (при этом есть возможность пользоваться литературой, предложенной в методическом пособии по организации СРС, а так же подобранной самостоятельно);

- анализ литературы, предполагающий выделение в источнике смысловых отрезков, необходимых для подготовки доклада;

- составление плана доклада;

- заполнение пунктов плана информацией, выявленной в процессе анализа литературы;

- в случае необходимости – представление рисунков, графиков, таблиц с указанием области применения данного материала в науке и на практике.

В процессе анализа собственной дея-

тельности также может осуществляться поэтапная работа над профиограммой будущего специалиста. При выполнении данного задания студенты руководствуются тем, что профиограмма – это идеальная модель профессиональной подготовки современного учителя. Составлять профиограмму можно по следующим направлениям:

– каким должен быть современный учитель;

– что должен знать современный учитель;

– что должен уметь современный учитель.

Студенты при выполнении данных заданий учатся осознавать стоящие перед ними учебные задачи, анализировать свои затруднения и достижения, устанавливать причинно-следственные связи, находить пути новых достижений и т.п.

Другой формой работы при анализе собственной деятельности может быть анкета-рефлексия. Анкета-рефлексия состоит из вопросов, которые составляет постоянно работающий со студентами преподаватель. Содержание вопросов зависит от того, что именно нужно выяснить преподавателю на данном этапе учебного взаимодействия и над чем он хочет заставить задуматься студентов. Можно проводить такую работу по мере изучения тем дисциплины и в конце всего учебного курса, а также для оценивания своего состояния в процессе работы, что является важным умением для студента, будущего профессионала. Например, после выполнения практических заданий стоит предложить описать свои ощущения, переживания, попытаться найти и объяснить их причину. Здесь можно использовать рисуночную рефлексию, предложив в цвете изобразить свое состояние до выполнения работы и после нее. Можно также учить оценивать свое эмоциональное, волевое, интеллектуальное состояние с помощью детальных описаний и комментариев, дополняя тем самым наглядные образы. Анкетирование в целом дает преподавателю возможность получить реальную и достаточно подробную обратную связь с каждым студентом, а студенту – возможность поразмышлять над собой, над своей деятельностью, над своим эмоциональным состоянием в процессе профессиональной подготовки.

Также к числу других эффективных форм и методов организации самостоятельной работы студентов, применяемых в практике преподавания дисциплины «Педагогика», относятся написание рефера-

тов, докладов, эссе, научных статей, создание электронных презентаций, учебных проектов и другие. Многообразие существующих видов и форм СРС, а также необходимость повышения их эффективности ставит перед преподавателем задачу выбора оптимального соотношения этих форм [6; 12]. Контроль в СРС не должен быть самоцелью для преподавателя, а должен выступать мотивирующим фактором образовательной деятельности студента [10]. Ведь целью самостоятельной работы студентов является овладение фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности по профилю, опытом творческой, проектной, исследовательской деятельности. Реализация в учебном процессе самостоятельной работы, обладающей творческой составляющей, приводит к повышению у студентов мотивации к обучению, активизации усвоения и закреплению полученных знаний, приобретению умений и навыков их профессионального практического применения [3].

В современной системе высшего образования делается акцент на интенсификации образовательных процессов и применении активных и интерактивных методов обучения и контроля, позволяющих по-новому взглянуть на содержание профессионального образования [14]. Данные методы становятся основой для самообразования и непрерывного образования человека. Интенсификация процессов обучения, переход на указанные методы обучения, при которых обучаемые должны «научиться учиться самостоятельно», все более учитывают в образовательном процессе компонент самостоятельной работы. Соответственно, вопросы организации самостоятельной работы на современном этапе развития образовательных организаций высшего образования приобретают особое значение [2, с. 28].

В заключение отметим, что конкретные формы и методы контроля самостоятельной работы студентов с учетом содержания учебной дисциплины, уровня подготовки обучающихся и иных факторов определяются в процессе творческой деятельности каждого преподавателя кафедры педагогики. Их цель – помочь преподавателю сформировать свою систему организации самостоятельной работы, которая будет эффективно стимулировать готовность студентов к самостоятельному труду, их вовлеченность в процесс и творческую активность каждого студента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л. П. Обеспечение самостоятельной работы студентов / Л. П. Алексеева, Н. А. Норенкова // Специалист. 2005. № 6. С. 26–28.
2. Бирюкова И. В. Организация и контроль качества самостоятельной работы студентов-бакалавров при изучении курса биохимия человека // Наука и Мир. 2014. № 4. С. 28–30.

3. Бугай А. Ю. Самостоятельная работа студентов вуза: современное состояние и проблемы // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 67–71.
4. Буряк В. К. Активность и самостоятельность учащихся в самостоятельной деятельности // Педагогика. 2007. № 8. С. 71–78.
5. Гарунов М. Г., Пидкасистый П. И. Самостоятельная работа студентов. Вып.1. М. : Знание, 1978. 48 с.
6. Давыдова М. Л. , Шанин А. А. Самостоятельная работа студентов: формы и методы контроля, средства повышения эффективности // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2005. № 4. С. 10–12.
7. Ильченко О. А. Стандартизация новых образовательных технологий // Высшее образование в России. 2006. № 4. С. 42–47.
8. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
9. Концепция модернизации российского образования до 2020 года. URL : [http://edu.mari.ru/ou\\_gespub/sh14/](http://edu.mari.ru/ou_gespub/sh14/).
10. Крепова С. Н. Тестирование как форма организации и контроля самостоятельной работы студентов // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2010. № 3. С. 111–113.
11. Соколова Г. Н. Труд и профессиональная культура (опыт социологического исследования) / Науч. ред. Е. М. Бабосов. Мн. : Изд-во БГУ, 1980. 144 с.
12. Третьякова Н. В. Оценка качества работы преподавателя на основе методики многомерного анализа его деятельности // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2011. № 11 (81). С. 151–155.
13. Фаустова Э. Н. Студент нового времени: социокультурный профиль // Система воспитания в высшей школе : аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. Вып. 4. М. : НИИВО, 2004. 72 с.
14. Федоров В. А. Качество профессионально-педагогического образования // Образование и наука. 1999. № 2 (2). С. 189–198.
15. Юшко Г. Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Ростов н/Д, 2001. 23 с.

#### L I T E R A T U R A

1. Alekseeva L. P. Obespechenie samostoyatel'noy raboty studentov / L. P. Alekseeva, N. A. Norenkova // Spetsialist. 2005. № 6. S. 26–28.
2. Biryukova I. V. Organizatsiya i kontrol' kachestva samostoyatel'noy raboty studentov-bakalavrov pri izuchenii kursa biokhimiya cheloveka // Nauka i Mir. 2014. № 4. S. 28–30.
3. Bugay A. Yu. Samostoyatel'naya rabota studentov vuza: sovremennoe sostoyanie i problemy // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 12. S. 67–71.
4. Buryak V. K. Aktivnost' i samostoyatel'nost' uchashchikhsya v samostoyatel'noy deyatel'nosti // Pedagogika. 2007. № 8. S. 71–78.
5. Garunov M. G., Pidkasytyy P. I. Samostoyatel'naya rabota studentov. Vyp.1. M. : Znanie, 1978. 48 s.
6. Davydova M. L. , Shanin A. A. Samostoyatel'naya rabota studentov: formy i metody kontrolya, sredstva povysheniya effektivnosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2005. № 4. S. 10–12.
7. Il'chenko O. A. Standartizatsiya novykh obrazovatel'nykh tekhnologiy // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2006. № 4. S. 42–47.
8. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. Slovar' po pedagogike. Moskva : IKTs «MarT»; Rostov n/D : Izdatel'skiy tsentr «MarT», 2005. 448 s.
9. Kontseptsiya modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya do 2020 goda. URL : [http://edu.mari.ru/ou\\_respub/sh14/](http://edu.mari.ru/ou_respub/sh14/).
10. Krepova S. N. Testirovanie kak forma organizatsii i kontrolya samostoyatel'noy raboty studentov // Vestnik Altayskoy akademii ekonomiki i prava. 2010. № 3. S. 111–113.
11. Sokolova G. N. Trud i professional'naya kul'tura (opyt sotsiologicheskogo issle-dovaniya) / Nauch. red. E. M. Babosov. Mn. : Izd-vo BGU, 1980. 144 s.
12. Tre't'yakova N. V. Otsenka kachestva raboty prepodavatelya na osnove metodiki mnogomernogo analiza ego deyatel'nosti // Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta. 2011. № 11 (81). S. 151–155.
13. Faustova E. N. Student novogo vremeni: sotsiokul'turnyy profil' // Sistema vospitaniya v vysshey shkole : analiticheskie obzory po osnovnym napravleniyam razvitiya vysshego obrazovaniya. Vyp. 4. M. : NIIVO, 2004. 72 s.
14. Fedorov V. A. Kachestvo professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. 1999. № 2 (2). S. 189–198.
15. Yushko G. N. Nauchno-didakticheskie osnovy organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov v usloviyakh reytingovoy sistemy obucheniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 – teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya. Rostov n/D, 2001. 23 s.



УДК 378(571.54/55)  
ББК 74 58 (2Рос-4Чит)  
И С 69

ГСНТИ 14.01.45

Код ВАК 13.00.08

**Дубцова Марина Михайловна,**

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой географии, теории и методики обучения географии; факультет естественных наук, математики и технологии, Забайкальский государственный университет; 672039, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30; e-mail: marinamd20@mail.ru.

**Потехина Надежда Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Институт социальных наук, психологии и педагогики; психолого-педагогический факультет, Забайкальский государственный университет; 672039, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30; e-mail: nadezhda-potekhina@yandex.ru.

**СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ  
КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ  
(НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** качество; социальное партнерство; профессионально-педагогическая подготовка; будущий учитель; востребованность; рынок труда; социальное партнерство.

**АННОТАЦИЯ.** В статье актуализируются проблемы, связанные с профессионально-педагогической подготовкой будущих учителей на примере подготовки учителей географии в рамках конкретного региона – Забайкальского края. В статье приведен анализ взглядов исследователей по проблеме качества образования, выделены при этом наиболее важные элементы исследуемого феномена. Авторы предприняли попытку с точки зрения хронологии детально проследить «путь» становления социального партнерства как фактора повышения качества профессионально-педагогической подготовки на примере подготовки будущих учителей географии, используя элементы сравнительного анализа с опытом зарубежных стран. Авторы отстаивают идею социального партнерства в образовании, которое может разрешить множество проблем в этой социально значимой сфере, и выступают за создание новой модели функционирования организаций, осуществляющих профессиональную подготовку. Анализ исследований, посвященных проблеме реализации социального партнерства в профессиональном образовании, позволяет авторам выделить основные его формы. Примером такого эффективного социального партнерства с организациями разного уровня для комплексного решения проблем подготовки педагогических кадров, в статье является работа преподавателей кафедры географии Забайкальского государственного университета. В заключение авторы делают вывод о профессиональном педагогическом образовании как важнейшей подсистеме социальной сферы, находящейся в центре социальных запросов и требований.

**Dubtsova Marina Mikhaylovna,**

Candidate of Pedagogy, Head of Department of Geography, Theory and Methods of Teaching Geography, Faculty of Natural Sciences, Mathematics and Technology, Zabaikal State University, Chita, Russia.

**Potekhina Nadezhda Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy, Institute of Social Sciences, Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology and Pedagogy, Zabaikal State University, Chita, Russia.

**SOCIAL PARTNERSHIP AS A FACTOR OF RAISING QUALITY OF PROFESSIONAL TEACHER  
TRAINING (BY THE EXAMPLE OF TRAINING FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS)**

**KEYWORDS:** quality; social partnership; professional teacher training; future teacher; demand; labor market.

**ABSTRACT.** The article actualized problems connected with professional future teacher training on the example of training geography teachers within a particular region – Trans-Baikal territory. The article contains analysis of views of researchers on the issue of quality of education, and highlights the most important elements of the phenomenon under study. The authors attempt to trace in detail the chronological way of formation of social partnership as a factor of improving the quality of professional-pedagogical training on the example of preparation of future teachers of geography, using elements of comparison with the experience of foreign countries. The authors defend the idea of social partnership in education, which can solve many problems in this socially significant sphere, and favor the creation of a new model of functioning of organizations engaged in professional training. Analysis of studies devoted to the problem of realization of social partnership in professional education, allows the authors to identify its main forms. The work of the Department of Geography of the Trans-Baikal State University is presented as an example of effective social partnership with organizations of different levels for the complex decision of problems of training pedagogical staff. As a result of their study the authors come to the conclusion about professional teacher education as an important subsystem of the social sphere which is at the center of social demands and expectations.

**В** условиях стремительных перемен, которые происходят в современном обществе в течение последних десятилетий,

система высшего педагогического образования, как и всего профессионального образования, претерпевает значительные структур-

турные изменения и характеризуется сменной приоритетов и ценностей. В этой связи выдвигаются новые требования к процессу педагогической подготовки студентов – будущих учителей, которые направлены на формирование личности специалиста с достаточно высоким уровнем готовности к предстоящей педагогической деятельности, эффективному решению профессиональных проблем, постоянному самосовершенствованию, взаимодействию и сотрудничеству с коллегами, обладающих опытом культуросозидательной деятельности, являющейся социально и профессионально мобильной. С принятием Федерального закона от 29.12.2012 г. № 274-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» педагогическое образование оказалось в принципиально иной ситуации, когда ответственность за качество подготовки будущего педагога возложена как на организации, реализующие государственную заданию, так и на профессиональные сообщества, которые способны изложить требования конкурентоспособного образования, и на сообщества работодателей, готовых к интегрированной деятельности по обновлению содержания образования. Современное качество подготовки педагогических кадров связывается сегодня с индивидуальным видением студентами их будущей профессиональной карьеры на рынке труда, профессиональным консенсусом в области основополагающих элементов содержания основных образовательных программ и требованиями профессиональных педагогических сообществ в большей степени, нежели только требованиями существующих образовательных стандартов [2].

Качество профессионального образования – многоплановое понятие. Оно характеризуется определенной динамикой развития, которая обусловлена постоянной трансформацией социальной, технологической и политической сред, что, в свою очередь, ведет к изменениям в деятельности всей системы образования и отдельных образовательных организаций. Это совокупность свойств, которая обуславливает способность удовлетворять требования общества в области подготовки специалистов, обладающих необходимыми компетенциями, квалификацией, качествами.

Э. М. Коротковым качество профессионального образования понимается как «комплекс характеристик компетенций и профессионального сознания, отражающих способность специалиста осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями современного этапа развития экономики, на определенном уровне эффективности и профессионально-

го успеха, с пониманием социальной ответственности за результаты профессиональной деятельности» [4]. Наиболее важным элементом качества профессионального педагогического образования является характеристика профессиональных компетенций, которые отражают присвоенный реальный опыт профессиональной педагогической деятельности и совместно выработанную конвенцию требований на актуальные образовательные результаты. В этом смысле компетентность, как и качество, являются институтами, то есть системой конвенциональных требований и результатами совместной деятельности [2].

А. Р. Масалимова отмечает, что на современном этапе для работодателей важны такие профессиональные качества будущих педагогов, как умение решать нестандартные проблемы, мыслить логически, осуществлять рефлексию собственной деятельности, использовать приобретенные знания для решения профессиональных задач; способность к вариативному принятию решений; самореализации, проектной деятельности, нахождении способов деятельности в нестандартных ситуациях; способность формулировать цели и определять средства их достижения, делать прогнозы возможных изменений проблемной ситуации, выбирать собственную стратегию профессиональной деятельности [11]. Эти и другие обстоятельства позволяют говорить об усилении роли профессиональной адаптации студента в период его обучения в вузе, которая предполагает глубокое практическое вхождение его в профессию посредством выполнения элементов педагогической деятельности. В процессе профессиональной адаптации приобретаются необходимые профессиональные знания, умения и навыки, формируются компетенции, развивается интерес к будущей профессии, формируется положительная мотивация обучающихся к занятию данным видом профессиональной деятельности. Реализовать эту цель на практике позволяет институт социального партнерства.

Социальное партнерство представляет собой институт социально-мотивационного сотрудничества для осуществления согласованной деятельности при условии соблюдения совместно принятых сторонами приоритетов. Основой взаимодействия в нем является взаимовыгодный интерес, реализуемый в разных видах деятельности, составляющих общий ресурс партнерства: взаимный обмен профессиональным опытом, интеллектуальными продуктами, ресурсами и др. [11].

Идея социального партнерства в образовании заключается в том, что для реше-

ния проблем в этой социально значимой сфере необходимы усилия всего общества. В мире широко признано, что, оставаясь средством воспроизводства существующих в конкретных социумах институтов и отношений, оно все больше становится основным инструментом обеспечения и ускорения преобразований [7].

Социальное партнерство в профессиональном образовании понимается как взаимодействие образовательных организаций со всеми субъектами рынка труда, его институтами, территориальными органами управления, который обеспечивает возможность привлечения их образовательных ресурсов для освоения образовательных программ, и нацеленный на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса. Основными партнерами системы профессионального образования являются работодатели, представленные различными объектами индустрии и сфер деятельности, профессиональными ассоциациями работодателей, отраслевыми органами управления [11]. Для партнерства организации профессионального образования и работодателей взаимовыгодное сотрудничество направлено на достижение общей цели – качества подготовки будущего специалиста [2].

О. Н. Олейникова называет социальное партнерство мощным средством повышения эффективности профессионального образования, обеспечивающим связь образовательных услуг с экономической жизнью и сферой труда и необходимый баланс спроса и предложения квалификаций, умений и компетенций на рынке труда [3].

В европейских странах становление социального партнерства в сфере высшего профессионального образования происходило в процессе развития социального диалога еще с середины 50-х годов прошлого века. В начале 1990-х годов во многих странах Западной Европы были сформированы основные модели социального партнерства, созданы органы социального партнерства разных уровней (национальный, региональный, отраслевой, местным), а также на уровне отдельных образовательных организаций (с участием представителей организаций-работодателей, ассоциаций работодателей, торгово-промышленных палат, представителей сферы образования) для разработки квалификационных требований к выпускникам, национальной системы квалификаций и образовательных стандартов, рабочих программ учебных дисциплин, содержания и организации различных видов практики на предприятиях (обучение на рабочем месте), прогнозов развития рынка труда и потребности в умениях, на-

выках будущих выпускников, мониторинга развития региональных рынков труда, выявления необходимости введения новых направлений и профилей и обучения [8].

В нашей стране к решению задачи формирования и развития социального партнерства в сфере профессионального образования общество приступило сравнительно недавно. В 2003 году Министерством образования России приоритетным направлением реализации программы развития образования было определено «Привлечение общественных ресурсов образования для его модернизации и развития», что свидетельствовало о признании важности роли социального партнерства и необходимости активного участия в образовательной политике всех граждан страны, семей, родителей, общественности, профессиональных педагогических сообществ, научных, культурных, коммерческих организаций.

Анализ исследований, посвященных проблеме реализации социального партнерства в профессиональном образовании, позволяет выделить следующие основные его формы:

- участие социальных партнеров в разработке компетентностно ориентированных учебных планов и основных профессиональных образовательных программ (ОПОП), совершенствовании их содержания, обсуждении предполагаемых результатов обучения;
- содействие социальных партнеров в открытии новых образовательных программ, которые востребованы на современном рынке труда;
- привлечение представителей организаций-работодателей к реализации ОПОП через чтение лекций и проведение семинарских занятий, руководство курсовыми и выпускными квалификационными работами, магистерскими диссертациями;
- привлечение партнеров к обновлению и развитию образовательных ресурсов, их участие в работе Попечительских советов;
- создание совместно с партнерами научно-образовательных структур (научных и учебных лабораторий, учебных центров, базовых кафедр и их филиалов); проведение совместных научных исследований и научных мероприятий;
- участие в организации и проведении производственных практик студентов, пересмотре и актуализации содержания их программ;
- оценка качества подготовки выпускников, предполагающая участие социальных партнеров в работе государственных аттестационных комиссий;
- содействие трудоустройству выпускников [1; 6; 7].

На кафедре географии, теории и методики обучения географии (ТиМОГ) Забай-

кальского государственного университета на протяжении почти 60-ти лет осуществляется подготовка будущих учителей географии. Одним из направлений Стратегии развития кафедры (на 2013–2017 гг.) является «Установление эффективного социального партнерства с организациями разного уровня для комплексного решения проблем подготовки педагогических кадров географического профиля и интеграции их в систему образования региона». Данное направление предполагает взаимодействие и сотрудничество со многими организациями, в частности, такими, как Институт развития образования (краевой) по вопросам повышения квалификации действующих учителей географии, развития и совершенствования педагогического географического образования в регионе; Институт природных ресурсов, экологии и криологии (ИПРЭК) СО РАН по привлечению высококвалифицированных специалистов к реализации ОПОП, вопросам совместной проектно-грантовой деятельности, проведения круглых столов, конференций с целью распространения идей, опыта, научных и практических результатов деятельности в области географического образования, организации научно-исследовательской деятельности студентов, содействия выпускникам в их научно-профессиональном развитии; общественные организации (Забайкальское отделение Русского географического общества, Забайкальское отделение Ассоциации российских географов-обществоведов, Забайкальское отделение Российской ассоциации учителей географии) по вопросам формирования у студентов активной гражданской позиции в профессиональной сфере, позиционирования кафедры как центра географического образования в регионе; организации, реализующие программы дополнительного образования (туристические клубы и центры, центр детско-юношеского технического творчества и др.), музеи по вопросам включения студентов в процесс обучения через создание открытой образовательной среды; средства массовой информации для освещения наиболее значимых событий в географическом образовании Забайкальского края.

Вместе с тем основными партнерами являются непосредственно организации-работодатели – Министерство образования, науки и молодежной политики Забайкальского края, Комитет образования администрации городского округа «Город Чита», отделы и комитеты образования муниципальных образований края, образовательные организации разного уровня, с которыми кафедра взаимодействует по вопросам контрактно-целевого приема абитуриентов и

трудоустройства выпускников, разработки модели выпускника и формирования современной структуры подготовки студентов бакалавриата и магистратуры, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Географическое образование»), которая отражает потребности общества и перспективы социально-экономического развития региона с учетом современных тенденций и инноваций в педагогической науке и образовательной политике, детализации спектра необходимых профессиональных компетенций, разработки системы оценки их сформированности, фондов оценочных средств, организации работы по сопряжению предметного содержания вузовского географического образования с содержанием школьного географического образования, а также с целью привлечения к разработке и реализации ОПОП.

Участие партнеров в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов – будущих учителей географии осуществляется по нескольким направлениям. Представители организаций-работодателей участвуют непосредственно в реализации образовательных программ, то есть привлекаются к преподаванию дисциплин профессионального цикла. На сегодняшний день это представители Минобрнауки и молодежной политики региона, научные сотрудники ИПРЭК СО РАН, директора школ. Представителями организаций-работодателей предложен и реализуется ряд учебных курсов по выбору («Организация научно-исследовательской работы учащихся», «Менеджмент в образовании», «Демография Забайкалья» и др.). Работодатели участвуют в процедурах разработки и утверждения тематики курсовых работ и выпускных квалификационных работ в соответствии с актуальными проблемами развития образования и науки, являются руководителями названных работ, консультантами при их выполнении, рецензентами выполненных работ, оказывают помощь студентам в форме предоставления информации, площадок для опытно-экспериментальной работы, рекомендаций, проводят мастер-классы. Работодатели участвуют в процессе анализа и проектирования содержания ОПОП путем внесения рекомендаций, предложений, разработки направлений взаимодействия в ходе обсуждения и принятия ОПОП на Совете факультета.

Важнейшим направлением сотрудничества с образовательными организациями края разных уровней является организация и проведение педагогических (производственных) практик. Именно практики обеспечивают приобретение студентами первого профессионального опыта работы и тем самым выступают в качестве «ведущего фак-

тора, обеспечивающего эффективное формирование высокого уровня профессиональной компетентности будущих специалистов» [5]. По уровню организации практики работодатели судят о качестве подготовки студентов; на данном этапе формируется репутация образовательной организации у работодателей. К числу важнейших задач, которые стоят перед вузами и работодателями, по формированию востребованных рынком труда общекультурных и профессиональных компетенций в период прохождения производственных практик, следует отнести:

- сопряжение компетенций, которые осваиваются в рамках ОПОП, и содержания производственной практики и определение соответствия заданных компетенций видам профессиональной деятельности, выполняемым студентами на практике;

- максимальное сближение осваиваемых компетенций в рамках ОПОП, и компетенций, запрашиваемых конкретными работодателями – партнерами вуза;

- согласование оптимальной совокупности производственных условий для формирования комплекса компетенций в процессе прохождения студентами практик с учетом их индивидуальных творческих способностей и профессиональных интересов;

- получение образовательными организациями обратной связи от работодателей об уровне сформированности заданных компетенций с целью дальнейшей корректировки и совершенствования реализуемых ОПОП, повышения их эффективности;

- поиск новых форм производственных практик, которые обеспечивали бы приобретение обучающимися значимого опыта практической деятельности и способствовали их дальнейшему трудоустройству;

- стимулирование научно-исследовательской деятельности студентов, создание для них ситуаций профессиональных проб для успешного овладения технологиями самопродвижения и построения карьеры.

Профессиональная (производственная) практика на реальном рабочем месте позволяет решать названные задачи, способствует завершению формирования специалиста, развитию взаимовыгодного сотрудничества между работодателями и образовательной организацией [9].

Для осуществления руководства практикой студентов-географов назначаются представители от образовательных организаций, являющихся базами практик. Совместно с методистами вуза по педагогике и психологии определяется комплекс заданий для практики. По ее окончании предоставляются отзывы работодателей о работе студентов в период прохождения практики.

Руководители практик от школ принимают активное участие в установочных и заключительных отчетных конференциях по педагогическим практикам.

Представители организаций-работодателей включены в состав комиссии по итоговой государственной аттестации в качестве председателей и членов комиссии. Они принимают участие в заседаниях кафедры при обсуждении дидактических единиц, теоретических вопросов, практических заданий и ситуационных задач, включаемых в содержание государственного экзамена и отражающих специфику будущей профессиональной деятельности педагогов, что позволяет оценить уровень освоения выпускниками необходимых компетенций, предусмотренных образовательным стандартом.

Социальные партнеры участвуют в работе ежегодных научных студенческих конференций, где студенты представляют и обсуждают результаты, полученные в ходе выполнения курсовых работ, результатов опытно-экспериментальной деятельности, реализуемой в рамках подготовки выпускных квалификационных работ бакалавров и магистерских диссертаций.

С работодателями осуществляются постоянные контакты в рамках обсуждения содержания издаваемых кафедрой учебно-методических материалов для проведения учебных занятий, практик и организации самостоятельной работы студентов. Они являются рецензентами учебных, учебно-методических пособий, практикумов, методических рекомендаций.

С целью привлечения партнеров к анализу и проектированию содержания ОПОП по направлению подготовки кафедра взаимодействует с ними в рамках работы круглых столов («Проблемы географического образования на современном этапе» и др.), конференций («Перспективы и проблемы введения ФГОС нового поколения. Достижение планируемых результатов ФГОС ООО средствами современного УМК «География» др.); ежегодных конференций «Географические исследования» (секция «Географическое образование»), организуемые ИПРЭК СО РАН совместно с кафедрой, которые являются площадками для анализа и обсуждения содержания реализуемых ОПОП. По рекомендации представителей директората ИПРЭК СО РАН при их проектировании была усилена научная составляющая, что дало основание для разработки учебных дисциплин блока «Проектно-исследовательская деятельность в науке и образовании» реализуемого учебного плана подготовки бакалавров.

Многолетний анализ опыта педагогической деятельности и организации школь-

ных научных краеведческих исследований учителей географии края были взяты за основу формирования структуры компетенций учебной дисциплины «Организация туристической и краеведческой деятельности». С участием работодателей в рамках «Дня карьеры» проводятся анкетные опросы работодателей, направленные на оценку сформированности компетенций студентов-практикантов старших курсов и приходящих на работу в школу молодых учителей географии. Кроме того, в течение ряда лет кафедра географии, ТиМОГ запрашивает отзывы о работе выпускников от организаций-работодателей, анализ которых позволяет корректировать содержание программ учебных дисциплин, совершенствовать технологии обучения студентов и процедуры оценки его результатов.

В 2012 году социальными партнерами была поддержана идея перехода на новую модель подготовки педагогических кадров, способствующую формированию общекультурных и профессиональных компетенций педагогов нового поколения, готовых на высоком профессиональном уровне выполнять свою миссию в условиях быстрых и противоречивых изменений, происходящих в образовании. В результате была открыта новая основная профессиональная образовательная программа по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (профиль «Безопасность жизнедеятельности и география»). Основанием для совмещения профилей подготовки бакалавров послужил мониторинг перспективных потребностей региона в педагогических кадрах названного профиля, анализ ситуации на рынке труда, учет актуальных проблем развития системы образования Забайкальского края. Реализация двух профилей позволит за счет

существенного расширения спектра общекультурных и профессиональных компетенций будущих учителей повысить их востребованность на региональном рынке труда, решить проблему укомплектованности кадрами школ, в том числе сельских. Подводя итог, отметим, что профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей географии предполагает взаимодействие и сотрудничество со многими организациями-партнерами и реализацию различных форм социального партнерства.

Таким образом, профессиональное педагогическое образование – важнейшая подсистема социальной сферы, находящаяся в центре социальных запросов и требований. Его качество предполагает обеспечение высокой степени конкурентоспособности выпускников, их профессиональную мобильность, готовность к инновациям. Поэтому в условиях модернизации системы образования необходимо создание принципиально новой модели функционирования организаций профессионального образования и объединения усилий субъекта образовательного процесса и потребителей его результатов. Реализовать данную цель на практике позволяет социальное партнерство, которое в системе подготовки будущих учителей подразумевает конструктивное взаимодействие всех общественных секторов по развитию системы педагогического образования. Развиваемые на основе социального диалога партнерские связи являются фактором повышения качества профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, создания дополнительных условий для формирования у них необходимых компетенций, расширения и углубления их практических знаний, повышения социальной и экономической эффективности образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бородин Н. С. Непрерывное профессиональное образование в условиях многоуровневого социально-образовательного комплекса // Вестник учебно-метод. объединения по проф.- пед. образованию. Екатеринбург : Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2001. Вып. 1 (28). С. 132–136.
2. Головинская Е. А., Пивчук Е. А. Сетевое партнерство: пространство развития : методическое пособие. СПб. : Политех. ун-т, 2014. 155 с.
3. Госбук. URL: <http://www.gosbook.ru/> (дата обращения 18.01.2016).
4. Коротков Э. М. Управление качеством образования : учебное пособие для вузов. 2-е издание. М. : Академический проект, 2007. 79 с.
5. Костыгина В. В. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров-строителей в процессе учебно-производственных практик : автореф. дис. ...канд. пед. наук. Пенза, 2010. 27 с.
6. Манец Т. В. Социальное партнерство в системе профессионального образования как институциональное соглашение : дис. ... канд. экон. наук. Екатеринбург, 2009. 208 с.
7. Маралова Е. А., Данилина Т. А. Управление социально-педагогическим партнерством в современном образовании // Человек и образование. 2010. № 3 (24). 61–65 с.
8. Олейникова О. Н., Муравьева А. А. Социальное партнерство с сфере профессионального образования в странах европейского союза // Высшее образование в России. 2006. № 6. С. 111–120.
9. Руснаука. URL: [http://www.rusnauka.com/5\\_NMIV\\_2009/Pedagogica/40642.doc.htm](http://www.rusnauka.com/5_NMIV_2009/Pedagogica/40642.doc.htm) (дата обращения 18.01.2016).
10. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 274-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 25.01.2016)
11. Человек и общество: на рубеже тысячелетий : международ. сборник научных трудов / Воронежский гос. ун-т; под общей ред. проф. О. И. Кирикова. Воронеж : Воронежский гос. ун-т, 2004. Вып. 21. 211–217 с.

## L I T E R A T U R A

1. Borodin N. S. Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie v usloviyakh mnogourovnevo-go sotsial'no-obrazovatel'nogo kompleksa // Vestnik uchebno-metod. ob"edineniya po prof.- ped. obrazovaniyu. Ekaterinburg : Ural. gos. prof.-ped. un-t, 2001. Vyp. 1 (28). S. 132–136.
2. Golovinskaya E. A., Pivchuk E. A. Setevoe partnerstvo: prostranstvo razvitiya : metodiche-skoe posobie. SPb. : Politekh. un-t, 2014. 155 s.
3. Gosbuk. URL <http://www.gosbook.ru/> (data obrashcheniya 18.01.2016).
4. Korotkov E. M. Upravlenie kachestvom obrazovaniya : uchebnoe posobie dlya vuzov. 2-e iz-danie. M. : Akademicheskii proekt, 2007. 79 s.
5. Kostygina V. V. Formirovanie professional'noy kompetentnosti budushchikh inzhenerov-stroiteley v protsesse uchebno-proizvodstvennykh praktik : avtoref. dis. ...kand. ped. nauk. Pen-za, 2010. 27 s.
6. Manets T. V. Sotsial'noe partnerstvo v sisteme professional'nogo obrazovaniya kak institutsional'noe soglasenie : dis ... kand. ekon. nauk. Ekaterinburg, 2009. 208 s
7. Maralova E. A., Danilina T. A. Upravlenie sotsial'no-pedagogicheskim partnerstvom v sovremennom obrazovanii // Chelovek i obrazovanie. 2010. № 3 (24). 61–65 s.
8. Oleynikova O. N., Murav'eva A. A. Sotsial'noe partnerstvo s sfere professional'nogo obrazovaniya v stranakh evropeyskogo soyuza // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2006. № 6. S. 111–120.
9. Rusnauka. URL: [http://www.rusnauka.com/5\\_NMIV\\_2009/Pedagogica/40642.doc.htm](http://www.rusnauka.com/5_NMIV_2009/Pedagogica/40642.doc.htm) (data obrashcheniya 18.01.2016).
10. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 g. № 274-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federa-tsii». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (data obrashcheniya 25.01.2016)
11. Chelovek i obshchestvo: na rubezhe tysyacheletiy : mezhdunarod. sbornik nauchnykh trudov / Voronezhskiy gos. un-t; pod obshchey red. prof. O. I. Kirikova. Voronezh : Voronezhskiy gos. un-t, 2004. Vyp. 21. 211–217 s.

УДК 378.046.4  
ББК 74.48

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

### **Верхотурова Юлия Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: yula15118@mail.ru.

#### **ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К СОДЕРЖАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ РАННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** деятельностный подход, профессиональная переподготовка, профессиональный стандарт, раннее развитие, содержание образования.

**АННОТАЦИЯ.** В статье обосновывается необходимость обновления содержания профессиональной переподготовки педагогов системы раннего развития детей, которая получила развитие в рамках дошкольного образования. В качестве основания для отбора содержания профессиональной переподготовки педагогов выбран деятельностный подход, который предполагает рассмотрение изучаемого предмета с позиции деятельности.

В статье рассматриваются требования к трудовым действиям, знаниям и умениям педагога, работающего с детьми младенческого и раннего возраста с точки зрения профессионального стандарта «Педагог» и накопленного практического опыта, приводится анализ содержания действующих программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, работающих с детьми младенческого и раннего возраста, рассматриваются нормативные требования к содержанию профессиональной переподготовки педагогов.

Автор приходит к заключению, что, помимо регламентированных документами базовых разделов, содержание профессиональной переподготовки педагогов системы раннего развития детей должно предполагать углубленную теоретическую подготовку слушателей по физиологии, психологии и педагогике младенческого и раннего возраста, мерам оказания первой помощи; включать организационные аспекты работы с детьми младенческого и раннего возраста в учреждениях различных типов и форм собственности в группах с разным режимом дня, а также в семье; способствовать развитию диагностических, прогностических и рефлексивных умений педагога, нацеливать их на осознанное применение методик раннего развития детей.

### **Verkhoturova Yuliya Anatol'evna,**

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

#### **ACTIVITY APPROACH TO THE CONTENT OF ADVANCED TRAINING OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF EARLY DEVELOPMENT OF CHILDREN**

**KEYWORDS:** activity approach, advanced training, occupational standard, early development, content of education.

**ABSTRACT.** The article substantiates the need to update the content of advanced training of teachers in the system of early development of children, carried out in the framework of pre-school education. The activity approach was chosen as a basis for the selection of content, which involves consideration of the subject under study in terms of activity.

The article discusses the requirements for professional actions, knowledge and skills of the teachers working with infants and young children from the perspective of the professional standard "Pedagogue" and accumulated practical experience, analyze the content of existing training programs, further training and professional development of teachers working with infants and young children, and consider the normative requirements for the content of advanced training of teachers.

The author comes to the conclusion that that in addition to the basic sections regulated by documents, the content of advanced training of teachers in the system of early development of children should include profound theoretical training of students in physiology, psychology and pedagogy of infants and young children, and first aid measures; include organizational aspects of work with infants and young children in institutions of various types and forms of ownership in groups with different day routine, as well as in the family; contribute to the development of diagnostic, prognostic and reflective abilities of the teacher, to orient them toward a conscious use of techniques of early development of children.

Профессиональная деятельность педагогов дошкольного образования за последние годы претерпела существенные изменения. В первую очередь, это связано с принятием Закона РФ «Об образова-

нии в РФ» и федерального государственного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), который вступил в силу с 1 января 2014 года. В стандарте впервые определены целевые ориентиры развития детей



раннего возраста, подчеркивается необходимость введения разнообразных форм поддержки раннего развития детей в учреждениях разного типа [15]. Это подтверждает тот факт, что в рамках дошкольного образования формируется новая достаточно автономная и обладающая специфическими характеристиками система раннего развития детей, которая призвана обеспечить успешность социализации ребенка на этапах младенческого и раннего возраста. В связи с этим возникает потребность профессиональной переподготовки как кадровых сотрудников дошкольных образовательных учреждений, так и подготовки нового кадрового состава педагогов, готовых вести работу с семьей и детьми младенческого и раннего возраста [13].

Различные аспекты подготовки специалистов дошкольного профиля в вузе достаточно полно отражены в работах А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунской, Л. В. Моисеевой, Н. И. Росляковой и др. В то же время содержание профессиональной переподготовки педагогов, способных вести работу с детьми младенческого и раннего возраста, недостаточно разработано. Мы предполагаем, что в качестве основы для отбора содержания профессиональной переподготовки педагогов системы раннего развития детей может выступить деятельностный подход, так как именно данный подход позволяет подготовить кадры с учетом новых требований, предъявляемых к профессиональной деятельности педагога [6].

Общие требования к содержанию профессиональной переподготовки педагогов закреплены в Федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников [14]. Структура программ с учетом положений данного документа является регламентированной и включает базовую и профильную части. Базовую часть составляют два основных раздела – нормативно-правовой и психолого-педагогический. Профильная часть определяется содержанием конкретной предметной области или вида профессиональной деятельности, что также предполагает применение деятельностного подхода к отбору содержания профессиональной переподготовки.

Деятельностный подход нашел широкое применение в современных исследованиях, изучающих различные аспекты профессиональной подготовки и переподготовки педагогов [2; 8; 10]. Данный подход представляет собой «методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и проектирование различных

предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции деятельности» [11, с. 28]. Применение деятельностного подхода к отбору содержания профессионального образования в этой связи предполагает ориентацию на основной вид профессиональной деятельности и ее ведущие характеристики, во многом определяемые требованиями профессионального стандарта [9].

В сфере педагогической деятельности профессиональный стандарт был принят в 2013 году, и после его вступления в силу он станет единой основой, определяющей требования к трудовым действиям, знаниям и умениям учителя и воспитателя [12]. Анализ основных разделов профессионального стандарта «Педагог» позволил выделить ряд трудовых действий, которыми должен овладеть педагог для успешной реализации программы дошкольного образования с участием детей раннего возраста. Так, воспитатель должен уметь планировать и реализовывать образовательную работу в группе детей раннего возраста на основе ФГОС ДО и основной образовательной программы; организовывать разнообразные виды деятельности детей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей развития; организовывать и проводить педагогический мониторинг и анализ образовательной работы в группе детей раннего возраста; уметь взаимодействовать со специалистами для оказания помощи детям с особыми образовательными потребностями.

Опора на деятельностный подход при выборе содержания образования не предполагает отказа от исследовательского и теоретического компонентов подготовки педагогов, так как только прочные знания становятся основой формирования умений и осознанного выполнения трудовых действий [8; 10]. Важно, чтобы профессиональная переподготовка в равной степени обеспечивала формирование глубоких теоретических знаний и накопление опыта практической деятельности [14]. Теоретический компонент, включающий базовые, исходные концептуальные положения, идеи и принципы, в дальнейшем будет выступать в качестве гносеологической основы деятельности педагога и составит основу ее содержания [4, с. 132].

Профессиональный стандарт педагога также указывает на значимость формирования основных знаний и умений, которыми должен овладеть педагог для успешного выполнения трудовых действий. Так, воспитатель должен знать: специфику дошкольного образования и особенности организации работы с детьми раннего возраста, общие закономерности развития ребенка в раннем возрасте. Воспитатель должен

уметь: организовывать виды деятельности, осуществляемые в раннем возрасте, применять методы физического, познавательного и личностного развития детей раннего возраста, выстраивать партнерское взаимодействие с родителями детей раннего возраста для решения образовательных задач, использовать методы и средства для их психолого-педагогического просвещения.

В то же время, как показывает практически вековой опыт организованной работы с детьми младенческого и раннего возраста в нашей стране, воспитателю групп раннего возраста знаний общих закономерностей развития детей недостаточно. Для работы с детьми младенческого и раннего возраста, воспитателю необходимо иметь достаточно глубокие знания в области возрастной физиологии и гигиены, в особенности – физиологии высшей нервной деятельности, что само по себе предполагает знание анатомии. Также воспитатель должен владеть основами первичных медицинских знаний, чтобы своевременно выявить признаки заболеваний и квалифицированно оказать ребенку первую помощь в экстренной ситуации. Эти требования учитывались в советских яслях, когда к работе с детьми раннего возраста допускались медицинские сестры [5]. Воспитатель должен знать закономерности психического развития детей, уметь выделять чувствительные периоды развития, ведущие виды детской деятельности, уметь определять зону ближайшего развития ребенка. Именно углубленное изучение возрастной физиологии и психологии позволит воспитателю организовать образовательный процесс с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, осмысленно выбрать наиболее целесообразные формы и методы работы.

Профессиональный стандарт не учитывает достаточно широкий круг знаний и умений, которым необходимо овладеть воспитателю в условиях расширения сферы его профессиональной деятельности. Педагог системы раннего развития детей должен дополнительно знать организационные аспекты работы с детьми младенческого и раннего возраста в группах раннего развития, кратковременного пребывания, полного дня, работы в условиях консультативных пунктов, знать специфику деятельности в учреждениях дошкольного и дополнительного образования, а также в условиях индивидуальной работы с детьми в семье. Такое разнообразие предъявляет особые требования к педагогу при организации взаимодействия с родителями [7].

Подготовка педагогов, способных на новом уровне решать задачи раннего развития детей, уже на протяжении нескольких

лет осуществляется в Москве, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде, Хабаровске, Челябинске и других городах. Широкая география говорит о высокой значимости данного направления профессионального образования. Например, в Москве реализуются три программы магистратуры: «Воспитание и обучение детей раннего возраста» (МГПУ), «Психология и педагогика раннего развития» (МПГУ), «Перинатальная психология и педагогика» (МГППУ). В Уральском регионе подготовка магистров по данному направлению не ведется, однако реализуются программы профессиональной переподготовки «Воспитание детей раннего возраста» (в Челябинском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования) и программа повышения квалификации «Содержание и организация работы с детьми раннего возраста» (Челябинский государственный педагогический университет) [3].

Анализ программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов позволил выделить общие тенденции при отборе их содержания: расширенный перечень дисциплин психологического блока; большое внимание к изучению диагностических методик и организации мониторинга развития детей; включение курсов по педиатрии и мерам оказания первой помощи; изучение различных аспектов организации педагогического процесса в учреждениях различных типов и форм собственности, особенностей организации работы с детьми с учетом разнообразия видов деятельности; наличие прикладных курсов, позволяющих освоить отдельные методики раннего развития детей.

Обобщая вышесказанное, мы пришли к заключению, что в профильную часть профессиональной переподготовки педагогов системы раннего развития детей возможно включить следующие значимые разделы.

Первый раздел, теоретический, который позволит сформировать у слушателей базовые знания в области физиологии, психологии и педагогики младенческого и раннего возраста, а также предполагает изучение основ первичных медицинских знаний.

Второй раздел, диагностический, предполагает ознакомление педагогов с основами психолого-педагогической диагностики на этапе младенческого и раннего возраста, правилами проведения мониторинга по основным направлениям развития детей и видам деятельности, со способами оценки результатов реализации образовательных программ.

Третий раздел, проектный, предполагает знакомство слушателей с особенностями разработки программ и составления индивидуальных образовательных маршрутов

для детей младенческого и раннего возраста в условиях разного режима их пребывания в образовательном учреждении.

Четвертый раздел, организационный, раскрывает общие вопросы организации образовательного процесса с участием детей младенческого и раннего возраста.

Пятый раздел, методический, ориентирован на овладение слушателями конкретными методиками раннего развития детей, а также способами, обеспечивающими развитие различных видов детской деятельности, обусловленных возрастом.

Шестой раздел, рефлексивный, ориентирован на развитие рефлексивных умений у слушателей, что позволит им в будущем анализировать собственную педагогическую деятельность, оценивать рациональность используемых форм и методов взаимодействия с детьми, сфокусировать на ребенке цели и мотивы профессиональной деятельности, актуализировать собственный творческий потенциал и стремление к совершенствованию своей деятельности и самого себя [2, с. 153].

В качестве вариативной составляющей профильной части программы более подробно могут быть рассмотрены вопросы организации педагогического процесса в учреждениях дошкольного и дополнительного образования, в центре игровой поддержки ребенка, в семье, либо подробно раскрыты отдельные методики раннего развития [1].

Таким образом, в рамках дошкольного образования формируется новая педагогическая система – раннего развития детей, что предъявляет новые требования к зна-

ниям, умениям и трудовым действиям воспитателей и предполагает их профессиональную переподготовку.

Ведущим основанием для отбора содержания программ профессиональной переподготовки педагогов выступает деятельностный подход, который предполагает описание, объяснение и проектирование различных предметов с позиции деятельности.

С целью определения содержания профессиональной переподготовки педагогов системы раннего развития детей изучены требования к трудовым действиям, знаниям и умениям педагога, работающего с детьми младенческого и раннего возраста с точки зрения профессионального стандарта и накопленного практического опыта, проведен анализ содержания действующих программ профессиональной подготовки и переподготовки педагогов данной сферы.

Мы пришли к заключению, что содержание профессиональной переподготовки педагогов системы раннего развития детей в дополнение к базовой части должно предполагать углубленную теоретическую подготовку слушателей по физиологии, психологии и педагогике младенческого и раннего возраста, мерам оказания первой помощи; включать организационные аспекты работы с детьми младенческого и раннего возраста в учреждениях различных типов и форм собственности в группах с разным режимом дня, а также в семье; способствовать развитию диагностических, прогностических и рефлексивных умений педагога, нацеливать их на осознанное применение методик раннего развития детей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Барсукова О. В. Особенности психолого-педагогического сопровождения семьи и ребенка раннего возраста в условиях структурного подразделения «Центр игровой поддержки ребенка» // Современная психология : материалы междунар. науч. конф. (Пермь, июнь 2012 г.). Пермь : Меркурий, 2012. С. 15–17.
2. Белкина В. Н., Степанова Т. А. Принципы подготовки педагогов дошкольного образования в контексте обновления высшего профессионального образования // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. Том II. С. 151–153.
3. Библиографический аннотированный указатель учебно-методических комплектов к учебным дисциплинам дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки «Воспитание детей раннего возраста». Челябинск : ЧИППКРО, 2014. 48 с.
4. Галагузова Ю. Н., Дорохова Т. С. Профессиональная подготовка педагогов в контексте аксиологического подхода // Педагогическое образование и наука. 2013. №6. С. 129–133.
5. Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю. Педагогика детей раннего возраста М. : Владос, 2007. 301 с.
6. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций / Утверждена постановлением Правительства РФ от 28.05.2014 № 3241п-П8. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_166654](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166654) (дата обращения 02.02.2016).
7. Конюхова Е. Ю., Ларионова И. А. Воспитание и раннее развитие нормально видящих детей незрячими родителями: проблемы и пути развития // Педагогическое образование в России. 2014. № 4. С. 222–225.
8. Корчагина С. О. Теоретико-методологические основания отбора содержания отраслевой подготовки педагогов профессионального обучения // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9684> (дата обращения 19.02.2016)/
9. Лашкова Л. Л. Подготовка педагогов дошкольных образовательных организаций в условиях реализации профессионального стандарта. URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-4-46.pdf> (дата обращения 05.02.2016).
10. 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 psyedu.ru. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения 26.02.2016).

11. Педагогические исследования: краткий словарь научных терминов / авт.-сост. М. А. Галагузова, А. Ю. Тюменцева. Екатеринбург, 2015. 120 с.
12. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) / Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 года №544н. URL: [http://www.ug.ru/new\\_standards/6](http://www.ug.ru/new_standards/6) (дата обращения 04.02.2016).
13. Суркова Т. В. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к работе с детьми раннего возраста по развитию речи // Вектор науки ТГУ. № 1 (12). 2012. С. 276–278.
14. Федеральные государственные требования к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников / Утверждены приказом Минобрнауки России от 15 января 2013 года № 10. URL: <http://www.rg.ru/2013/03/20/pedagogi-dok.html> (дата обращения 04.02.2016).
15. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Утвержден приказом Минобрнауки России от 14 ноября 2013 года № 1155. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 20.01.2016).

### L I T E R A T U R A

1. Barsukova O. V. Osobennosti psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya sem'i i rebenka rannego vozrasta v usloviyakh strukturnogo podrazdeleniya «Tsentr igrovoy podderzhki rebenka» // Sovremennaya psikhologiya : materialy mezhdunar. nauch. konf. (Perm', iyun' 2012 g.). Perm' : Mercuriy, 2012. S. 15–17.
2. Belkina V. N., Stepanova T. A. Printsipy podgotovki pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya v kontekste obnoveniya vysshego professional'nogo obrazovaniya // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. 2012. № 2. Tom II. S. 151–153.
3. Bibliograficheskiy annotirovanny ukazatel' uchebno-metodicheskikh komplektov k uchebnym distsiplinam dopolnitel'noy professional'noy programmy professional'noy perepodgotovki «Vospitanie detey rannego vozrasta». Chelyabinsk : ChIPPKRO, 2014. 48 s.
4. Galaguzova Yu. N., Dorokhova T. S. Professional'naya pod-gotovka pedagogov v kontekste aksiologicheskogo podkhoda // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2013. №6. S. 129–133.
5. Galiguzova L. N., Meshcheryakova S. Yu. Pedagogika detey rannego vozrasta M. : Vldos, 2007. 301 s.
6. Kompleksnaya programma povysheniya professional'nogo urovnya pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy / Utverzhdena postanovleniem Pravitel'stva RF ot 28.05.2014 № 3241P-P8. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_166654](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166654) (data obrashcheniya 02.02.2016).
7. Konyukhova E. Yu., Larionova I. A. Vospitanie i rannee razvitie normal'no vidyashchikh detey nezryachimi roditelyami: problemy i puti razvitiya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 4. S. 222–225.
8. Korchagina S. O. Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya otbora soderzhaniya otraslevoy podgotovki pedagogov professional'nogo obucheniya // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2013. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9684> (data obrashcheniya 19.02.2016)/
9. Lashkova L. L. Podgotovka pedagogov doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiy v usloviyakh realizatsii professional'nogo standarta. URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-4-46.pdf> (data obrashcheniya 05.02.2016).
10. Margolis A. A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (data obrashcheniya 26.02.2016).
11. Pedagogicheskie issledovaniya: kratkiy slovar' nauchnykh terminov / avt.-sost. M. A. Galaguzova, A. Yu. Tyumentseva. Ekaterinburg, 2015. 120 s.
12. Professional'nyy standart «Pedagog» (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel') / Utverzhden prikazom Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 goda № 544н. URL: [http://www.ug.ru/new\\_standards/6](http://www.ug.ru/new_standards/6) (data obrashcheniya 04.02.2016).
13. Surkova T. V. Formirovanie gotovnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha k rabote s det'mi rannego vozrasta po razvitiyu rechi // Vektor nauki TGU. № 1 (12). 2012. S. 276–278.
14. Federal'nye gosudarstvennye trebovaniya k minimumu soderzhaniya dopolnitel'nykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm professional'noy perepodgotovki i povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov, a takzhe k urovnyu professional'noy perepodgotovki pedagogicheskikh rabotnikov / Utverzhdeny prikazom Minobrnauki Rossii ot 15 yanvary 2013 goda № 10. URL: <http://www.rg.ru/2013/03/20/pedagogi-dok.html> (data obrashcheniya 04.02.2016).
15. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya / Utverzhden prikazom Minobrnauki Rossii ot 14 noyabrya 2013 goda № 1155. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (data obrashcheniya: 20.01.2016).

ДК 371.124:37:39  
ББК 74.204.2 + 74.65

ГСНТИ 14.37

Код ВАК 13.00.08

### **Ильина Татьяна Борисовна,**

аспирант кафедры педагогики, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tt188@yandex.ru.

## **СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТОСТИ ПЕДАГОГОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** поликультурное образование, этнопедagogическая компетентность, когнитивный компонент.

**АННОТАЦИЯ.** Предметом рассмотрения статьи является содержание и структура этнопедagogической компетентности учителя. Тема статьи посвящена проблеме подготовки учителей к педагогической деятельности в условиях поликультурности. Цель статьи – дать определение этнопедagogической компетентности педагогов, рассмотреть ее структуру и обосновать содержание выделенных компонентов. Выявлено, что этнопедagogическая компетентность как характеристика профессионализма педагога может быть рассмотрена не только узко в национально-региональном аспекте, но и более широко как профессиональное качество педагога, работающего в условиях поликультурности. Дано определение этнопедagogической компетентности как интегративного качества личности, характеризующего его готовность и способность осуществлять функции обучения, воспитания и развития обучающихся в условиях поликультурного состава субъектов профессиональной деятельности (педагоги; обучающиеся и их родители; поликультурные детские коллективы) на основе знаний (по социальной психологии, этнопсихологии, этнопедagogике), умений (определять специфику культур, интерпретировать особенности поведения учащихся, использовать культурно адекватные способы педагогического взаимодействия), ценностного отношения и интереса к другим культурам и сформированных личностных качеств (толерантности, эмпатии). Определены структурные элементы данной компетентности: мотивационно-личностный, когнитивный и деятельностно-поведенческий компоненты, обосновано и описано содержание этих компонентов.

### **Il'ina Tat'yana Borisovna,**

Post-graduate Student of Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **THE STRUCTURE AND CONTENT OF ETHNO-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS**

**KEYWORDS:** multicultural education, ethno-pedagogical competence, cognitive component.

**ABSTRACT.** The article deals with the content and structure of ethno-pedagogical competence of the teacher. The topic of the article is devoted to the problem of training teachers for teaching in a multicultural community. The purpose of this article is to give a definition of ethno-pedagogical competence of teachers, to examine its structure and substantiate the content of the distinguished components. It is revealed that ethno-pedagogical competence as a characteristic of the teacher's professionalism may be considered not only in a narrow national-regional aspect, but also more widely as a professional feature of the teacher working in a multicultural community. The article gives the definition of ethno-pedagogical competence as an integrative quality of a personality, describing its willingness and ability to perform the functions of training, upbringing and development of students in the multicultural composition of the subjects of professional activity (teachers, pupils and their parents; multicultural children's groups) on the basis of knowledge (social psychology, ethno-psychology, ethno-pedagogy), skills (to determine the specificity of cultures, to interpret the behaviors of students, to use culturally appropriate methods of pedagogical interaction), value oriented attitude and interest in other cultures and formed personal qualities (tolerance, empathy). The article defines the structural elements of this competence: motivational-personal, cognitive and activity-behavioral components, and substantiates and describes the content of these components.

**П**риток мигрантов в мегаполисы России, превращение социального и образовательного пространств в поликультурные, требование воспитания толерантности как одной из ключевых компетенций нового поколения школьников и утверждение ее как основы социального и педагогического взаимодействия изменяют представления о профессиональной деятельности педагога.

Системе образования нужен учитель, который будет оказывать психолого-педагогическую помощь как мигрантам, так и представителям коренного населения,

консультировать детей и их родителей по этнопсихологическим и этнокультурным проблемам; предотвращать и регулировать этнокультурные конфликты; создавать благоприятные условия для межгруппового взаимодействия детей в классных коллективах. Кроме того, ему необходимо владеть технологиями и методами, которые позволили бы решать задачи обучения, воспитания, развития учащихся разных национальностей. Для этого, согласно Профессиональному стандарту «Педагог», он должен обладать следую-

щими характеристиками: знать «основы психодидактики, поликультурного образования»; «методы и технологии поликультурного, дифференцированного и развивающего обучения», уметь «использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс ... обучающихся, для которых русский язык не является родным», «строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей», «защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях» [13].

Требования работодателя совпадают и с требованиями ФГОС ВПО и ФГОС ВО 3+ по направлению «Педагогическое образование», которые утверждают, что будущий педагог должен быть готов «к уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям»; характеризоваться «способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия обучающихся» [15]. Несмотря на заданные характеристики нормативно-правовой базы системы образования, проведенное pilotажное социологическое исследование работающих педагогов показало, что они не знают особенностей воспитания и специфики детско-родительских отношений в семьях детей-мигрантов, не учитывают действие механизмов межгруппового взаимодействия в условиях актуализации этнических границ в поликультурных детских коллективах, не понимают, что их собственные интерпретации, оценки, отношения, поведение обусловлены культурной и этнической идентичностью. Так, 29% из опрошенных педагогов (всего в исследование принимало участие 112 работающих педагогов г. Екатеринбург, Каменска-Уральского, Богдановича) отказались отвечать на вопросы шкалы Богардуса, которая обычно используется для измерения дистанции, связанной с расовой или национальной принадлежностью. Они характеризовали вопросы, предлагающие перечислить национальности, с которыми готовы отождествить себя или отказываются отождествить, как возмутительные и негуманные, в беседе они подчеркивали, что ко всем детям относятся одинаково, что свидетельствует о том, что они не осознают влияния своей культуры на представления о ценностях и нормах поведения, не рефлексировали этнокультурные стереотипы. Позиция этноцентризма прозвучала и во время интервьюирования в репликах: «Пусть они к нам приспособляются!». Наличие фрустрации по отношению к детям-мигрантам отражено

в эмоциональной оценке «трудно», зафиксированной как в анкетах, так и в устных высказываниях педагогов.

Исследование показало, что собственные этнокультурные стереотипы и паттерны поведения педагогов, не подвергшиеся рефлексии, отсутствие специальных знаний по социальной психологии, этнопсихологии и этнопедагогике провоцируют ошибки в восприятии и интерпретации поступков, поведения детей других национальностей и затрудняют коммуникацию с ними, ведут к возникновению конфликтов, психологическим травмам как у учащихся, так и в педагогическом коллективе, что актуализирует работу по формированию этнопедагогической компетентности педагогов.

Термин «этнопедагогическая компетентность» появился в науке сравнительно недавно. Он рассматривается в ряду других синонимичных понятий: поликультурная компетентность (Т. Д. Гомонова, Т. Ю. Гурьянова, Л. Ю. Данилова, А. О. Деречин, М. В. Дюжакова, И. В. Липова, Л. И. Максимова, Ф. П. Хакунова, А. М. Хупсарокова, И. Е. Шолудченко, Е. И. Щеглова и др.), этнокультурная компетентность (Н. Г. Арзамасцева, А. Б. Афанасьева, Э. В. Екеева, А. С. Купавская, С. Б. Серякова и др.), полиэтническая компетентность (М. А. Манойлова), кросскультурная компетентность (А. В. Науменко, О. Н. Недосека), кросскультурная грамотность (В. Г. Рошупкин), интеркультурная компетентность (Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина), этнопсихологическая и этнометодическая компетентности (Э. Р. Хакимов), межкультурная (интеркультурная) компетентность (Д. Диардорфф), этнопедагогическая компетентность (Л. Н. Бережнова, А. Р. Жидик, А. В. Кайсарова, В. А. Комелина, Д. А. Крылов, С. Ю. Лаврентьев, Л. И. Магомедова, И. Л. Набок, В. Ю. Штыкарева, В. И. Щеглов и др.).

При сопоставлении разных видов компетентностей (поликультурная, этнокультурная, полиэтническая, этнопедагогическая, кросскультурная, межкультурная) мы выявили, что общим для всех определений является наличие общесоциального компонента, который предполагает «совокупность представлений, знаний о родной, а также о неродной этнокультурах, их месте в мировой культуре, опыте овладения этнокультурными ценностями, что проявляется в умениях, навыках, моделях поведения в моноэтнической и полиэтнической среде» [2], «качество, обуславливающее ... способность эффективно участвовать в социальных процессах поликультурного общества, осуществлять межкультурное взаимодействие» [17].

М. В. Дюжакова, А. В. Нуждин, Ф. П. Хакунова, А. М. Хупсарокова в определении

этнопедагогической компетентности обращают внимание на педагогическую составляющую, связанную с содержанием педагогической деятельности: «педагог должен знать и уметь учитывать особенности поликультурного состава субъектов профессиональной деятельности и использовать его характеристики для решения педагогических задач, осуществлять поликультурное воспитание учащихся» [17].

Среди ценностей и личностных качеств, необходимых для формирования этнопедагогической компетентности, исследователи выделяют следующие характеристики: ценностное отношение к другим культурам, толерантность, эмпатию [1; 2; 3; 4; 14; 17; 19; 20]. Д. Диардорфф, И. В. Липова, А. В. Наumenko, О. Н. Недосека [20; 9; 8,] обращают внимание на важность осознания педагогом собственной культурной и этнической идентичности, позитивной этнической самоидентификации.

Анализируя работы, посвященные этнопедагогической компетентности, заметим, что однозначного толкования данного термина не существует. Так, Э. В. Екеева считает, что это «высокая степень теоретической и практической подготовленности педагога к полноценной трансляции национальной культуры – синтеза национально-особенного и общечеловеческого, с целью формирования совершенной личности в соответствии с программой национального воспитания и с учетом этнопсихологических особенностей ее развития» [5]. С. Б. Серякова, раскрывая сущность понятия «этнопедагогическая компетентность», связывает его с «усвоением педагогом традиционной культуры народа, теоретической и практической готовностью к трансляции ее ценностных ориентаций и к реализации основных положений этнопедагогики как системы воспитания в условиях педагогической деятельности учреждения образования с учетом своеобразия национально-психологических особенностей представителей разных национальностей» [14]. А. В. Кайсарова полагает, что данное понятие включает «совокупность этнопедагогических знаний и умений, позволяющих педагогу спроектировать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы добиться максимального целенаправленного и последовательного включения в него педагогического наследия своего народа, что способствует формированию у учащихся патриотизма, толерантности, эмпатии, межкультурной чувствительности» [6]. В. Ю. Штыкарева рассматривает его как «интегративное свойство учителя, включающее ряд компонентов, которое представляет сово-

купность способностей, личностных качеств, сформированных на основе этнопедагогических знаний и умений, необходимых в его педагогической деятельности в полиэтничном пространстве, направленных на постоянное овладение новыми знаниями и ценностями» [19].

Сопоставляя данные понятия, отметим, что общим для данных определений является понимание этнопедагогической компетентности как интегративного качества, которое необходимо для педагогической деятельности в поликультурном полиэтничном пространстве, предполагающего умение определять специфику национальных культур, национального характера и строить педагогическое взаимодействие на основе этнопедагогических знаний.

Также при анализе определений было выявлено, что традиционное рассмотрение сущности этнопедагогической компетентности происходит, в основном, только в национально-региональном аспекте, однако мы считаем, что эта дефиниция гораздо шире, она характеризует профессионализм педагога, работающего в условиях поликультурности. Данную идею разделяет ряд ученых (Л. Н. Бережнова, И. Л. Набок, В. И. Щеглов), которые рассматривают этнопедагогическую компетентность как определенную квалификацию и совокупность знаний, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в условиях полиэтничной образовательной среды, включающих педагогическую зрелость, этносоциальную мобильность в решении образовательных задач [3, с. 212].

Опираясь на исследования данных ученых, полагаем, что этнопедагогическая компетентность педагога – это интегративное качество личности, характеризующее его готовность и способность осуществлять функции обучения, воспитания и развития обучающихся в условиях поликультурного состава субъектов профессиональной деятельности (педагоги; обучающиеся и их родители; поликультурные детские коллективы) на основе знаний (по социальной психологии, этнопсихологии, этнопедагогике), умений (определять специфику культур, интерпретировать особенности поведения учащихся, использовать культурно адекватные способы педагогического взаимодействия), ценностного отношения и интереса к другим культурам и сформированных личностных качеств (толерантности, эмпатии).

Кроме определения сущностной характеристики понятия, важным являются его составляющие. В соответствии с положениями теории деятельности исследователи рассматривают в составе этнопедагогической компетентности следующие компоненты:

мотивационный (ценностно-мотивационный, мотивационно-личностный, аффективный, аксиологический), содержательный (интеллектуальный), когнитивный, операционный (деятельностный, практический, поведенческий, деятельностно-поведенческий). В ряде работ дополнительно выделены рефлексивный (И. В. Липова, Е. М. Щеглова), нравственно-волевой, эмоциональный

либо эмоционально-волевой (С. Б. Серякова), ценностно-личностный (М. А. Манойлова) компоненты.

Опираясь на данные исследования, мы полагаем, что в структуре этнопедагогической компетентности педагога можно выделить три компонента: мотивационно-личностный, когнитивный, деятельностно-поведенческий, содержание которых представлено в таблице 1.

Таблица 1

<b>Этнопедагогическая компетентность</b>		
<b>Мотивационно-личностный</b>	<b>Когнитивный</b>	<b>Деятельностно-поведенческий</b>
Отношение к другой культуре как к ценности Толерантность Эмпатия	Рефлексия собственной этнической идентичности и знание о ее влиянии на взаимодействие с представителями других культур Знания по социальной психологии Знания по этнопедагогике	Умение определять специфику культур, интерпретировать особенности поведения учащихся. Навыки слушания, наблюдения. Умение применять культурно адекватные методы педагогического взаимодействия Навыки анализа, оценки, отношения Навыки адекватной и эффективной коммуникации в педагогическом взаимодействии с отдельными учащимися, представителями их семей, детскими коллективами

Содержание личностно-мотивационного компонента в структуре этнопедагогической компетентности определяется представлениями педагога о ценности культурного многообразия, любопытством и исследовательским интересом к своей и другой культурам, фрустрационной толерантностью, гибкостью в использовании подходящих стилей коммуникации и поведения в ситуациях межкультурного взаимодействия.

Деятельностно-поведенческий компонент должен проявляться в умении определять специфику культур, интерпретировать особенности поведения учащихся в соответствии с их этнокультурными и этнопсихологическими особенностями, использовать культурно адекватные способы педагогического взаимодействия, а также в навыках слушания, наблюдения, анализа, оценки, адекватной и эффективной коммуникации в педагогическом взаимодействии с отдельными учащимися, представителями их семей, детскими коллективами. Основопологающим фактором для формирования этнопедагогической компетентности педагога

в системе дополнительного профессионального образования является, на наш взгляд, когнитивный компонент, который широко представлен в исследованиях отечественных ученых.

М. В. Дюжакова выделила в структуре данного компонента профессионально-значимые знания: этнические особенности класса, национальные и этнические особенности учащихся разных национальностей, в том числе детей-мигрантов, понимание основ теории мультикультурного образования, культурные традиции наций, основы конфликтологии [4]. А. М. Хупсарокова рассматривает необходимые знания, соответствующие общесоциальному (знания в области сущности культуры, разнообразия и особенностей субкультур, особенностей и закономерностей межкультурной коммуникации, культурной толерантности и интолерантности и т.п.) и профессиональному компоненту (знания в области возрастных, гендерных, национально-религиозных, профессиональных культурных особенностей субъектов педагогического взаимодействия; знание в об-



ласти основ поликультурного воспитания, умение выстраивать конструктивные взаимоотношения и предотвращать межкультурные конфликты...) [17].

С. Б. Серякова подчеркивает необходимость знаний традиционной культуры народа, интериоризации ее ценностей, оснований и смыслов [14], А. Б. Афанасьева – знаний о родной, а также о неродной этнокультурах, их месте в мировой культуре [2], Э. В. Екеева [5], А. В. Кайсарова [6] – знаний по этнопедагогике, этнопсихологии о культуре, нормах и правилах межнационального общения, умения создавать атмосферу межкультурного взаимодействия.

Соглашаясь с результатами представленных исследований, считаем, что в когнитивный компонент этнопедагогической

компетентности педагога должны быть включены знания по этнопедагогике, этнопсихологии и по социальной психологии, так как в образовательном пространстве мегаполисов за последние несколько лет появились риски роста межнациональной конфликтности (ксенофобия принимающего сообщества, столкновения на почве этнической/национальной принадлежности); риски распада единого образовательного пространства («анклавизация» образовательных учреждений, сегрегация детей-мигрантов в школах низкого уровня) (О. Е. Хухлаев, И. М. Кузнецов, М. Ю. Чибисова) [18]. На наш взгляд, когнитивный компонент может быть представлен двумя блоками: социально-психологическим и этнопедагогическим (Табл. 2).

**Таблица 2**

Структура когнитивного компонента этнопедагогической компетентности педагога

Блоки	Необходимые знания и умения
Социально-психологический	<ul style="list-style-type: none"> <li>• рефлексия собственной этнической идентичности и знание о ее влиянии на взаимодействие;</li> <li>• знание особенностей историко-социального развития народа, включенного в контакт;</li> <li>• понимание влияния политических и социально-структурных факторов на процессы межгруппового взаимодействия, в том числе и в детских коллективах;</li> <li>• знание особенностей межгруппового взаимодействия (феномены социальной категоризации, групповой идентификации, межгрупповой дифференциации, групповой, этнической и культурной идентичностей и их влияние на социально-перцептивную, коммуникативную и интерактивную стороны общения), понимание роли культуры, объединяющей большие и малые группы;</li> <li>• представление о многообразии культурных феноменов и их влиянии на психологию и личность человека; представление о сходстве и различии своей и иной культуры; осознание значимости культурных различий и места этнической идентичности в структуре личности человека;</li> <li>• знание о ситуативных факторах межэтнического взаимодействия и правилах моделирования благоприятных ситуаций (общие цели, интересы, организация сотрудничества);</li> <li>• знание истории разработки проблемы межэтнической толерантности и современных подходов к ее решению</li> </ul>
Этнопедагогический	<ul style="list-style-type: none"> <li>• знание этнопедагогических характеристик субъектов педагогического взаимодействия;</li> <li>• знание особенностей религиозно-нравственной культуры;</li> <li>• знание методов народной педагогики; знание особенностей детско-родительских отношений, семейных обрядов, обычаев, традиций;</li> <li>• знание правил поведения со сверстниками, принятыми в культуре;</li> <li>• знание общих подходов к воспитанию детей, принятых в культуре и правил поведения со значимыми взрослыми – наставниками, учителями;</li> <li>• знание этнопсихологических особенностей национальных характеров;</li> <li>• знание особенностей социально-психологической адаптации детей-мигрантов</li> </ul>

Комплекс знаний, входящих в социально-психологический и этнопедагогический блоки когнитивного компонента этнопедагогической компетентности, ориентируют педагога на «помощь учащемуся в утверждении его личностной идентичности в мире, где взаимодействуют культуры; поддержку в адаптации к новым социокультурным условиям; предупреждение образовательной депривации в процессе обучения в условиях полиэтнического (разнонационального) состава учащихся; организацию и создание условий в образовательном процессе, в которых учащийся может развить этническое самосознание и российскую идентичность»; «принятие ответственности за решение этнопедагогических задач в условиях полиэтнического состава учащихся» [3, с. 210–212]. Освоение содержания когнитивного компонента, предложенного нами, станет основой формирования мотиваци-

онно-личностного и деятельностно-поведенческого компонентов этнопедагогической компетентности.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что приток детей-мигрантов в школы г. Екатеринбурга требует приобретения дополнительных знаний, умений, навыков, личностных качеств, опыта работы каждым педагогом. Вследствие этого актуальной становится задача разработки дополнительных образовательных программ (повышения квалификации и профессиональной переподготовки) для учителей, работающих в новых для мегаполиса условиях полиэтнического состава учащихся. Выделенные нами компоненты этнопедагогической компетентности педагога могут стать теоретической основой для разработки содержания программ повышения квалификации и переподготовки в системе дополнительного образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арзамасцева Н. Г. Формирование этнокультурной компетентности будущих социальных педагогов в вузе : дис. ... канд. пед. наук. М, 2000.
2. Афанасьева А. Б. Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 3. С. 189–195.
3. Бережнова Л. Н. Набок И. Л., Щеглов В. И. Этнопедагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М. : Академия, 2013. 240 с.
4. Дюжакова М. В. Педагогическое образование в условиях развития миграционных процессов: на материале России и США : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2009.
5. Екеева Э. В. Этнокультурная компетентность педагога // МНКО. 2009. № 7–1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnaya-kompetentnost-pedagoga> (дата обращения 19.02.2016).
6. Кайсарова А. В. Педагогические условия формирования этнопедагогической компетентности у студентов в процессе обучения в педвузе : дис... канд. пед. наук. Чебоксары, 2008.
7. Комелина В. А., Крылов Д. А., Лаврентьев С. Ю., Жидик А. Р. Сущность и содержание этнопедагогической компетентности будущего педагога в контексте поликультурного образовательного пространства // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14464> (дата обращения 11.03.2016).
8. Липова И. В. Становление поликультурной компетентности воспитателя в условиях профессиональной деятельности в дошкольном учреждении : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2010.
9. Недосека О. Н., Науменко А. В. Исследование кросскультурной компетентности педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 219–223.
10. Нечаева Е. А. Подготовка педагога к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе учащихся : дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2008.
11. Павлова О. С., Назранова Л. Ж. Этнокультурная компетентность педагога в условиях среды с полиэтническим составом воспитанников // Психологическая наука и образование. Том 7. № 2. С. 35–47. URL: [doi:10.17759/psyedu.2015070204](https://doi.org/10.17759/psyedu.2015070204) (дата обращения 17.02.2016).
12. Палаткина Г. В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003.
13. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/) (дата обращения 28.08.2015).
14. Серякова С. Б. Формирование этнокультурной компетентности педагога дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2002.
15. Федеральный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения 11.03.16).
16. Харитонова Ф. П. Проект содержания процесса формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве // Вестник ЧГПУ. 2013. № 3. С. 191–201.
17. Хуссарокова А. М., Хакунова Ф. П. Предметно-содержательные компоненты поликультурной компетентности педагога // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. № 1. С. 50–55.
18. Хухлаев О. Е., Кузнецов И. М., Чибисова М. Ю. Интеграция мигрантов в образовательной среде: социально-психологические аспекты // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 5–18.

19. Штыкарева В. Ю. Дидактические основы этнопедагогической подготовки будущего учителя в образовательном пространстве вуза : дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2005.
20. Daria K. Deardorff Exploring interculturally competent teaching in social sciences classrooms. URL: [http://www.tru.ca/\\_\\_shared/assets/Exploringinterculturally-competent-teaching29343.pdf](http://www.tru.ca/__shared/assets/Exploringinterculturally-competent-teaching29343.pdf) (дата обращения 21.01.2016).

#### L I T E R A T U R A

1. Arzamastseva N. G. Formirovanie etnokul'turnoy kompetentnosti budushchikh sotsial'nykh pedagogov v vuze : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2000.
2. Afanas'eva A. B. Etnokul'turnoe obrazovanie: sushchnost', struktura sodержaniya, problemy sovershenstvovaniya // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2009. № 3. S. 189–195.
3. Berezhnova L. N., Nabok I. L., Shcheglov V. I. Etnopedagogika : uchebnik dlya stud. uchrezhdeniy vyssh. prof. obrazovaniya. M. : Akademiya, 2013. 240 s.
4. Dyuzhakova M. V. Pedagogicheskoe obrazovanie v usloviyakh razvitiya migratsionnykh protsessov: na materiale Rossii i SShA : dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2009.
5. Ekeeva E. V. Etnokul'turnaya kompetentnost' pedagoga // MNKO. 2009. № 7-1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnaya-kompetentnost-pedagoga> (дата обращения 19.02.2016).
6. Kaysarova A. V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya etnopedagogicheskoy kompetentnosti u studentov v protsesse obucheniya v pedvuze : dis... kand. ped. nauk. Cheboksary, 2008.
7. Komelina V. A., Krylov D. A., Lavrent'ev S. Yu., Zhidik A. R. Sushchnost' i sodержanie etnopedagogicheskoy kompetentnosti budushchego pedagoga v kontekste polikul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. № 4.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14464> (дата обращения 11.03.2016).
8. Lipova I. V. Stanovlenie polikul'turnoy kompetentnosti vospitatelya v usloviyakh professional'noy deyatel'nosti v doshkol'nom uchrezhdenii : dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2010.
9. Nedoseka O. N., Naumenko A. V. Issledovanie krosskul'turnoy kompetentnosti pedagogov-psikhologov doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya. 2011. № 3. S. 219–223.
10. Nechaeva E. A. Podgotovka pedagoga k professional'noy deyatel'nosti v mul'tikul'turnom kollektive uchashchikhsya : dis. ... kand. ped. nauk. Kaliningrad, 2008.
11. Pavlova O. S., Nazranova L. Zh. Etnokul'turnaya kompetentnost' pedagoga v usloviyakh sredy s polietnicheskim sostavom vospitannikov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. Tom 7. № 2. S. 35–47. URL: doi:10.17759/psyedu.2015070204 (дата обращения 17.02.2016).
12. Palatkina G. V. Etnopedagogicheskie faktory mul'tikul'turnogo obrazovaniya : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2003.
13. Professional'nyy standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/) (дата обращения 28.08.2015).
14. Seryakova S. B. Formirovanie etnokul'turnoy kompetentnosti pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk. Novosibirsk, 2002.
15. Federal'nyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения 11.03.16).
16. Kharitonova F. P. Proekt sodержaniya protsessa formirovaniya etnopedagogicheskoy kompetentnosti pedagoga v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve // Vestnik ChGPU. 2013. № 3. S. 191–201.
17. Khupsarokova A. M., Khakunova F. P. Predmetno-soderzhatel'nye komponenty polikul'turnoy kompetentnosti pedagoga // Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya. 2011. № 1. S. 50–55.
18. Khukhlaev O. E., Kuznetsov I. M., Chibisova M. Yu. Integratsiya migrantov v obrazovatel'noy sfere: sotsial'no-psikhologicheskie aspekty // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2013. № 3. S. 5–18.
19. Shtykareva V. Yu. Didakticheskie osnovy etnopedagogicheskoy podgotovki budushchego uchitelya v obrazovatel'nom prostranstve vuza : dis. ... kand. ped. nauk. Petrozavodsk, 2005.
20. Daria K. Deardorff Exploring interculturally competent teaching in social sciences classrooms. URL: [http://www.tru.ca/\\_\\_shared/assets/Exploringinterculturally-competent-teaching29343.pdf](http://www.tru.ca/__shared/assets/Exploringinterculturally-competent-teaching29343.pdf) (дата обращения 21.01.2016).

УДК 37.01  
ББК 74.200

ГСНТИ 14.07

Код ВАК 13.00.01

**Москвина Елена Владимировна,**

директор Государственного казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа для обучающихся с девиантным (общественно-опасным) поведением»; 620085, г. Екатеринбург, ул. Бисертская, 143; e-mail: elena230877@yandex.ru.

**Миронов Данил Данилович,**

старший преподаватель кафедры антикризисного управления и оценочной деятельности Уральского государственного горного университета; 620026, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, 30; e-mail: dan100100@mail.ru.

**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА  
СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ  
КАК УСЛОВИЕ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ  
ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** делинквентное поведение, учреждение закрытого типа, ресоциализация, подростки делинквентного поведения, коррекционно-развивающая среда.

**АННОТАЦИЯ.** Целью статьи явилось рассмотрение вопросов организации процесса ресоциализации подростков делинквентного поведения в специальном учебно-воспитательном учреждении закрытого типа. В статье обосновывается, что коррекционно-развивающая среда является одним из важных средств ресоциализации подростков делинквентного поведения. В статье обосновывается, что коррекционно-развивающая среда специального учебно-воспитательного учреждения понимается как специально организованное пространство, обеспечивающее не только коррекцию и компенсацию нарушенных функций, адаптацию и социализацию несовершеннолетних правонарушителей, но и развитие личности воспитанников посредством целенаправленного формирования их отношения к миру, людям и самим себе. Кроме определения сущности понятия «коррекционно-развивающая среда», в статье подробно представлены ее компоненты: пространственно-предметный, социальный и психолого-педагогический компоненты. Отдельно выделен специфический компонент коррекционно-развивающей среды специального учебно-воспитательного учреждения – режимный. В работе обосновано, что каждый из выделенных компонентов выполняет коррекционную и развивающую функции, определяющие результативность процесса ресоциализации подростков делинквентного поведения в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа.

**Moskvina Elena Vladimirovna,**

Director of the State Educational Institution of Sverdlovsk Region "Special Educational Institution of Closed Type for Students with Deviant (Socially Dangerous) Behavior", Ekaterinburg, Russia.

**Mironov Danil Danilovich,**

Senior Lecturer of Department of Anti-Crisis Management and Assessment, Ural State Mountain University, Ekaterinburg, Russia.

**CORRECTIONAL-DEVELOPING ENVIRONMENT  
OF SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTION AS A CONDITION  
OF RE-SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS WITH  
DELINQUENT BEHAVIOR**

**KEYWORDS:** delinquent behavior, closed institution, re-socialization, adolescents with delinquent behavior, correctional-developing environment.

**ABSTRACT.** The aim of the article is to consider the problems of organization of re-socialization of delinquent behavior of adolescents at special educational institutions of closed type. The article argues that the special developing environment is one of the most important instruments of re-socialization of adolescents with delinquent behavior. The looks at the correctional-developing environment of special educational institutions as a specially organized space, providing not only correction and compensation of the violated functions, adaptation and socialization of juvenile offenders, but the development of the personality of students through purposeful formation of their attitude towards the world, people and themselves. The article gives the definition of the notion of "correctional-developing environment" and singles out its components: spatial, social and psycho-pedagogical ones. Each of the highlighted components of the environment performs corrective and developmental functions. A specific component of correctional-developing environment important for special educational institutions is that of regime. The article argues that each of the distinguished components fulfills a corrective and a developing function defining the resultative nature of the process of re-socialization of adolescents with delinquent behavior at special educational institutions of closed type.

Глубокие социальные перемены в российском обществе обострили ряд негативных процессов, таких как: усиление социальной дифференциации общества, рост асоциальных семей и семей «группы риска», увеличение количества безнадзорных и беспризорных детей, негативная динамика численности несовершеннолетних, вовлеченных в преступную деятельность, рост рецидивной преступности несовершеннолетних. По числу несовершеннолетних, совершивших преступления, Свердловская область вошла в число десяти регионов Российской Федерации, где наблюдается их наибольший удельный вес в общей преступности (9 место), что свидетельствует о недостатках в работе органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, органов внутренних дел, а также о недостаточной эффективности применяемых профилактических и реабилитационных методов в работе с несовершеннолетними правонарушителями.

Проявлением современного подхода к вопросу предупреждения совершения повторных преступлений несовершеннолетними является признание возможности их ресоциализации. В ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации», в статье 9 п. 9 «ресоциализация» определена в перечне основных направлений и форм деятельности субъектов системы профилактики правонарушений.

Особую роль в данной системе играют специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа – это общеобразовательные учреждения, в которые помещаются несовершеннолетние в возрасте от одиннадцати до восемнадцати лет, нуждающиеся в особых условиях воспитания, обучения и требующие специального педагогического подхода, которые не подлежат уголовной ответственности в связи с тем, что к моменту совершения общественно опасного деяния они не достигли возраста, с которого наступает уголовная ответственность или не подлежат уголовной ответственности в связи с тем, что вследствие отставания в психическом развитии, не связанного с психическим расстройством, во время совершения общественно опасного деяния несовершеннолетние не могли в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействия) либо руководить ими [14]. Согласно ст. 92 Уголовного Кодекса РФ, помещение несовершеннолетних в специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа применяется как принудительная мера воспитательного воз-

действия в целях исправления несовершеннолетнего, нуждающегося в особых условиях воспитания, обучения и требующего специального педагогического подхода [18].

В современной науке проблема ресоциализации подростков исследуется в педагогических, психологических, философских, медицинских и юридических трудах. В исторической ретроспективе, эта деятельность была связана с работой воспитательных заведений для «нравственно-испорченных детей» в до-революционной России, а также в странах Европы. Работа в них была направлена на восстановление нормальных связей и отношений ребенка с окружающей средой, в конечном счете — на предупреждение правонарушений. В России до XIX века подростки, совершившие преступления, отбывали наказание на общих со взрослыми основаниях. Их помещали в работные дома, отдавали на военную службу, ссылали в отдаленные губернии, в Сибирь, на каторгу, заключали в тюрьмы. Серьезный вклад в развитие системы работы по исправлению трудных подростков внесли отечественные педагоги: А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинский и др. На каждом историческом этапе становления и развития государства подходы к воспитанию «трудных» подростков изменялись в соответствии с разработанными и принятыми психологическими концепциями и педагогическими теориями.

В современной науке накоплен значительный теоретический и практический материал, характеризующий девиации как отклонение от социальной нормы (Я. И. Гилинский, С. И. Голод, А. Е. Личко, В. Н. Кудрявцев, И. А. Невский, Е. Я. Тищенко, В. М. Коган), рассмотрены социально-психологические и психиатрические аспекты появления девиантного поведения (Б. С. Братусь, И. П. Башкатова, В. П. Кащенко, Ю. А. Клейберга, А. В. Петровского), предложены профилактические меры с подростками девиантного поведения (С. А. Беличева, М. А. Ковальчук, А. А. Сукало). Однако, как показывает имеющаяся статистика рецидива несовершеннолетних в совершении повторных преступлений, острота исследуемой проблемы не ослабевает, что требует разработки новых подходов к проектированию системы ресоциализации в специальных учебно-воспитательных учреждениях, поиску условий, при которых эта система дает позитивные результаты.

В научных исследованиях существуют разные трактовки понятия «ресоциализация». В основном, их рассматривают в широком и узком смысле слова. В широком смысле слова ресоциализация отражает государственную политику в отношении лиц, совершивших правонарушение, и представ-

ляет целенаправленный процесс государственно-правовых мер в отношении несовершеннолетних правонарушителей и осужденных. В своем исследовании мы рассматриваем ресоциализацию в узком смысле слова и полагаем, что она представляет собой относительно целенаправленный процесс восстановления социального статуса несовершеннолетнего, утраченных либо несформированных у него социальных навыков, изменения личностных установок за счет включения подростков в новые позитивно направленные отношения в рамках педагогически ориентированной системы превентивных и коррекционных мер, реализуемых на основе системного, аксиологического, деятельностного и восстановительного подходов. Педагогический аспект ресоциализации связан с созданием и применением в специальном учебно-воспитательном учреждении средств, обеспечивающих формирование готовности подростка делинквентного поведения к изменению личностных позиций: «должен, могу, хочу» в соответствии с ценностным переосмыслением ими социально неодобряемого опыта, осознанием смысла жизни и ее стратегии, овладением социально одобряемым опытом, что, в конечном счете, способствует приобретению подростком нового позитивного социального статуса личности.

Процесс ресоциализации возможен при соблюдении ряда условий. Одним из условий является создание в специальном учебно-воспитательном учреждении коррекционно-развивающей среды. В истории отечественной науки разные аспекты среды изучались такими учеными, как В. Г. Бочарова, Б. Вендровская, В. А. Кароковский, Т. Н. Мальковская, Ю. С. Мануйлов, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, Н. Е. Щуркова, В. А. Ясвин и др. Н. Ф. Велиханова включает в понятие среды всю совокупность внешних обстоятельств, необходимых для жизни, развития и самоосуществления человека, к которым относятся различные аспекты условий его жизни, в первую очередь – связи человека с другими людьми. Нарушение гармонии личности и среды вызывает нарушение отношений детей не только к другим людям и явлениям окружающего мира, но и к себе [4]. В нашем исследовании под **коррекционно-развивающей средой специального учебно-воспитательного учреждения** будем понимать специально организованное пространство, обеспечивающее не только коррекцию и компенсацию нарушенных функций, адаптацию и социализацию несовершеннолетних правонарушителей, но развитие личности воспитанников посредством целенаправленного формирования их отношения к миру, людям и самим себе.

Анализируя результаты научных исследований, посвященные особенностям поликультурной, коррекционной, развивающей, здоровьесберегающей среды, заметим, что общими компонентами среды являются следующие: пространственно-предметный, социальный, психолого-педагогический. Для нашего исследования важен еще такой специфический компонент среды специального учебно-воспитательного учреждения, как режимный. Каждый из выделенных компонентов среды выполняет коррекционную и развивающую функции. Рассмотрим выделенные нами компоненты подробнее.

*Пространственно-предметный компонент* среды включает предметы, орудия, приспособления, помещения, в которых проходит процесс ресоциализации. Здание учебно-воспитательного учреждения представляет собой современный образовательный комплекс, включающий три корпуса (учебный, игровой, административный), гараж, прачечную, столовую. В школе есть спортивный зал, атлетический зал, стадион, оборудованный полосой препятствий, хоккейной коробкой и футбольным полем. Все здания и помещения, предназначенные для воспитанников, оборудованы для их комфортной жизнедеятельности.

Подбор предметной атрибутики, дидактических материалов, оборудования и технических средств обусловлено спецификой личностного развития воспитанников, базируется на учете «зоны актуального развития воспитанников» и определяет условия для формирования «зоны ближайшего развития». В подборе предметного содержания среды учитываются принципы доступности, оптимальной и информационной целесообразности, социального развития. Работники учреждения регулярно меняют наполнение предметной среды: вносят новые атрибуты, развивающее оборудование, следят за своевременным изменением классных уголков, предметных стендов, портфолио обучающихся.

*Социальный компонент* среды, предполагает установление определенного характера взаимоотношений всех субъектов процесса ресоциализации: воспитанников, педагогов, родителей, медицинского персонала, работников службы режима. Он связан с созданием в учреждении атмосферы, в которой между педагогами и обучающимся, их родителями устанавливаются взаимопонимание и взаимодействие, вызывающее у подростка положительные эмоции, уверенность в себе, в своих действиях и поступках, а неудачи не рожают чувство страха и отчужденности.

Этому способствуют демонстрации традиций коллектива, введение позитивных ценностей в ранг нормы, организация взаимодействия с другими социальными

партнерами (студентами вузов, общественными и благотворительными организациями, представителями Епархии и т.д.), которые демонстрируют социальные нормы поведения, принятые в обществе. В основе конструктивного взаимодействия лежит технология сотрудничества, позволяющая воспитанникам осваивать умения организации социально-значимой совместной деятельности, формировать роль «член коллектива», нести ответственность за результаты совместной деятельности. Реализация данной технологии предполагает использование приемов групповой работы: работа в малых группах на уроках, при занятиях трудом, при работе над творческим проектом. Организуются групповые формы взаимодействия и с родителями обучающихся: совместные спортивные соревнования, творческие дела, поисковые игры.

*Психолого-педагогический компонент среды* предполагает отбор соответствующего содержания и методов работы по ресоциализации подростков делинквентного поведения. К коррекционным функциям этого компонента мы относим, согласно классификации В. П. Кащенко, педагогические и психотерапевтические методы коррекции [10]. К педагогическим методам относятся: методы общественного влияния (коррекция активно-волевых дефектов; коррекция страхов; метод игнорирования; метод культуры здорового смеха; коррекция навязчивых мыслей и действий; коррекция бродяжничества; самокоррекция); специальные или частично педагогические методы (коррекция недостатков поведения детей; коррекция нервного характера); метод коррекции через труд; метод коррекции путем рациональной организации детского коллектива. К психотерапевтическим методам относятся внушение и самовнушение, метод убеждения. Развивающая функция этого компонента реализуется через организацию групповой и индивидуальной работы в учебной, внеучебной и трудовой деятельности.

Учебная деятельность направлена на освоение воспитанниками образовательных программ, предусматривающих проведение уроков в соответствии с учебным планом и графиком, тематическим планированием, в том числе в виде интерактивных занятий; индивидуализацию и дифференциацию учебного материала по предмету; работу по компенсации пробелов в знаниях, предусматривающую индивидуальные задания во время уроков; введение в учебный план индивидуально-групповых занятий по русскому языку и математике; организацию групповой работы по взаимопомощи в изучении и повторении материала; дифференцированное домашнее задание.

Организация внеурочной работы предполагает разные мероприятия: проведение предметных недель, введение в план работы школы программ дополнительного образования, направленных на расширение и закрепление знаний или пропедевтику изучения предметов учебного плана (компьютерная графика – информатика и ИКТ, лепка из глины – изобразительное искусство, театральная студия – литература, музейное краеведение - история); организацию работы лабораторий юного химика, биолога и юного физика; подготовку докладов к школьной научно-практической конференции; организацию участия воспитанников в конкурсах регионального, Всероссийского и международного уровней.

Трудовая деятельность воспитанников включает: самообслуживающий труд и привитие санитарно-гигиенических навыков, учебно-производственный труд, социально-трудовую деятельность. Педагоги учреждения формируют у воспитанников понимание важности труда в жизни человека, повышают привлекательность социально одобряемой деятельности, формируют потребность в качественном выполнении трудовых поручений. Для этого организуется система общественных поручений (поручения структурируются от простого к сложному), на основе выявленного интереса создаются условия для его развития (в учебно-производственных мастерских, в программах дополнительного образования, в добровольческой деятельности), подросток включается в систему профориентации.

Мы выделяем также еще один специфический для специального учебно-воспитательного учреждения компонент среды – *режимный*. Он связан с созданием специальных условий содержания несовершеннолетних, включающие в себя: охрану территории учреждения; личную безопасность несовершеннолетних и их максимальную защищенность от негативного влияния; ограничение свободного входа на территорию указанного учреждения посторонних лиц; изоляцию несовершеннолетних, исключаящую возможность их ухода с территории указанного учреждения по собственному желанию; круглосуточное наблюдение и контроль за несовершеннолетними, в том числе во время, отведенное для сна; проведение личного осмотра несовершеннолетних, осмотра их вещей, получаемых и отправляемых писем, посылок или иных почтовых сообщений [14]. Кроме того, режимный компонент предполагает право должностных лиц проводить личный осмотр несовершеннолетних, осмотр их вещей, получаемых и отправляемых ими писем, посылки или иных почтовых сообще-

ний, осмотр территории указанного учреждения, спален, бытовых, других помещений и находящегося в них имущества в целях выявления и изъятия предметов, запрещенных к хранению в указанных учреждениях.

Режимный компонент, как и предыдущие, выполняет коррекционную и развивающую функции. Коррекционная реализуется через введение в действие искусственных ограничителей, способствующих исправлению поведения с асоциального на социально-одобряемое. Так, организация круглосуточного наблюдения позволяет выявлять и пресекать попытки демонстрации воспитанниками неодобряемых форм поведения, в том числе во взаимоотношениях со сверстниками. Организация условий, препятствующих самовольному покиданию воспитанниками территории специального учреждения, работает на пресечение бродяжничества. Строго регламентированный распорядок дня способствует устранению привычки к безделью. Развивающая функция реализуется через развитие санитарно-гигиенических навыков, навыков ра-

ционального питания, ведения здорового образа жизни, потребности к трудовой, учебной и творческой деятельности.

Таким образом, важным условием ресоциализации подростков делинквентного поведения является правильно организованная коррекционно-развивающая среда, включающая общие с поликультурной, коррекционной, развивающей, здоровьесберегающей средами компоненты, такие как пространственно-предметный, социальный и психолого-педагогический. Следует отметить, что названные компоненты в специальном учебно-воспитательном учреждении имеют свои особенности. Особенным же для организации этой деятельности является и режимный компонент, реализуемый, согласно действующему законодательству, только в специальных учебно-воспитательных учреждениях. Каждый компонент среды выполняет две основных функции – коррекционную и развивающую, определяющие результативность ресоциализации подростков делинквентного поведения в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анурийн А. Основы социологических знаний: глоссарий к книге. Н. Новгород : НКИ, 1998. 355 с.
2. Анчел Е. Мифы потрясенного сознания. (A megrendult ontudat mitoszai, 1974) / Пер. с венг. Е. Бочарниковой. Москва : Политиздат, 1979. 176 с.
3. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. М. : Социальное здоровье России, 1994. 221 с.
4. Велиханова Н. Ф. Психолого-педагогическая реабилитация социально дезадаптированных детей и младших подростков в условиях школы интерната. Коломна, 2000. 225 с.
5. Волков Ю., Мостовая И. Социология : учебник для вузов: глоссарий к книге. М. : Гардарика, 1998. 244 с.
6. Галагузова М. А., Сломчинский А. Г. Образование против преступности // Педагогика. 2007. № 3. С. 103–111.
7. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2004. 288 с.
8. Зубкова Т. И. Сущность социально-педагогической реабилитации: Современные проблемы подготовки специалистов по социальной работе, социальной педагогике и физическому воспитанию : материалы науч.-практ. конф. 03.04.2001. Екатеринбург, 2001. С. 107–113.
9. Касьянов В., Нечипуренко В. Социология права. Ростов н/Д : Феникс, 2001. 480 с.
10. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция. М. : Академия, 1999. 304 с.
11. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М. : Академия, 2001. 176 с.
12. Кон И. С. Открытие «Я». М. : Политиздат, 1978. 367 с.
13. Макаренко А. С. Пед. соч. : в 8 т. М., 1984. Т. 4.
14. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : федер. закон от 24.06.99 № 120-ФЗ (ред. от 31.12.14). URL: [base.garant.ru/12116087](http://base.garant.ru/12116087).
15. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.12 № 273-ФЗ. URL: [www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174).
16. Паатова М. Э. Социально-педагогическая реабилитация подростков с девиантным поведением // Человек и образование. 2013. №4 (37). С. 99–101.
17. Толстых Н. Н., Кулаков С. А. Изучение мотивации подростков, имеющих пагубные привычки // Вопросы психологии. 1989. № 2. С. 35–39.
18. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 года № 63-ФЗ. URL: [base.garant.ru/58056518](http://base.garant.ru/58056518).

#### L I T E R A T U R A

1. Anurin A. Osnovy sotsiologicheskikh znaniy: glossariy k knige. N. Novgorod : NKI, 1998. 355 s.
2. Anchel E. Mify potryasennoego soznaniya. (A megrendult ontudat mitoszai, 1974) / Per. s veng. E. Bocharnikovoy. Moskva : Politizdat, 1979. 176 s.
3. Belicheva S. A. Osnovy preventivnoy psikhologii. M. : Sotsial'noe zdorov'e Rossii, 1994. 221 s.
4. Velikhanova N. F. Psikhologo-pedagogicheskaya reabilitatsiya sotsial'no dezadaptirovannykh detey i mladshikh podrostkov v usloviyakh shkoly internata. Kolomna, 2000. 225 s.
5. Volkov Yu., Mostovaya I. Sotsiologiya : uchebnik dlya vuzov: glossariy k knige. M. : Gardarika, 1998. 244 s.
6. Galaguzova M. A., Slomchinskiy A. G. Obrazovanie protiv prestupnosti // Pedagogika. 2007. № 3. S. 103–111.



7. Zmanovskaya E. V. Deviantologiya (Psikhologiya otklonyayushchegosya povedeniya) : uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. M. : Akademiya, 2004. 288 s.
8. Zubkova T. I. Sushchnost' sotsial'no-pedagogicheskoy reabilitatsii: Sovremennye problemy podgotovki spetsialistov po sotsial'noy rabote, sotsial'noy pedagogike i fiziche-skomu vospitaniyu : materialy nauch.-prakt. konf. 03.04.2001. Ekaterinburg, 2001. S. 107–113.
9. Kas'yanov V., Nechipurenko V. Sotsiologiya prava. Rostov n/D : Feniks, 2001. 480 s.
10. Kashchenko V. P. Pedagogicheskaya korrektsiya. M. : Akademiya, 1999. 304 s.
11. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. Pedagogicheskiy slovar'. M. : Akademiya, 2001. 176 s.
12. Kon I. S. Otkrytie «Ya». M. : Politizdat, 1978. 367 s.
13. Makarenko A. S. Ped. soch. : v 8 t. M., 1984. T. 4.
14. Ob osnovakh sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarusheniy nesovershennoletnikh : feder. zakon ot 24.06.99 № 120-FZ (red. ot 31.12.14). URL: [base.garant.ru/12116087](http://base.garant.ru/12116087).
15. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii : feder. zakon ot 29.12.12 № 273-FZ. URL: [www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174).
16. Paatova M. E. Sotsial'no-pedagogicheskaya reabilitatsiya podrostkov s deviantnym povedeniem // Chelovek i obrazovanie. 2013. №4 (37). S. 99–101.
17. Tolstykh N. N., Kulakov S. A. Izuchenie motivatsii podrostkov, imeyushchikh pagubnye privyichki // Voprosy psikhologii. 1989. № 2. S. 35–39.
18. Ugolovnyy kodeks Rossiyskoy Federatsii ot 13 iyunya 1996 goda № 63-FZ. URL: [base.garant.ru/58056518](http://base.garant.ru/58056518).

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

УДК 373.291  
ББК 74.102

ГСНТИ 14.23.07

Код ВАК 13.00.02

**Верхотурова Юлия Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: yula15118@mail.ru.

**Гараева Елена Викторовна,**

аспирант кафедры педагогики, институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет, руководитель Центра развития гармоничной личности «Эрудит»; 620075, г. Екатеринбург, ул. Пушкина, 8; e-mail: elenagaraeva@yandex.ru.

**КРИТЕРИАЛЬНО-УРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ  
К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ НА ПРИМЕРЕ УЧРЕЖДЕНИЯ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** готовность к школе; старший дошкольный возраст; учреждения дополнительного образования, модель, критерии, уровни.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются структурные и содержательные характеристики готовности детей к обучению в школе и разрабатывается критериально-уровневая модель готовности к школьному обучению с учетом специфики деятельности учреждений дополнительного образования. Проведенный анализ психологической и педагогической литературы позволил сделать следующие выводы. В основе рассмотрения содержания готовности детей к обучению в школе лежит психолого-педагогический подход, указывающий на комплексный характер понятия школьной готовности. Авторы выделяют различные ведущие компоненты готовности к школьному обучению. Концептуальную основу нашего понимания готовности составляют результаты исследований Р. В. Овчаровой, Т. Д. Молодцовой и Н. А. Цыркуна. С учетом специфики деятельности учреждений дополнительного образования в структуре готовности к школьному обучению нами выделены три компонента: интеллектуальный, эмоционально-волевой, социально-личностный. Для каждого компонента определены критерии, показатели и уровни формирования (высокий, средний и низкий). Обобщенные данные были представлены в виде критериально-уровневой модели, структурными элементами которой являются компоненты готовности к школьному обучению, критерии и показатели их характеризующие, а также уровни их формирования. Представленная критериально-уровневая модель готовности детей к школьному обучению может применяться в учреждении дополнительного образования при работе со старшими дошкольниками.

**Verkhoturova Yuliya Anatol'evna,**

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

**Garaeva Elena Viktorovna,**

Post-graduate Student of Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Child Psychology, Ural State Pedagogical University, Head of the Harmonious Personality Development Centre «Erudit», Ekaterinburg, Russia.

**HIERARCHICAL MODEL OF PREPARATION OF CHILDREN  
FOR SCHOOL EDUCATION ON THE EXAMPLE  
OF ADDITIONAL EDUCATION INSTITUTIONS**

**KEYWORDS:** preparation for school; senior preschool age; institutions of additional education, model, criterion, level.

**ABSTRACT.** The article deals with structural and content-related characteristics of children's preparation for learning at school and develops a hierarchical model of preparation for school, taking into account the specificity of additional education institutions.

The analysis of psychological and pedagogical literature has led to the following conclusions. Psychological and pedagogical approach, demonstrating the complex nature of the notion of preparation for school lies at the basis of consideration of the content of children's preparation for school. The authors single out the main components of preparation for school. The conceptual basis of their understanding of preparation is based on the research results of R. V. Ovcharova, T. D. Molodtsova and N. A. Tsyrkun. Taking into account the specificity of additional education institutions the authors have identified three components in the structure of preparation for school: intellectual, emotional-volitional, and socio-personal. The article defines the criteria, indicators and levels of formation (high, medium and low) for each component. Generalized data are presented in the form of a hierarchical model, the structural elements of which are components of preparation for school, criteria and indicators characterizing them, as well as the levels of their formation.

The presented hierarchical model of children's preparation for school can be used at additional education institutions when working with senior preschool children.

Современное состояние развития общества, значительные преобразования в разных сферах жизни страны предъявляют высокие требования к обучающимся на всех уровнях образования. С учетом требований Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» все уровни образования должны быть преемственными и важнейшая задача, которую решают сегодня образовательные организации всех типов – обеспечение беспрепятственного перехода детей с одного уровня образования на другой.

Готовность ребенка к обучению в школе – предмет многочисленных исследований отечественных и зарубежных ученых (Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, Н. И. Гуткина, Я. Йирасек, А. В. Запорожец, Г. И. Капчеля, А. Керн, Е. Е. Кравцова, В. С. Мухина, С. Штребел, Д. Б. Эльконин, и др.). В научных исследованиях (Д. Ю. Карасев, Н. Н. Мельникова, Д. М. Полев, Е. В. Рябышева, Н. В. Сидячева и др.) уделяется очень большое внимание изучению различных аспектов подготовки детей к обучению в школе в дошкольных образовательных организациях, в то же время специфика реализации данного направления деятельности на базе учреждений дополнительного образования недостаточно изучена.

Учитывая это, необходимо рассмотреть структурные и содержательные характеристики готовности детей к обучению в школе и разработать критериально-уровневую модель готовности к школьному обучению с учетом специфики деятельности учреждений дополнительного образования. Важность изучения этапа вхождения ребенка в школьную жизнь отмечал Д. Б. Эльконин: «изучение периода перехода от дошкольного возраста к младшему школьному имеет большое практическое значение. Оно позволит конкретизировать задачи учебно-воспитательной работы с шестилетками. Конечная цель этой работы ясна: она состоит в обеспечении прочной базы для всего последующего обучения ребенка в школе» [15, с. 89].

Особую ответственность дошкольного периода детства перед следующим, школьным этапом развития Д. Б. Эльконин усматривал в том, что «в течение его происходит интенсивная ориентировка ребенка в социальных отношениях между людьми, в трудовых функциях людей и общественных мотивах и задачах их деятельности. На этой основе к концу названного периода у детей возникает тенденция к осуществлению серьезной, общественно значимой и оцениваемой деятельности. Именно это имеет определяющее значение

для готовности ребенка к школьному обучению; социальная зрелость, а не технические умения (чтение, счет) создает такую готовность» [15, с. 91].

Кряжева Н. Л. выделяла главную особенность этого возраста: «ребенок подходит к дошкольному периоду – периоду пробуждения и расцвета его познавательных, творческих и эмоциональных способностей. Он умнеет на глазах, постоянно любопытничает, делает умозаключения, у него развиваются умения сравнивать, обобщать, выделять главное, видеть причины и следствия» [9, с. 17].

В современной педагогической и психологической науке накоплен обширный теоретический и практический материал по проблеме готовности ребенка к школе. Впервые понятие «психологическая готовность детей к обучению в школе» было предложено А. Н. Леонтьевым [10]. Далее в результате многочисленных исследований ученых (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин и др.) оно было дополнено содержательными характеристиками [8]. С точки зрения авторов, «психологическую готовность к школьному обучению составляют качественные особенности психики, формирующиеся в дошкольном возрасте, которые заключаются в возникновении таких психологических новообразований, как сознательная целенаправленность и управляемость психических процессов (их произвольность, качественно новая иерархизация мотивов, появление опосредованных потребностей и самооценки), что возможно только при определенном уровне развития личности» [14, с. 112].

Еще в 1960-е годы Л. И. Божович определила, что готовность к школьному обучению складывается из определенного уровня развития психических процессов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности, социальной позиции школьника [1]. В исследованиях А. В. Запорожца готовность ребенка к школе определяется как «целостная система взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития ее познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степени сформированности механизмов волевой регуляции действий и т.д.» [7].

Интересен взгляд других авторов на критерии готовности к школьному обучению. Так, Д. Б. Эльконин в качестве основных критериев готовности к школьному обучению предлагал учитывать сформированность игровой деятельности. Она проявляется в способности к переносу значений с

одного предмета на другой; умении соотносить роль и правило; умении подчиниться открытому правилу игры; высоком уровне развития наглядно-образного мышления; использовании символических средств; наличии зачатков новообразований, характерных для учебной деятельности [15].

В настоящее время превалирует психолого-педагогический подход к определению содержания готовности детей к обучению в школе. При этом наиболее признанной в современных психолого-педагогических исследованиях является позиция Л. А. Венгера и В. С. Мухиной, которые подчеркивают, что «у ребенка дошкольного возраста не может быть «школьных» качеств в их чистом виде, то есть психологических черт, свойственных школьнику, поскольку они, как и любые психические образования, складываются в ходе той деятельности, для которой они необходимы, то есть учебной. Готовность к школьному обучению состоит не в том, что у ребенка оказываются сформированными сами «школьные» качества, а в том, что он овладевает предпосылками к последующему их усвоению» [2; 12].

Рассматривая содержание готовности детей к обучению в школе, авторы также раскрывают двойственную сущность понятия, его психолого-педагогический характер. Так, например, Т. Д. Молодцова рассматривает готовность детей к обучению как единство социального, личностного, эмоционального, познавательного, физического, художественно-эстетического развития. Однако из всего разнообразия направлений ведущими компонентами готовности автор считает личностный, эмоциональный и социальный [11].

Овчарова Р. В. считает, что при определении готовности детей к обучению в школе необходимо учитывать следующие критерии: планирование (умение организовать свою деятельность в соответствии с ее целью), контроль (умение сопоставить результаты своих действий с поставленной целью), мотивация (стремление находить скрытые свойства предметов, закономерности в свойствах окружающего мира и использовать их), уровень развития интеллекта [13]. Данные критерии свидетельствуют о том, что в структуре готовности детей к обучению в школе В. Р. Овчарова выделяет еще один компонент – интеллектуальный.

Цыркун Н. А. в своих работах отмечает, что «подготовка детей к обучению в школе предполагает формирование у дошкольников не только познавательной активности, но и воли» [14, с. 3]. Этот автор большое значение придает волевому компоненту школьной готовности. Исследования Н. А. Цыркуна подтверждают позицию Л. С. Выгот-

ского, который связывал свободу воли с развитием у ребенка логического мышления, в основе которого лежит овладение им своими внутренними операциями, аналогично появляющемуся раньше овладению внешними движениями [4].

Анализ психологической и педагогической литературы показал, что авторы выделяют различные ведущие компоненты готовности к школьному обучению. Концептуальную основу нашего понимания готовности составляют результаты исследований Р. В. Овчаровой, Т. Д. Молодцовой и Н. А. Цыркуна, в которой готовность к школьному обучению включает: интеллектуальный, эмоционально-волевой, социальный и личностный компоненты.

В своем исследовании мы выделяем три компонента школьной готовности, которые являются основополагающими в деятельности педагога по подготовке детей 5–7-ми лет к школьному обучению в учреждении дополнительного образования: интеллектуальный, эмоционально-волевой и социально-личностный. Последний компонент объединяет социальный и личностный компоненты, которые в условиях учреждения дополнительного образования целесообразно рассматривать совместно.

Интеллектуальная готовность определяется общим кругозором ребенка, его словарным запасом, уровнем развития познавательных процессов, наглядно-образным мышлением, умением выделять учебную задачу и целенаправленно организовывать свою деятельность. Переход к системе школьного обучения предполагает переход к системе научных понятий, которые постигаются ребенком в процессе изучения школьных предметов. По мнению Л. С. Выготского, ребенок для усвоения основ научного мышления, должен понять, что его собственная точка зрения на вещи не может быть абсолютной и единственной (проявление критичности мышления). Также он должен научиться видеть разные стороны действительности, аргументированно давать характеристики предметам, явлений, действий.

Эмоционально-волевая готовность в основном понимается как уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание [6]. Обсуждая проблему эмоционально-волевой готовности, Д. Б. Эльконин выделил следующие умения, которые свидетельствуют о ее сформированности [15]:

- 1) умение ребенка сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
- 2) умение ориентироваться на заданную систему требований;

3) умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;

4) умение самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

Фактически эти умения и являются тем нижним уровнем подготовленности дошкольника, на который опирается обучение в первом классе. При этом важнейшую роль в их формировании выполняют родители [3].

Социально-личностная готовность к обучению в школе заключается в принятии новой «социальной позиции», формирование которой обуславливается новым отношением окружающих к ребенку. Требования взрослых изменяются – от него теперь ждут большей концентрации внимания, усидчивости, ответственности и т.д. У старшего дошкольника появляется представление о себе как члене общества. Приоритетными становятся индивидуальное развитие обучаемого, формирование у него качеств, востребованных в современном обществе [5, с. 75].

На основе изучения содержания трех ведущих компонентов готовности к школьному обучению нами были выделены критерии, которые позволяют оценить их сформированность в условиях учреждения дополнительного образования. В современной справочной литературе понятие «критерий» определяется как «признак, на основе которого производится оценка, определение, классификация чего-либо». Понятие «критерии» в нашем исследовании обозначает эталонный признак, на основании которого в дальнейшем производится оценивание компонентов готовности ребенка к школьному обучению.

Интеллектуальная готовность характеризуется такими критериями: сформированность процессов познавательной деятельности и речевой функции; развитие наглядно-образного мышления; овладение операциями мыслительной деятельности (способность к анализу, сравнению, классификации предметов, установлению причинно-следственных связей).

Основные критерии эмоционально-волевой готовности: способность к эмоциональной регуляции и наличие эмоциональной устойчивости; произвольность психических процессов (умение ставить цель, принимать решения, намечать план действия, прилагать усилия к его реализации, преодолевать препятствия); ориентированность на заданную систему требований.

Компонент социально-личностной готовности характеризуют следующие критерии: сформированность социальной позиции (отношение к школе, к учебной деятельности, к самому себе); коммуникативная активность; адекватность самооценки. Для оценки каждого критерия выявлены показатели, которые были распределены по трем уровням проявления (высокий, средний и низкий).

Обобщенные данные были представлены в виде критериально-уровневой модели, структурными элементами которой являются компоненты готовности к школьному обучению, критерии и показатели их характеризующие, а также уровни их формирования (Табл. 1).

Таким образом, на основании рассмотренных данных можно сделать вывод, что понятие «готовность к школьному обучению» имеет комплексный характер. Это сложное многокомпонентное образование, содержание которого необходимо исследовать с точки зрения психолого-педагогического подхода.

Исходя из специфики деятельности учреждения дополнительного образования, готовность к школьному обучению включает в себя следующие компоненты (интеллектуальная, эмоционально-волевая, социально-личностная). Все составляющие или компоненты школьной готовности важны в развитии ребенка.

Оценка готовности к школьному обучению в учреждении дополнительного образования может проводиться на основе разработанной нами критериально-уровневой модели, структурными элементами которой являются компоненты готовности к школьному обучению, критерии и показатели их характеризующие, а также уровни их формирования.

Критериально-уровневая модель готовности к школьному обучению

Компоненты и критерии	Уровни		
	высокий	средний	низкий
<b>интеллектуальный</b> – сформированность процессов познавательной деятельности и речевой функции; – развитие наглядно-образного логического мышления; – овладение операциями мыслительной деятельности	активность познавательных процессов и способность к словесно-логическим операциям; развитие всех видов памяти; устойчивость и концентрация внимания; развитая речь;	недостаточная активность процессов познавательной деятельности; незначительные затруднения при анализе, сравнении, обобщении; в запоминании информации; восприятие недифференцированное; недостаточно развитая речь	недостаточная сформированность процессов познавательной деятельности; трудность при анализе, сравнении и обобщении; восприятие не целостно, память недостаточно развита; внимание неустойчиво; речь односложная
<b>эмоционально-волевой</b> – способность к эмоциональной регуляции и наличие эмоциональной устойчивости; – произвольность психических процессов; – ориентированность на заданную систему требований	Наличие эмоциональной устойчивости; контроль деятельности; соответствие результата поставленной цели; действия осмысленны; самостоятельное преодоление трудностей, четкость в выполнении требований взрослого	Недостаточная регуляция эмоциональной устойчивости; отсутствие четкости в постановке цели и принятии решения; самоконтроль не всегда стабилен; преодоление препятствий вызывает незначительные затруднения; необходимость уточнений при выполнении требований взрослого	эмоциональная неустойчивость; затруднения в выборе и постановке цели и принятии решения; слабый контроль собственной деятельности; трудность в преодолении возникающих ситуаций; частое обращение к помощи взрослого
<b>социально-личностный</b> – сформированность социальной позиции; – коммуникативная активность; – адекватность самооценки	стойкое желание учиться в школе; отличная коммуникативная способность; адекватность самооценки;	наличие желания поступления в школу; хорошая коммуникативная способность; ситуативная неустойчивость самооценки	отсутствия желания учиться в школе; нет коммуникативной активности; неустойчивость самооценки

### ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2009. 398 с.
2. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе // Под ред. Т. Д. Марцинковской. М. : Знание, 1994. 192 с.
3. Верхотурова Ю. А., Павлова Л. Г. Структура и содержание готовности социального педагога к работе с родителями в период дошкольного образования детей // Педагогическое образование и наука. 2010. № 7. С. 71–74.
4. Выготский Л. С. Детская психология. Т. 4. М. : Педагогика, 1984. 432 с.
5. Воронина Л. В., Утюмова Е. А. Развитие универсальных предпосылок учебной деятельности дошкольников посредством формирования алгоритмических умений // Образование и наука. 2013. № 1 (100). С. 74–84.
6. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М. : Академический проект, 2000. 3-е изд. 180 с.
7. Запорожец А. В. Подготовка детей к школе. Основы дошкольной педагогики // Под ред. А. В. Запорожца, Г. А. Марковой. М., 1980. 208 с.
8. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М. : Педагогика, 1991. 152 с.
9. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей. Екатеринбург : У-Фактория, 2004. 185 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Просвещение, 1977. 364 с.

11. Молодцова Т. Д. Факторы, способствующие появлению школьной дезадаптации // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 4. С. 417–418.
12. Мухина В. С. Возрастная психология. М. : АСАДЕМА. 2004. 453 с.
13. Овчарова Р. В. Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте. М. : ТЦ Сфера, 1996. 186 с.
14. Цыркун Н. А. Развитие воли у дошкольников. Минск : Народная асвета, 1991. 112 с.
15. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. Воронеж : НПО «Модек», 1995. 438 с.

#### L I T E R A T U R A

1. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. SPb. : Piter, 2009. 398 s.
2. Venger L. A. Gotov li vash rebenok k shkole // Pod red. T. D. Martsinkovskoy. M. : Znanie, 1994. 192 s.
3. Verkhoturova Yu. A., Pavlova L. G. Struktura i sodержание gotovnosti sotsial'nogo pedagoga k rabote s roditelyami v period predshkol'nogo obra-zovaniya detey // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2010. № 7. S. 71–74.
4. Vygotskiy L. S. Detskaya psikhologiya. T. 4. M. : Pedagogika, 1984. 432 s.
5. Voronina L. V., Utyumova E. A. Razvitie universal'nykh predposylok uchebnoy deyatel'nosti doshkol'nikov posredstvom formirovaniya algoritmicheskikh umeniy // Obrazovanie i nauka. 2013. № 1 (100). S. 74–84.
6. Gutkina N. I. Psikhologicheskaya gotovnost' k shkole. M. : Akademicheskii proekt, 2000. 3-e izd. 180 s.
7. Zaporozhets A. V. Podgotovka detey k shkole. Osnovy doshkol'noy pedagogiki // Pod red. A. V. Zaporozhtsa, G. A. Markovoy. M., 1980. 208 s.
8. Kravtsova E. E. Psikhologicheskie problemy gotovnosti detey k obucheniyu v shkole. M. : Pedagogika, 1991. 152 s.
9. Kryazheva N. L. Razvitie emotsional'nogo mira detey. Ekaterinburg : U-Faktoriya, 2004. 185 s.
10. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M. : Prosveshchenie, 1977. 364 s.
11. Molodtsova T. D. Faktory, sposobstvuyushchie poyav-leniyu shkol'noy dezadaptatsii // Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2015. № 4. S. 417–418.
12. Mukhina V. S. Vozrastnaya psikhologiya. M. : АСАДЕМА. 2004. 453 с.
13. Ovcharova R. V. Sotsial'no-pedagogicheskaya zapu-shchennost' v detskom vozraste. M. : TTs Sfera, 1996. 186 с.
14. Tsyркun N. A. Razvitie voli u doshkol'nikov. Minsk : Narodnaya asveta, 1991. 112 с.
15. El'konin D. B. Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh. Voronezh : NPO «Модек», 1995. 438 с.

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

**Святцева Анастасия Вячеславовна,**

ассистент кафедры эстетического воспитания, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: anastassfly@mail.ru.

**Шухардина Светлана Борисовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры эстетического воспитания, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: shuhardsb52@mail.ru.

### РАЗВИТИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** инициатива, инициативность, инициативная личность, самостоятельность, трудовая деятельность детей.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье освещены особенности развития инициативности в дошкольном возрасте. Современные требования последних нормативных документов определяют развитие инициативности у детей как приоритетную задачу дошкольного образования. Инициативу связывают с внутренним побуждением человека, которое позволяет ему осваивать разнообразные виды деятельности. В исследованиях развития личности инициативу детей рассматривают как врожденное качество, данное природой, которое развивается в специально созданных условиях. Исследования психологов показывают, что для проявления инициативы ребенку необходимо: понять сложившуюся обстановку в которой приходится действовать самому, правильно в ней ориентироваться и уметь оценивать; придумать, что надо сделать для того, чтобы наилучшим образом добиться поставленной цели, то есть разработать план действий; решиться на самостоятельное действие, на то, чтобы выполнить его и взять на себя ответственность за предпринимаемые действия. В то же время проблема активного участия ребенка в различных видах деятельности исследована пока недостаточно, малоизученными остаются вопросы организации самостоятельной деятельности детей, критерии развития инициативности в детских видах деятельности. Представленные в статье материалы показывают, что в старшем дошкольном возрасте инициатива детей наиболее ярко проявляется в трудовой деятельности. На основе анализа публикаций по развитию инициативы человека авторами выделены основные компоненты инициативности в трудовой деятельности детей. Эти компоненты – мотивационный, когнитивный, поведенческий, рефлексивный – с учетом возрастной специфики могут быть положены в основу исследования инициативности в дошкольном возрасте.

**Svyattseva Anastasiya Vyacheslavovna,**

Assistant Lecturer of Department of Aesthetic Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Shukhardina Svetlana Borisovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Aesthetic Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### DEVELOPMENT OF INITIATIVE OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

**KEYWORDS:** initiative, initiative, active personality, independence, child work.

**ABSTRACT.** The article highlights the features of development of initiative at preschool age. Modern requirements of recent normative documents define the development of initiative in children as a priority task of pre-school education. Initiative is associated with the inner impulse of man, which allows him to develop a variety of activities. In the theoretical studies, individual initiative of children is considered as an innate quality, granted by nature, which develops in specially created conditions. Psychological studies show that in order to show initiative a child needs: to understand the current situation in which it is necessary to act, be able to evaluate it and orient in it; to figure out what needs to be done in order to achieve the goal, to develop an action plan; to decide on an independent action in order to execute it and take responsibility for the undertaken actions. At the same time, the problem of the child's active participation in various activities has not been studied to the full; there remain poorly understood issues of organization of independent activity of children, criteria for development of initiative in children's activities. The materials presented in the article show that senior preschool children's initiative is most evident in their work. Based on the analysis of publications on human development initiative, the authors identify the main components of initiative in the work of children. These components (motivational, cognitive, behavioral, and reflexive) may be taken as the basis for the research of initiative at preschool age.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» в принципах государственной политики указывается, что приоритетным направлением является «воспитание

взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности» (ст. 3). В связи с этим на педагогов возложена обязанность развивать у обучающихся по-



знавательную активность, самостоятельность, инициативу, креативность, способность к трудовой деятельности, соответствующей запросам современной жизни [15].

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования нравственно-волевых качеств личности. Научные исследования свидетельствуют о том, что к концу старшего дошкольного возраста в условиях оптимального воспитания и обучения дети могут достичь определенного уровня развития самостоятельности в разных видах деятельности. «Если взрослые не делают акцент на изучении и развитии самостоятельности (1,5–3 года), на достижении ощущения компетентности и инициативы (3–5 лет), на постановке и достижении персональных целей (6–12 лет), – отмечает Г. Б. Моница, – следующий период – с 11-ти до 18-ти лет – не даст возможности исследовать границы допустимого, достичь самоидентичности, у ребенка может сформироваться чувство стыда, вины, некомпетентности» [7, с. 1].

Учитывая требования времени, новый образовательный стандарт для дошкольного образования направлен на решение следующих задач: формирования общей культуры личности детей, развития социальных и нравственных качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка [13]. Несмотря на достаточное количество педагогических публикаций проблема активного участия ребенка в различных видах деятельности исследована недостаточно, малоизученными остаются вопросы организации самостоятельной деятельности детей, критерии развития инициативности в детских видах деятельности.

Ключевым понятием в данной статье является понятие «инициатива» (лат. *initium*) – начало, почин, первый шаг в каком-либо деле; внутреннее побуждение к новым формам деятельности, предприимчивость; руководящая роль в каких-либо действиях [10, с. 247]. В психологии инициативу рассматривают как характеристику деятельности, поведения и личности человека, означающую способность действовать по внутреннему побуждению [9]. В современных исследованиях, проведенных Т. С. Борисовой, инициативность выделена как ведущий параметр, формирующий субъектно-личностную основу человека [2, с. 37]. В педагогическом словаре это понятие трактуется как черта личности, характеризующаяся способностью и склонностью к активным и самостоятельным действиям [13].

В большинстве исследований понятие «инициативность» связано с «активностью» и «самостоятельностью». Одни ученые считают, что активность провоцирует инициа-

тиву (Е. А. Погодина), другие – что инициатива ориентирует человека на активные действия (К. А. Абульханова-Славская). Проведенные исследования свидетельствуют о разночтении в трактовках понятия «инициативность»: одни видят в ней форму социальной активности личности и деятельности (Е. А. Шанц), другие – критерий самостоятельности (Г. Н. Годин, З. Н. Елисеева), третьи рассматривают ее как качество личности: интеллектуальное (Д. Б. Богоявленская, Т. С. Борисова) или волевое (С. Л. Рубинштейн, А. И. Щербаков).

Та же картина разночтений обнаруживается в толковании понятий «инициатива» и «инициативность». К примеру, Т. С. Борисова полагает, что инициатива – это «почин, выступающий как начало процесса инициации; а инициативность – качество личности, выражающее постоянство состояний ее предрасположенности и устойчивость стремлений к инициации» [2, с. 36]. То есть автор рассматривает инициативу одновременно и как средство, и как начальный этап инициативности. Эта позиция поддерживается рядом психологов, которые инициативность рассматривают и как мотивационную (Д. Б. Богоявленская, М. С. Говоров, И. Э. Плотнок и др.) и как поведенческую составляющие личности (А. И. Высоцкий, Л. С. Рубинштейн, А. И. Щербаков и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы дает возможность для выделения основных характеристик понятия «инициативность»: устойчивость, помогающая противостоять негативным влияниям; активность, проявляющаяся в мотивах и волевых качествах, направленная на конкретные достижения в разнообразных видах деятельности; самостоятельность и даже продуктивность в деятельности. В итоге инициативность можно рассматривать как интегративное качество личности, характеризующееся мотивационной готовностью к выполнению той или иной деятельности, определенными знаниями (представлениями) о ходе ее выполнения, соответствующими репродуктивными и продуктивными умениями, а также осознанным отношением к цели и результату деятельности.

Соответственно под «инициативой» следует понимать высокий уровень активности, проявляющийся в стремлении к начинанию какого-либо дела и способности к самостоятельным осознанным действиям во взятой на себя роли. Инициативную личность можно рассматривать как социально-активную, способную брать на себя руководящую роль, ответственность и самостоятельно добиваться поставленной цели.

В вопросах развития инициативности в рамках данного исследования наибольший

интерес представляет изучение действий детей дошкольного возраста в различных видах деятельности. Научные исследования свидетельствуют о том, что к концу старшего дошкольного возраста дети могут достичь определенного уровня развития самостоятельности, произвольности в игре (Н. Я. Михайленко), в труде (М. В. Крулех, Р. С. Буре), в познании (А. М. Матюшин, З. А. Михайлова, Н. Н. Подъяков), в обучении (Е. Е. Кравцова, Л. В. Артемова) [7, с. 1]. Это связано с тем, что у детей формируются волевые качества, система представлений о деятельности, произвольность поведения в различных ее видах, стремление добиваться поставленной цели, основы ответственного отношения к результатам своих действий.

Как отмечается Г. Б. Мониной, к концу старшего дошкольного возраста инициатива и самостоятельность проявляются более дифференцированно и разнообразно. Инициатива ребят направляется уже на то, чтобы действовать по-своему, часто вопреки требованиям взрослых. Дети старшего дошкольного возраста могут и умеют направлять свою инициативу на то, чтобы лучше и быстрее выполнять порученное им или задуманное ими дело в соответствии с требованиями старших. Таким образом, для инициативного ребенка характерными чертами являются: произвольность поведения, самостоятельность, развитая эмоционально-волевая сфера, активность в различных видах деятельности; стремление к самореализации, общительность, творческий подход к деятельности, высокий уровень умственных способностей, познавательная активность [7, с. 6–7].

В зависимости от специфики научного направления ученые предлагают различные точки зрения, относящиеся к осмыслению форм, этапов, критериев проявления инициативности (В. М. Букатов, М. С. Говоров, П. М. Ершов, А. П. Ершова, Н. С. Степанов, И. Э. Плотник). Так, А. И. Высоцкий исследует инициативность в учебной, спортивной, общественной деятельности, где она оценивается по силе, устойчивости, широте и направленности. И. С. Попова под инициативностью понимает интегративное качество личности, которое выражается в состоянии внутренней готовности к деятельности, выделяет следующие компоненты мотивации: готовность к проявлению инициативности (мотивационный компонент); владение знанием содержания инициативы (когнитивный компонент); опыт проявления инициатив в разнообразных ситуациях (поведенческий компонент); отношение к инициативности (ценностно-смысловой компонент); эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления (эмоционально-волевой ком-

понент) [11, с. 220]. Т. С. Борисова также выделяет когнитивный, мотивационный, деятельностный, интеллектуальный, эмоциональный, волевой, поведенческий, рефлексивно-оценочный компоненты в инициативной деятельности [2, с. 36]. Эти компоненты – мотивационный, когнитивный, поведенческий, рефлексивный – с учетом возрастной специфики могут быть положены в основу исследования инициативности в дошкольном возрасте. Рассмотрим их более подробно.

*Мотивационный компонент.* Мотивационные аспекты инициативности как внутреннего условия ее развития рассматривали Д. Б. Богоявленская, М. С. Говоров, Т. Г. Егоров, С. М. Зиньковская, И. С. Кон, А. И. Крупнов, Н. С. Лейтес и др. Мотив, по определению И. С. Кона, обозначает субъективное отношение человека к своему поступку, сознательно поставленную цель, направляющую и объясняющую поведение [3]. Мотивация к деятельности у дошкольников может быть различной: желание получить положительную оценку взрослого, самоутвердиться, вступить в общение со взрослыми (личные мотивы), принести пользу другим, сделать что-то вместе с другими (общественные мотивы). «В 5–7 лет работоспособность детей резко повышается, если заинтересовать их делом, чередовать разные виды деятельности, поощрять и одобрять их действия» [6, с. 9–10]. В. С. Мухина отмечает, что к концу дошкольного периода детства меняются не только виды и содержание мотивов, но и складывается их иерархия: одни мотивы становятся главенствующими по отношению к другим [8, с. 226]. Таким образом, деятельность ребенка начинает соотноситься с осознанием цели. Не случайно психологи говорят о «сдвиге мотива на цель», что, в свою очередь, позволяет ребенку планировать предстоящие действия, оценивать их и сопоставлять полученные результаты с задуманным. «В дошкольном периоде под влиянием воспитателя ребенок постепенно учится подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действия (сделать подарок для мамы)» [7, с. 223].

В поведении ребенка появляются такие качества, как настойчивость в достижении поставленных целей, целеустремленность, ответственность и др. В связи с этим имеет смысл выделить характеристики мотивационного компонента инициативности детей старшего дошкольного возраста. К этим характеристикам относятся: интенсивность мотивации (высокая или не очень); потребность в деятельности или отсутствие таковой; направленность мотивов и их осознание (осознанное или не осознанное) соотне-

сение действий с предполагаемым результатом); устойчивость мотивации (длительность, кратковременность, сопротивление деструктивным влияниям).

*Когнитивный компонент.* Связь инициативности с когнитивными процессами отражена в исследованиях Б. М. Теплова, М. С. Говорова, О. И. Ложечки, Л. М. Попова и др. В. С. Мухина отмечает, что в дошкольном возрасте возникают предпосылки развития логических приемов мышления. Этому в значительной степени способствует развитое наглядно-образное мышление и развитие знаково-символической функции, переходящей в старшем дошкольном возрасте на уровень моделирования и экспериментирования. Логика построения любой деятельности предполагает использование приемов анализа, синтеза, сравнения, классификации как во внешней деятельности (организация рабочего места, построение наглядных моделей, конструирование), также во внутреннем плане (анализ образца изделия, планирование деятельности, оценка действий).

У детей старшего дошкольного возраста повышается произвольность познавательных процессов. В этом возрасте возрастает роль речи, речевое высказывание самого ребенка способствуют осознанию им хода и результата своих действий и поиску путей решения поставленных задач. При этом в освоении способа исполнения трудовой деятельности ребенок либо умеет действовать только по образцу (эталону), либо нарушает последовательность выполнения действий, что проявляется также в вербальной и невербальной коммуникации.

Таким образом, когнитивный компонент инициативности в трудовой деятельности детей старшего дошкольного возраста включает: наличие или отсутствие определенных представлений у детей по отношению к предложенной трудовой деятельности; способность описать последовательность (логичную или фрагментарную) своих действий в предполагаемой трудовой деятельности, знание (или отсутствие такового) свойств предметов и веществ, используемых в трудовой деятельности и т.д.

*Поведенческий компонент.* Особенности данного компонента инициативности связаны с развитием у детей волевых процессов и организационного поведения. Результаты педагогических исследований показывают, что с 4-х лет у детей развивается умение контролировать свои действия. Возраст 6 лет характеризуется скачком в волевом развитии: ребенок берет на себя инициативу выбора цели, выполнения сложных заданий. В этом возрасте ребенок целенаправленно подражает взрослому, пытаясь

доподлинно воссоздать то или иное действие. Индивидуальная самостоятельная деятельность, способствующая, в свою очередь, первым проявлением инициативности выражается эмоционально во фразе: «Я сам», с этого момента ребенок выступает как преобразователь деятельности.

В трудовом воспитании этот механизм помогает ребенку осваивать необходимые трудовые операции. Организационная неготовность к труду, слабые волевые усилия ребенка препятствуют и проявлению инициативности, и активности в процессе всей деятельности. В то время как организованность и воля помогает ребенку спокойно выполнять требуемые задачи, правильно обустроить свои действия (операции), завершать начатое дело. Л. И. Божович и Э. А. Фарапонова также выделяют активную позицию личности ребенка, способную противостоять неблагоприятным воздействиям как готовность к собственному почину.

С учетом вышесказанного можно выделить составляющие поведенческого компонента инициативности: положительное (нейтральное, отрицательное) и осознанное отношение к делу; предварительная подготовка к выполнению деятельности, самостоятельность и в творческой активности ребенка в процессе выполнения трудовой задачи; готовность к преодолению трудностей в процессе решения трудовой задачи; ответственность за принятую на себя роль; завершенность начатого дела.

Особое место в развитии инициативности у ребенка занимает *рефлексивный компонент*. В исследованиях А. С. Арсеньева, Э. В. Ильенкова и др. установлено, что определяющей чертой проявления общественного и индивидуального бытия человека выступает его способность ассимилировать явления окружающего мира с собственной жизнедеятельностью. Ребенок воспринимает и оценивает самого себя в процессе социализации. Уже с четырех лет у ребенка «появляются первые представления о том, каким он может стать человеком. И в связи с этим он способен определять границы дозволенности. Это означает направленность внимания ребенка на себя, размышление о себе, определенное отношение к себе, которое можно назвать личностно-рефлексивным» [5]. Само слово «рефлексия» означает «обращение назад, отражение». Рефлексия в деятельности обеспечивает взаимопонимание и согласованность действий партнеров в условиях совместной деятельности, кооперации (В. А. Лефевр, Г. П. Щедровицкий).

*Наличие рефлексивного компонента* в трудовой деятельности детей способствует установлению и регулированию адекватных требований к совершаемым действи-

ям, к оценке и самооценке выполненной работы. Это своего рода анализ, «когда непосредственно после какого-либо поступка рефлексирующий анализирует схему действия, собственные ощущения, результаты и делает выводы о совершенстве и недостатках» [5], то есть осуществляет самоконтроль своих действий.

Применительно к старшему дошкольному возрасту (5–6 лет) рефлексия выступает как осознание и спонтанная оценка ребенком собственных действий, переживаний. Здесь необходимо развивать умения осознать и называть переживания по поводу успешности/неуспешности выполненной трудовой задачи, трудностей, встреченных в процессе деятельности, интереса в процессе выполнения деятельности, готовности к коррекции выполненного и готовности к новой задаче.

С учетом вышеизложенного материала можно сделать вывод о том, что развитие инициативности ребенка от неосознанного повторения операций до активного включения в собственно процесс деятельности может осуществляться на различных этапах деятельности: мотивационном (начало деятельности, выделение ее ориентиров); когнитивном (формирование образа предстоящей деятельности); поведенческом (организация собственного труда и самостоятельность в процессе решения задачи, завершенность действий); рефлексия (осознание сделанного, готовность к продолжению деятельности).

Развитие инициативности способствует формированию новообразований ребенка, ведя его от одной возрастной стадии к другой, более высокой. Осознание этого процесса и роли взрослого в нем отражено в ФГОС ДО, где детская инициативность определена как интегративное качество личности, развитие которого составляет особую воспитательную задачу, реализуемую на основе соответствующих принципов: содействия и сотрудничества детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений; поддержка инициативы детей в различных видах деятельности [13, с. 4].

Не секрет, что основы трудовой культуры, элементарные трудовые умения закла-

дываются и развиваются в детстве. Развитие инициативности в дошкольном возрасте во многом зависит от внешних воздействий, о есть условий, создаваемых педагогами. По мнению педагогов, ярче всего инициатива проявляется там, где у ребенка есть возможность самостоятельного решения доступных им по трудности задач. Здесь важно не упустить момент. Организуя трудовую деятельность детей, необходимо владеть технологией передачи предшествующего опыта подрастающему поколению, создать условия взаимодействия в совместной деятельности взрослого и ребенка. К ним Е. В. Коротаяева относит: «природосообразность, предполагающую опору на возрастные особенности развития детей дошкольного возраста..; целостность, обеспечивающую единство образовательного процесса в обучающем, воспитывающем и развивающем компонентах; открытость и диалогизацию, определяющие методiku и технологию совместной деятельности субъектов» [4, с. 109]. Грамотно организованный труд детей во всех его формах позволит воспитать наиболее значимые качества личности будущего участника производства [16, с. 12].

Современные требования последних нормативных документов определяют развитие инициативности у детей как приоритетную задачу дошкольного образования. Представленные в статье материалы позволяют сделать выводы о том, что в старшем дошкольном возрасте проявлениями инициативы являются: активность, произвольность поведения, самостоятельность, знание о способах выполнения действий, умение планировать и оценить результаты своих действий и др. Развитие инициативности у детей возможно в таких видах деятельности, где ребенок может проявить самостоятельность, активность, творчество. К такому относится и детская трудовая деятельность. Именно в ней ребенок может проявить инициативность, характеризующуюся мотивационной готовностью к выполнению той или иной деятельности, определенными знаниями (представлениями) о ходе выполнения ее, соответствующими как репродуктивными, так и продуктивными умениями, а также осознанным отношением к цели и результату деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. О путях построения типологии личности // Психологический журнал. 1983. Т. 4. № 1. С. 13–29.
2. Борисова Т. С. Активность и инициатива как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи // Вестник ТГПУ. 2009. Выпуск 5 (83). С. 34–49.
3. Кон И. С. Ребенок и общество : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2003.
4. Коротаяева Е. В. Программа «Грани Урала»: формирование у дошкольников ценностного отношения к малой родине // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 108–111.
5. Лекции и практикум по психологии. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology> (дата обращения 14.01.2016).
6. Маркова Т. А. Воспитание трудолюбия у дошкольников. М. : Просвещение, 1991. 112 с.

7. Молина Г. Б. Формирование инициативности, самостоятельности, ответственности дошкольников. URL: <http://galinamonina.ru> (дата обращения 28.12.2015).
8. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М. : Академия, 2004.
9. Общая психология. Инициативность. URL: <http://psyznaiyka.net/view-xarakter.html> (дата обращения 31.12.2015).
10. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М. : Азбуковник, 1997. 944 с.
11. Попова И. С. Субъектно-деятельностный подход к развитию инициативности студентов в условиях некоммерческой организации // Мир науки, культуры, образования. № 7 (19) 2009. С. 220–222.
12. Практикум по возрастной и педагогической психологии : учебное пособие / под ред. А. И. Щербакова. М. : Просвещение, 1987.
13. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: <http://base.consultant.ru/>.
14. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. М. : ГЦ Сфера, 2004.
15. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.
16. Шухардина С. Б., Святцева А. В. Проблемы трудового воспитания в современной российской школе // Педагогические науки. Том 17. София : БялГРАД-БГ, 2014. С. 11–14.

#### L I T E R A T U R A

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. O putjah postroenija tipologii lichnosti // Psihologicheskij zhurnal. 1983. Т. 4. № 1. С. 13–29.
2. Borisova T. S. Aktivnost' i iniciativa kak osnova formirovanija social'noj otvetstvennosti uchashhejsja molodezhi // Vestnik TGPU. 2009. Vypusk 5 (83). С. 34–49.
3. Кон И. С. Ребенок и общество : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2003.
4. Коротаева Е. В. Программа «Grani Urala»: формирование у дошкольников ценностного отношения к малой родине // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 108–111.
5. Лекции и практикум по психологии. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology> (дата обращения 14.01.2016).
6. Markova T. A. Vospitanie trudoljubija u doshkol'nikov. М. : Prosveshhenie, 1991. 112 с.
7. Молина Г. Б. Формирование инициативности, самостоятельности, ответственности дошкольников. URL: <http://galinamonina.ru> (дата обращения 28.12.2015).
8. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М. : Академия, 2004.
9. Обshhaja психология. Инициативность. URL: <http://psyznaiyka.net/view-xarakter.html> (дата обращения 31.12.2015).
10. Ozhegov S. I., Shvedova N. Ju. Tolkovij slovar' russkogo jazyka. М. : Azbukovnik, 1997. 944 с.
11. Popova I. S. Sub#ektno-dejatel'nostnyj podhod k razvitiju iniciativnosti studentov v uslovijah nekommercheskoj organizacii // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. № 7 (19) 2009. С. 220–222.
12. Практикум по возрастной и педагогической психологии : учебное пособие / под ред. А. И. Шербакова. М. : Prosveshhenie, 1987.
13. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013 № 1155 «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovanija». URL: <http://base.consultant.ru/>.
14. Slovar'-spravochnik po pedagogike / avt.-sost. V. A. Mizherikov; pod obshh.red. P. I. Pidkasiostogo. М. : GC Sfera, 2004.
15. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». URL: <http://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.
16. Shuhardina S. B., Svjatceva A. V. Problemy trudovogo vospitanija v sovremennoj rossijskoj shkole // Pedagogicheskie nauki. Том 17. Sofija : BjalGRAD-BG, 2014. С. 11–14.

Статью рекомендует д-р пед.наук, проф. Е. В. Коротаева

**Утюмова Екатерина Александровна,**

старший преподаватель кафедры теории и методики обучения математике и информатике в период детства, Институт педагогики и психологии детства; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 157; e-mail: y.k.a@e1.ru.

### **УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АЛГОРИТМИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** алгоритм, алгоритмические умения, алгоритмическое мышление, алгоритмические способности, предпосылки к учебной деятельности, дошкольники, структура алгоритмических умений, условия формирования алгоритмических умений.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье выделяются условия формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста в процессе обучения в дошкольном образовательном учреждении. Раскрывается понятие «алгоритмические умения» и обозначается их взаимосвязь с понятиями «алгоритмическое мышление», «алгоритмическая культура» и «алгоритмические способности». Автор отмечает, что алгоритмические умения являются первой ступенью формирования у обучаемых алгоритмической культуры и алгоритмических способностей. Научная новизна работы состоит в уточнении структуры алгоритмических умений дошкольников разных возрастных групп на каждом этапе их формирования. В структуре выделены такие блоки, как процессуальный, личностный, регулятивный и коммуникативный. Условиями формирования алгоритмических умений у дошкольников выступают: использование игр с правилами и организация игровой деятельности дошкольников по заданным воспитателем алгоритмам, создание развивающей предметно-пространственной среды, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей среднего и старшего дошкольного возраста, обучение детей действиям контроля и оценки своей деятельности, интеграция в процессе формирования алгоритмических умений различных видов детской деятельности. Практическая значимость работы состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы педагогами детских образовательных учреждений.

**Utyumova Ekaterina Aleksandrovna,**

Senior Lecturer of Department of Theory and Methods of Teaching Mathematics in the Period of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **THE CONDITIONS OF FORMATION OF ALGORITHMIC SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN**

**KEYWORDS:** algorithm, algorithmic skills, algorithmic thinking, algorithmic culture, algorithmic abilities, prerequisites to learning activities, preschool children, structure of algorithmic skills, conditions of formation of algorithmic skills.

**ABSTRACT.** The article defines the conditions for the formation of algorithmic skills of children in the learning process of preschool educational institutions. The article discloses the notion "algorithmic skills" and outlines their relationship to the notions of "algorithmic thinking", "algorithmic culture" and "algorithmic abilities". The author notes that algorithmic skills make up the first step in the formation of the students' algorithmic culture and algorithmic abilities. The scientific novelty of the work consists in clarifying the structure of algorithmic skills of preschool children of different age groups at each stage of their formation. Such blocks such as procedural, personal, regulative and communicative are singled out in this structure. The following conditions of formation of algorithmic skills in preschool children are identified: the use of games with rules and organization of play activities of preschool children according to the algorithms given by the teacher, creation of educational subject-spatial environment, taking into account the age and individual characteristics of children of junior and senior preschool age, teaching children to monitor and evaluate their activities, integration in the process of building the algorithmic skills of different types of kids activities. The practical value of research consists in the fact that the results of the study may be used by teachers of children's educational institutions.

Для современного периода реформирования системы образования в России характерны кардинальные изменения на всех ее уровнях, характеризующиеся созданием единого образовательного пространства, направленное на развитие личности ребенка. Дошкольного обучения – это первое звено поступательного, непрерывного развития индивидуума, основной целью которого является достижение дошкольниками необходимого уровня для успешного освоения программ начальной школы. В Федеральном государственном образовательном стандарте

дошкольного образования [11] прописаны итоговые результаты, целевые ориентиры, которые должны быть достигнуты каждым ребенком в процессе обучения в ДОУ. Сформированность этих личностных и интеллектуальных качеств у будущих первоклассников необходима для развития у них предпосылок к учебной деятельности, которые являются основным показателем готовности дошкольника к обучению.

Исследования Я. Н. Белик, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, В. Н. Шадрикова о развитии предпосылок к

овладению учебной деятельностью детьми дошкольного возраста как необходимого условия преемственности обучения в ДОУ и начальной школе позволили выделить структуру данного понятия:

- возникновение познавательных мотивов, интересов и потребностей;
- принятие учебного задания;
- формирование способности удерживать цель деятельности на протяжении выполнения задачи;
- развитие умения планирования предстоящей деятельности, разбиения ее на отдельные шаги, этапы;
- освоение ребенком общих способов решения практических, интеллектуальных и познавательных задач;
- овладение действиями контроля и оценки полученного результата своей деятельности [1; 5; 10; 14; 15].

Эффективным средством развития предпосылок к учебной деятельности у детей в процессе обучения в ДОУ являются алгоритмы и формирование у дошкольников алгоритмических умений. Ведь алгоритм – это и есть способ принятия и удержания цели своей предстоящей деятельности, это последовательность шагов (операций) для осуществления решения практических и учебных задач. Овладение алгоритмом обеспечивает возможность переноса метода решения данной задачи на похожие задачи. Действия контроля, самоконтроля и коррекции также свойственны при алгоритмической деятельности людей.

О необходимости включения алгоритмической линии в содержание обучения периода детства писали Н. Я. Виленкин, Л. В. Воронина, С. Е. Царева и др. [2; 4; 13]. С самого раннего возраста дети овладевают алгоритмами, знакомятся с последовательностью действий при поглощении пищи, умывании, с правилами дорожного движения, поведения за столом, на улице, гигиеническими правилами. В образовательной области «Познавательное развитие» при формировании элементарных математических представлений дошкольники знакомятся с алгоритмами построения сериационного ряда, счета, решения арифметических задач, измерения величин и т.д.

Алгоритм – это одно из древних, фундаментальных понятий математики, теории алгоритмов. В связи с информатизацией и технологизацией современного общества понятие «алгоритм» проникло в различные сферы жизни человека. А. А. Столяр дает интуитивно-содержательное определение этого понятия как предписание действий понятных и точных, порядка их выполнения для достижения решения любой задачи из определенного класса однотипных задач.

Различают три вида алгоритмов. Первый – линейный, когда последовательность действий выполняется в строго определенном порядке, однократно. Разветвляющийся алгоритм характеризуется тем, что существует условие, которое необходимо проверить, и если оно выполняется, то исполняется одна последовательность шагов, если нет, то другая. Циклический алгоритм содержит часть действий, которые необходимо повторить несколько раз, пока не будет реализовано некоторое условие.

Не каждая последовательность, план действий, правило являются алгоритмами, но они могут быть использованы на начальном этапе формирования у дошкольников алгоритмических умений.

Большая часть исследований современных авторов направлена на развитие алгоритмического мышления, стиля мышления (А. В. Копаев, А. А. Столяр, С. Е. Царева), на формирование алгоритмической культуры (М. П. Лапчик). В отечественной психолого-педагогической литературе стали обращаться и к проблеме развития алгоритмических способностей, входящих в структуру познавательных (Н. Б. Истомина, С. Д. Язвинская). Также в методике появились исследования (Л. В. Воронина, З. А. Михайлова, А. А. Столяр), которые обосновывают возможность и необходимость изучения понятия «алгоритм» и формирования алгоритмических умений у детей, начиная с дошкольного уровня обучения [6].

Анализ перечисленных выше исследований показал, что понятия «алгоритмические умения», «алгоритмическое мышление», «алгоритмические способности» и «алгоритмическая культура» тесно взаимосвязаны. Раскроем эти понятия.

Алгоритмические умения включают умения расчленять сложные действия на элементарные шаги и представлять их в виде организованной совокупности последних, умение планировать свои действия и строго придерживаться этого плана в своей деятельности, умения выражать свои действия понятными языковыми средствами (А. А. Столяр) [12].

Алгоритмическое мышление – это искусство рассуждать об алгоритмических процессах окружающей действительности, способность планировать свои действия, умение предвидеть различные сценарии и поступать соответственно им (С. Е. Царева) [8; 13].

Алгоритмическую культуру в педагогической литературе понимают как обладание личностными качествами, способствующими пониманию алгоритмов, значения их в различных областях деятельности, включающее в себя также владение соответствующим мышлением (М. П. Лапчик) [9].

Специфические индивидуальные способности личности, выражающиеся в склонности мышления к нахождению обобщенных способов решения задач, к овладению обобщенными понятиями, правилами, направленными на быстрое и успешное достижение новых, значимых результатов в учебно-познавательной деятельности – это алгоритмические способности (С. Д. Язвинская) [7; 16].

То есть для формирования алгоритмических способностей необходимо сначала сформировать у ребенка алгоритмические умения, затем алгоритмическое мышление. Развивать вместе с этим такие качества его личности, как активность, инициативность, настойчивость и самостоятельность, способность к рефлексии и переносу знаний в новые ситуации, тем самым формируя алгоритмическую культуру школьника. Затем, овладев еще и творческой составляющей при выполнении алгоритмических действий, у ребенка формируются алгоритмические способности.

Основываясь на анализе психолого-педагогической и методической литературы, мы пришли к выводу, что у дошкольников в процессе игровой деятельности, особенно используя игры с правилами, необходимо формировать представления о последовательности действий, о понятии «правило», «алгоритм». Нами была разработана методика формирования алгоритмических

умений у детей дошкольного возраста начиная со средней группы, которая включает в себя три этапа:

1 этап (средняя группа) – формирование у ребенка умения использовать линейные алгоритмы для решения образовательных задач;

2 этап (старшая группа) – обучение дошкольников выполнению алгоритмов всех видов, формирование первоначальных умений по составлению алгоритмов;

3 этап (подготовительная к школе группа) – закрепление алгоритмических умений, перенос усвоенных алгоритмов в различные образовательные области и виды деятельности [4].

Структура алгоритмических умений детей дошкольного возраста состоит из четырех блоков [3]. Процессуальный блок отвечает за изучение свойств, видов, способов записи алгоритмов, за их исполнение и составление. Личностный направлен на осознание значимости новых знаний или способов деятельности. Регулятивный способствует формированию умения планировать, осуществлять контроль, самоконтроль и коррекцию своей деятельности. Коммуникативный блок развивает умения у дошкольников, взаимодействовать со взрослыми и между собой в процессе алгоритмической деятельности. Формирование компонентов алгоритмических умений у детей на каждом этапе представлено в таблице 1.

Таблица 1

Структура алгоритмических умений у детей дошкольного возраста

Этап формирования алгоритмических умений	Процессуальный блок	Личностный блок	Регулятивный блок	Коммуникативный блок
1 этап (средняя группа)	1. Подчиняться правилу в игре, которое устанавливает воспитатель. 2. Слушать указания воспитателя, условно выполнять его в процессе своей деятельности. 3. Исполнять одно, двух, трехшажные последовательности действий (линейные алгоритмы). 4. Восстанавливать последовательность шагов с опорой на карточки, содержащие действия показанного ранее алгоритма.	1. Осознавать, что деятельность состоит из последовательных шагов, отдельных действий 2. Условно понимать значимость исполнения правил (алгоритмов) для достижения результата. 3. Попытки соподчинения мотивов и оценивания новых знаний, своей деятельности с точки зрения усвоенных норм	1. Удерживать цель деятельности непродолжительное время под руководством воспитателя. 2. Попытки осуществления контроля правильности выполнения двух, трехшажного алгоритма. 3. Выполнять простейший алгоритм по заданному воспитателем плану 4. Исправление ошибок в простейших линейных последовательностях действий под руководством воспитателя.	1. Задавать вопросы в случае непонимания указаний воспитателя. 2. Отражать в своей речи собственные действия под руководством воспитателя. 3. Взаимодействовать со сверстниками и воспитателем в процессе игровой деятельности.



<p>2 этап (старшая группа)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Выполнять линейные алгоритмы из семи–десяти шагов.</li> <li>2. Исполнять разветвляющие и циклические алгоритмы под руководством воспитателя или с опорой на карточки-подсказки.</li> <li>3. Создавать под руководством воспитателя простейшие алгоритмы для достижения поставленной цели.</li> <li>4. Использовать блок-схемы как подсказки при выполнении алгоритмов всех видов.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Понимать значимость выполнения алгоритмов для решения задач.</li> <li>2. Подчинять свою роль в игре и мотивы деятельности заданному правилу.</li> <li>3. Проявлять интерес к созданию новых алгоритмов.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Удерживать цель деятельности.</li> <li>2. Следовать заданному плану с опорой на карточки-подсказки.</li> <li>3. Оценивать достижение поставленной цели, правильности выполненных действий под руководством воспитателя.</li> <li>4. Исправлять, осуществлять коррекцию алгоритмов по требованию и под руководством воспитателя.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Самостоятельно отражать в речи свои действия при выполнении алгоритма.</li> <li>2. Задавать вопросы при выполнении и создании простейших алгоритмов.</li> <li>3. Сотрудничать в паре и небольшой группе в процессе игры под наблюдением воспитателя.</li> </ol>
<p>3 этап (подготовительная группа)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Увеличению доли самостоятельности детей при выполнении и составлении алгоритмов любого типа.</li> <li>2. Переносить известные алгоритмы для решения подобных задач под руководством воспитателя.</li> <li>3. Изменять алгоритм при модификации условия, исходных данных под руководством воспитателя.</li> <li>4. Использовать алгоритмы в различных видах деятельности детей.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Понимать значимость выполнения алгоритмов для решения познавательных задач.</li> <li>2. Проявлять интерес к нахождению общих способов (алгоритмом) решения задач одного класса..</li> <li>3. Оценивать свою деятельность с точки зрения общепринятых правил, норм поведения..</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Удерживать и условно принимать цель деятельности.</li> <li>2. Самостоятельно следовать принятому плану деятельности.</li> <li>3. Соотносить выполненный алгоритм с образцом при помощи воспитателя.</li> <li>4. Корректировать выполнение алгоритма в соответствии с планом, результатом при помощи воспитателя.</li> <li>5. Оценивать свою деятельность по простейшему плану, заданному воспитателем и с его помощью, подсказками и коррекцией.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Самостоятельно отражать в речи свои действия при выполнении алгоритмов всех видов.</li> <li>2. Сотрудничать в паре и небольшой группе в процессе игры и при выполнении познавательной задачи.</li> <li>3. Выполнять различные роли в группе, попытки сотрудничать со сверстниками и воспитателем в процессе игровой и познавательной деятельности.</li> <li>5. Договариваться друг с другом в игре, в том числе и в играх с правилами.</li> </ol>

Таким образом, на основе анализа методической и психолого-педагогической литературы, возрастной периодизации Д. Д. Эльконина [15] можно выделить в структуре алгоритмических умений не только умения выполнять алгоритмы любого вида и составлять простейшие алгоритмы, но и умения удерживать и принимать цель предстоящей деятельности, планировать свою работу, осуществлять оценку и контроль своих действий.

Для целенаправленного формирования у детей, начиная со средней группы, алгоритмических умений нужно соблюдать ряд условий.

1. Использовать игры с правилами и организовывать игровую деятельность дошкольников по заданным воспитателем условиям (алгоритмам). Например, в игре

«Зоопарк» можно выстроить систему правил: При покупке билета у воспитателя в зоопарк, дошкольник сначала должен произнести: «Здравствуйте», а потом протянуть деньги, попросить билет, взять билет, получить сдачу, пройти к контролеру, протянуть билет, зайти в зоопарк. Если последовательность действий (алгоритм) будет нарушен, то дошкольнику будет запрещено посещать зоопарк сегодня.

2. Для развития у ребенка различных умений, в том числе и алгоритмических, необходимо создание развивающей предметно-пространственной среды, при организации которой формирование алгоритмических умений происходит в деятельности, побуждающей к открытию «новых знаний», к переносу имеющегося алгоритмического опыта в новые ситуации.

Для закрепления умений составлять линейные алгоритмы целесообразно ввести новый персонаж – робота, которому дети будут сообщать команды. Чтобы робот выполнил команду, она должна быть очень четкой, а чтобы получился требуемый результат, необходим правильный порядок. В роли робота выступает воспитатель: «Робот» – это машина, которая слушается человека и выполняет все его команды. С этим персонажем педагоги организуют игры, например, предложим роботу съесть мандаринку, которая лежит на столе. Воспитатель побуждает детей к действию: «Роботу необходимо поесть, чтобы подзарядиться энергией». Задает вопросы, побуждая детей к решению задания: «Что нам нужно сделать?», «Зачем роботу необходимо поесть?», «Повторите, какой мы должны получить результат». Для получения первичного алгоритма деятельности задает вопросы: «Что сначала должен сделать робот?», «Предложите последовательность действий», «Назовите недостающее действие». В процессе игры дети под руководством воспитателя создают алгоритм, сообщают роботу команды, а «робот» их исполняет: первая команда: «Возьми мандаринку», вторая «Съешь ее». Воспитатель должен объяснить и посмеяться, что с кожурой съесть не получится: «Какое действие мы пропустили?» Дети ответят: «Надо сначала очистить мандаринку, а потом ее съесть». «А помыть мандаринку не нужно?». Определились первые команды алгоритма. Затем робот показывает и говорит, что не знает, куда убрать кожуру. Дети советуют выбросить, робот бросает ее на пол. Дети исправляют команду: «Выброси в мусорное ведро». Получаем алгоритм деятельности робота «Робот ест мандаринку»: 1. Возьми мандаринку со стола. 2. Помой ее. 3. Вытри руки. 4. Очисти ман-

даринку. 5. Съешь мандаринку. 6. Выброси кожуру в мусорное ведро. 7. Конец. Робот сообщает, что последней командой всегда должна быть команда «Конец», иначе он съест еще мандаринку, а затем еще и еще, пока дети его не остановят.

3. Учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей среднего и старшего дошкольного возраста. Задания должны быть посильными, не слишком легкими и не слишком трудными, увлекательными и доступными для восприятия детей. Так, дети старшей группы еще не могут удерживать в памяти при выполнении игровой ситуации последовательность из большого числа действий. Поэтому используем игры с двух-, трехшажными правилами. Например, игра «Локомотив». Воспитатель-локомотив ездит по группе и, подъезжая к определенному дошкольнику, сигнализирует три раза. Только на третий гудок дошкольник-вагон прицепляется к локомотиву, доставив вагон на вокзал, воспитатель должен его отцепить, поэтому необходимо сначала остановиться, а затем после второго гудка вагон должен отцепиться. Если последовательность действий на каком-то этапе будет нарушена, то вагон отвозят в ремонтный завод.

В старшем дошкольном возрасте не всем детям сразу посильно выполнять разветвляющиеся, то есть алгоритмы с условием. Поэтому воспитатель использует различные средства-подсказки для усвоения алгоритмов данного вида. Например, игра «Сделай по условию»: воспитатель на доске изображает часть алгоритма с условием (рис. 1). Взрослый помогает дошкольнику, задает ему вопрос, показывает схему (схема кроме текста может содержать рисунок) и поясняет, что нужно сделать. Повторяет это действие еще с двумя детьми. После этого остальные дети должны выполнить не только условие, но и весь алгоритм полностью.

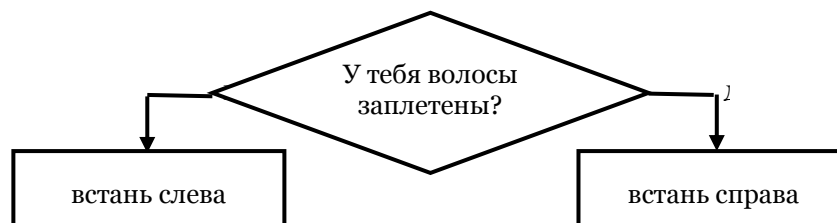


Рис. 1

4. Для обучения дошкольников действиям контроля, самоконтроля и оценке своей деятельности необходимо завершать игру, игровое задание или игровую ситуацию этапом контроля. Завершая игру, под непосредственным руководством воспитателя,

дети сравнивают полученную последовательность действий с эталоном, производят коррекцию, если необходимо, в своих алгоритмах. Воспитатель задает вопросы: «Достигли ли мы требуемого результата?», «Что мы сегодня научились делать?», «Все ли у

нас получилось?», «Зачем нам нужно было выполнять данную последовательность действий?», «Дайте оценку своей деятельности». Постепенно обучаемый увеличивает долю самостоятельности ребенка при оценке своих действий. Также необходимо использовать игры на исправление алгоритма, последовательности действий. Например, воспитатель-робот просит накормить его: не помыв руки, сначала требует суп, потом торт, компот, а затем пюре с сосиской. Взрослый анализирует, выполняют ли его требования дошкольники, чем они объясняют изменение алгоритма, аргументирует, почему так есть, как требует робот нельзя.

5. Интеграция в процессе формирования алгоритмических умений различных видов детской деятельности, перенос приобретенных умений в различные образовательные области и виды деятельности. Основная цель использования этого условия – это обеспечение осознанного выполнения детьми любого вида алгоритма. Воспитатель постепенно увеличивает долю самостоятельности в выполнении и состав-

лении алгоритма ребенком, побуждает в процессе выполнения различных видов детской деятельности самостоятельно осуществлять целеполагание, контроль, коррекцию и рефлексию выполнения и составления алгоритма. Для нахождения общих способов решения практических задач с использованием известных алгоритмов, для формирования умения изменять алгоритм при трансформации условий можно применять творческие игровые задания, а затем предложить проанализировать свою деятельность, отвечая, например, на вопросы: «Какие причины способствовали изменению алгоритма?», «Изменилась ли при этом цель деятельности?».

Учет всех выделенных условий в процессе формирования алгоритмических умений будет способствовать возникновению мотивации познавательной деятельности, целеполаганию, планированию, оценке, контролю своей деятельности, то есть будут оказывать влияние и на развитие предпосылок к учебной деятельности будущих первоклассников.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белик Я. Н. Формирование предпосылок учебной деятельности старших дошкольников в аспекте преемственности дошкольного и начального общего образования : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2011.
2. Виленкин Н. Я., Дробышев Н. Я. Воспитание алгоритмического мышления на уроках математики // Начальная школа. 1988. № 12. С. 34–37.
3. Воронина Л. В., Утюмова Е. А. Развитие универсальных предпосылок учебной деятельности дошкольников посредством формирования алгоритмических умений // Образование и наука. 2013. № 1. С. 74–84.
4. Воронина Л. В., Утюмова Е. А. Современные технологии математического образования дошкольников : учебное пособие; под общ. ред. Л. В. Ворониной. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. 282 с.
5. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 22–33.
6. Детство: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, З. А. Михайлова и др. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. 201 с.
7. Истомина Н. Б. Методика обучения математике в начальной школе. Развивающее обучение. Смоленск : Ассоциация XXI века, 2009. 287 с.
8. Копаев А. В. О практическом значении алгоритмического стиля мышления. // Информационные технологии в общеобразовательной школе. 2003. № 6. С. 6–11.
9. Лапчик М. П. Методика преподавания информатики : учебное пособие для студ. пед. вузов. М. : Академия, 2003. 624 с.
10. Леонтьев А. А. Что такое деятельностный подход в образовании? // Начальная школа: плюс-минус. 2001. № 1. С. 3.
11. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384).
12. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников : учебное пособие для студ. пед. институтов / под ред. А. А. Столяра. М. : Просвещение, 1988. 303 с.
13. Царева С. Е. Методика преподавания математики в начальной школе : учебник для студ. учреждений высш. образования. М. : Академия, 2014. 496 с.
14. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М. : Логос, 1994. 320 с.
15. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. М. : ВЛАДОС, 1999. 360 с.
16. Язвинская С. Д. Педагогические условия развития алгоритмических способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе познания категории времени : дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2009.

#### L I T E R A T U R A

1. Belik Ya. N. Formirovanie predposylok uchebnoy deyatel'nosti starshikh doshkol'nikov v aspekte preemstvennosti doshkol'nogo i nachal'nogo obshchego obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2011.
2. Vilenkin N. Ya., Drobyshev N. Ya. Vospitanie algoritmicheskogo myshleniya na urokakh matematiki // Nachal'naya shkola. 1988. № 12. S. 34–37.
3. Voronina L. V., Utyumova E. A. Razvitie universal'nykh predposylok uchebnoy deya-tel'nosti doshkol'nikov posredstvom formirovaniya algoritmicheskikh umeniy // Obrazovanie i nauka. 2013. № 1. S. 74–84.

4. Voronina L. V., Utyumova E. A. *Sovremennye tekhnologii matematicheskogo obrazovaniya doshkol'nikov : uchebnoe posobie*; pod obshch. red. L. V. Voroninoy. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2013. 282 s.
5. Davydov V. V. *Genezis i razvitie lichnosti v detskom vozraste* // *Voprosy psikhologii*. 1992. № 1. S. 22–33.
6. *Detstvo: Primernaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya* / T. I. Babaeva, A. G. Gogoberidze, Z. A. Mikhaylova i dr. SPb. : DETSTVO-PRESS, 2011. 201 s.
7. Istomina N. B. *Metodika obucheniya matematike v nachal'noy shkole. Razvivayushchee obuchenie*. Smolensk : Assotsiatsiya XXI veka, 2009. 287 s.
8. Kopaev A. V. *O prakticheskom znachenii algoritmicheskogo stilya myshleniya*. // *Informatsionnye tekhnologii v obshcheobrazovatel'noy shkole*. 2003. № 6. S. 6–11.
9. Lapchik M. P. *Metodika prepodavaniya informatiki : uchebnoe posobie dlya stud. ped. vuzov*. M. : Akademiya, 2003. 624 s.
10. Leont'ev A. A. *Chto takoe deyatel'nostnyy podkhod v obrazovanii?* // *Nachal'naya shkola: plus-minus*. 2001. № 1. S. 3.
11. *Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013 № 1155 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya»* (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 14.11.2013 № 30384).
12. *Formirovanie elementarnykh matematicheskikh predstavleniy u doshkol'nikov : uchebnoe posobie dlya stud. ped. institutov* / pod red. A. A. Stolyara. M. : Prosveshchenie, 1988. 303 s.
13. Tsareva S. E. *Metodika prepodavaniya matematiki v nachal'noy shkole : uchebnik dlya stud. uchrezhdeniy vyssh. obrazovaniya*. M. : Akademiya, 2014. 496 s.
14. Shadrikov V. D. *Deyatel'nost' i sposobnosti*. M. : Logos, 1994. 320 s.
15. El'konin D. B. *Psikhologiya igry*. 2-e izd. M. : VLADOS, 1999. 360 s.
16. Yazvinskaya S. D. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya algoritmicheskikh sposobnostey detey starshego doshkol'nogo vozrasta v protsesse poznaniya kategorii vremeni : dis. ... kand. ped. nauk*. Stavropol', 2009.

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

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.37:373.25  
ББК 4457.091+4414.716

ГСНТИ 14.29.29

Код ВАК 13.00.03

**Астахова Любовь Борисовна,**

аспирант кафедры логопедии Московского городского педагогического университета, Поликлиника № 218 Северо-Восточного Административного округа г. Москвы.; 117261, г. Москва, ул. Панферова, 8, стр. 2; e-mail: isokr.info@mgpu.ru.

## **ВАРИАТИВНЫЕ МОДЕЛИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** специальное образование; инклюзия; дети раннего и дошкольного возраста; ограниченные возможности здоровья; логопедическая работа; дошкольные образовательные организации; модели оказания логопедической помощи.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются основные изменения в организации логопедической помощи детям раннего и дошкольного возраста в условиях реформирования системы дошкольного образования, произошедшие за последние пять лет на примере образовательного пространства г. Москвы. Внедрение инклюзивного обучения как альтернативы специальному образованию, реорганизация специальных дошкольных учреждений, сокращение логопедических групп и логопунктов, закрытие логопедических кабинетов в детских поликлиниках - все это потребовало пересмотра традиционных подходов к оказанию логопедической помощи детям раннего и дошкольного возраста и поиска новых возможностей организации и проведения логопедической работы детям от двух до пяти лет с речевым дизонтогенезом. В статье кратко изложен опыт работы учителей-логопедов с детьми раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья на базе дошкольных отделений образовательных организаций г. Москвы, основывающийся на методических разработках сотрудников Института специального образования ГАОУ ВО МГПУ. Рассмотрены основные направления работы логопедов с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья. Показаны аспекты интерактивной поддержки взаимодействия специалистов сопровождения, педагогов и родителей в едином образовательном пространстве, отражена специфика интерактивного патронажа логопедами детей раннего и дошкольного возраста с отклонениями в развитии и их родителей. Представлены различные модели логопедического сопровождения детей от 2-х до 5-ти лет с ограниченными возможностями здоровья и консультативной работы с их родителями, прошедшие апробацию на базе дошкольных образовательных организаций г. Москвы.

**Astakhova Lyubov' Borisovna,**

Postgraduate Student of Department of Speech Therapy, Moscow City Pedagogical University; Polyclinic № 218 North-Eastern Administrative District of Moscow, Moscow, Russia.

## **VARIABLE MODELS OF SPEECH THERAPY SUPPORT FOR INFANTS AND PRESCHOOL CHILDREN IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE**

**KEYWORDS:** special education; inclusion; infants and preschool children; disabilities; speech therapy; pre-school education organizations; models of speech therapy support.

**ABSTRACT.** The article discusses the main changes in the organization of logopedic help to infants and preschool children in the conditions of reforming the system of preschool education that have taken place over the past five years by the example of the educational space of Moscow. The implementation of inclusive education as an alternative to special education, the reorganization of special pre-school institutions, the reduction of speech therapy groups and speech therapy stations, the closure of speech therapy rooms in children's polyclinics - all this required the revision of traditional approaches to providing speech therapy to infants and preschool children and the search for new opportunities to organize and conduct speech therapy to children from two to five years with speech dysontogenesis. The article summarizes the experience of work of teachers-logopedists with infants and preschool children with disabilities in pre-school departments of educational institutions of Moscow, based on the works in methods by the staff of the Institute of Special Education of MSPU. The article dwells on the basic lines of work of speech therapists with the parents of children with special educational needs. It shows some aspects of interactive support of the interaction between support specialists and parents in the unified educational space, reflects the specificity of patronage by the interactive speech therapy specialists of infants and preschool children with deviations in development and their parents. Various models of SLT support for children from 2 to 5 years with disabilities and Advisory work with parents have been developed and verified on the basis of preschool educational institutions of Moscow.

Система специального образования в России, обеспечивающая психолого-педагогическое сопровождение различных категорий детей с нарушениями развития и их семей на дошкольной и школьной ступенях обучения, формировавшаяся в течение нескольких десятилетий и имеющая проверенную опытом теоретико-методологическую базу, за последние годы претерпела значительные изменения. Рассмотрим их на примере г. Москвы.

Во-первых, активно развивавшаяся с конца 90-х годов прошлого века ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на базе дошкольных учреждений в таких структурных подразделениях, как группы кратковременного пребывания, центры игровой поддержки ребенка, службы ранней помощи, лекотеки, консультативные пункты [8; 12], была сведена к минимуму. К 2015 году в г. Москва остались единичные структурные подразделения данной направленности, испытывающие проблемы с бюджетным финансированием. Во-первых, это значительно ограничило возможности организации для детей детьми с ОВЗ и их семей столь необходимого им раннего комплексного сопровождения специалистами различного профиля. Во-вторых, многие дошкольные учреждения комбинированного вида были реорганизованы в общеразвивающие организации. В-третьих, произошедшее слияние дошкольных и школьных учреждений в большие общеобразовательные комплексы привело к растворению в них части специальных коррекционных организаций. Закрытие значительной части логопедических групп, групп для детей с задержкой психического развития уменьшило количество детей с ОВЗ, которые могли получить необходимую психолого-педагогическую поддержку в дошкольном возрасте. В настоящее время происходит сокращение логопедических кабинетов в детских поликлиниках.

Таким образом, специальное образование стало постепенно отходить на второй план, изменились подходы к оказанию ранней психолого-медико-педагогической поддержки в едином образовательном пространстве, в том числе логопедической помощи на базе дошкольных организаций [10]. Перспективным направлением работы в большинстве реорганизованных образовательных комплексах стало инклюзивное образование детей с ОВЗ (как альтернатива системе специального образования) [13].

Включение детей раннего и дошкольного возраста с различными вариантами дизонтогенеза в коллектив нормально развивающихся сверстников и подготовка их к

получению на школьной ступени обучения цензового образования потребовали создания особых образовательных условий на базе дошкольного отделения общеобразовательной организации. Одной из особых образовательных потребностей детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ является потребность в логопедической помощи с учетом особенностей познавательного, коммуникативного (в том числе, речевого) и двигательного развития [8; 9; 12]. В дошкольном возрасте помимо тяжелого нарушения речи, при котором речевое расстройство будет первичным, при любом другом варианте дизонтогенеза (нарушениях интеллекта, опорно-двигательного аппарата, сенсорных дефектах / расстройствах зрительной и слуховой функций / расстройствах аутистического спектра, тяжелых множественных дефектах развития) наблюдается системное недоразвитие речи как вторичное отклонение в структуре дефекта [1]. Без речевой коммуникации включение детей с ОВЗ в коллектив нормально развивающихся сверстников практически невозможно.

Данные изменения не могли не отразиться на организации логопедической помощи в системе дошкольного образования: произошло сокращение количества специализированных дошкольных учреждений для детей с речевыми нарушениями, логопедических групп, закрытие ряда дошкольных логопунктов. Все это привело к ограничению коррекционных образовательных услуг детям раннего и дошкольного возраста с речевым дизонтогенезом и более позднему началу логопедической работы на логопунктах дошкольных отделений образовательных организаций (с 5–6-ти лет), что значительно снизило эффективность преодоления речевых расстройств, особенно у детей с тяжелыми нарушениями речи – дизартрией, алалией, ринолалией, заиканием. Вследствие этого в школе катастрофически растет количество детей с недостатками устной речи, основная масса которых составляет «группу риска» по школьной дезадаптации.

Все вышесказанное определяет необходимость пересмотра привычных вариантов организации логопедической работы с детьми раннего и дошкольного возраста и поиска альтернативных возможностей оказания логопедической помощи детям от 2-х до 5-ти лет с речевым дизонтогенезом, не имеющим возможности получения необходимого логопедического воздействия в рамках бюджетного финансирования, с целью более раннего преодоления или снижения проявлений речевой патологии до перехода на школьную ступень обучения.

Работая в течение последних пяти лет в дошкольных образовательных организациях с детьми раннего и дошкольного возраста с ОВЗ (в том числе с задержкой речевого развития и тяжелыми нарушениями речи), наблюдая практические результаты педагогических реформ и опираясь на методические разработки сотрудников ИСОиКР ГАОУ ВО МГПУ [1; 2; 3; 9; 10; 11; 12; 14; 15], мы постарались перестроить свою деятельность в качестве учителей-логопедов с учетом сложившейся педагогической ситуации.

Так как мы работали с детьми раннего и дошкольного возраста с различными нарушениями развития (в том числе с задержкой познавательного и речевого развития, с синдромом Дауна, с расстройствами аутистического спектра, с нарушениями опорно-двигательного аппарата), то и логопедическая коррекция речевых расстройств у таких детей требовала знаний особенностей речевого развития каждой из перечисленных категорий лиц с ОВЗ. Развитие и коррекция речевой функции у ребенка с ОВЗ осуществлялась на индивидуальных и подгрупповых занятиях, которые вели в паре логопед и дефектолог, логопед и психолог, логопед и социальный педагог [4]. Построенная таким образом работа способствовала стимуляции развития и коррекции речевых навыков в различных видах деятельности детей, формированию коммуникативных невербальных и вербальных навыков, а также социализации детей с ОВЗ в процессе развития их познавательной и двигательной сфер [1; 2; 3].

Важным аспектом, на наш взгляд, являлось привлечение к работе на базе структурных подразделений студентов старших курсов (будущих бакалавров и магистров) Института специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО МГПУ в должности воспитателей и социальных педагогов, при этом они также выполняли функции, соответствующие профилю их будущей профессии (логопеда, дефектолога, сурдопедагога). Приобретение студентами таких практических навыков в процессе формирования профессиональной готовности как будущих специалистов сопровождения (в том числе будущих логопедов) способствовало их быстрому профессиональному становлению [5; 6].

Практический опыт работы в службах ранней помощи, ЦИПРе, группах кратковременного пребывания способствовал формированию понимания необходимости активного включения родителей детей с ОВЗ (в частности, с различными вариантами речевого дизонтогенеза) в коррекционно-развивающий процесс [2; 3; 14; 15]. Работая с детьми

с ОВЗ, мы ориентировали их родителей (или лиц, их замещающих – бабушек, нянь, гувернанток) на взаимодействие в триаде «педагог – ребенок с ОВЗ – родитель».

Для эффективного функционирования такой триады проводилась многоэтапная работа с родителями детей с ОВЗ, включавшая следующие составляющие:

- диагностику детско-родительских отношений в паре «родитель-ребенок с ОВЗ», оценку уровня принятия родителями сложной ситуации развития ребенка с ОВЗ, их психолого-педагогической компетенции в вопросах развития детей в условиях онтогенеза и дизонтогенеза;

- привлечение родителей к участию в индивидуальных и фронтальных занятиях с детьми раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, их присутствие на занятиях на начальном этапе работы снижало тревожность детей при нахождении в новом помещении, среди новых людей;

- перестройку внутренней установки и системы ценностей родителей и родственников ребенка с ОВЗ с целью ориентации на нужды ребенка, на адекватное принятие его сложной ситуации проблемного развития;

- формирование у родителей (или лиц, их замещающих) мотивации к активному включению их в коррекционно-развивающий процесс, стремления помочь своему ребенку в сложившейся ситуации;

- подбор специалистами для родителей адекватных приемов общения со своим ребенком, обучение эффективному взаимодействию со своим ребенком;

- формирование у родителей психолого-педагогической компетентности в вопросах нормативного развития и особенностей речевого, познавательного и двигательного развития при различных формах дизонтогенеза;

- обучение родителей методам и приемам психолого-педагогической, в том числе логопедической коррекции;

- создание совместно с родителями для ребенка с ОВЗ специальной стимулирующей коррекционно-развивающей среды в домашних условиях;

- выработка алгоритма закрепления родителями в домашних условиях сформированных специалистами у ребенка с ОВЗ умений и навыков (обязательное выполнение домашних заданий);

Данные направления работы с родителями реализовывались на индивидуальных и фронтальных занятиях (на которых присутствовали родители или лица, их замещающие) в структурных подразделениях дошкольной организации. Была организована «школа для родителей», в рамках которой проводилось индивидуальное и групповое консультирование, семинары для роди-

телей, неформальное общение родителей между собой при организации в структурных подразделениях праздничных чаепитий.

Интерактивная поддержка взаимодействия специалистов сопровождения, педагогов и родителей, включение родителей детей с ОВЗ в единое образовательное пространство с учетом современных изменений системы дошкольного образования является актуальным направлением в рамках осуществления психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей раннего и дошкольного возраста с отклонениями в развитии [5]. В связи с этим еще одной формой нашей работы с родителями стало создание консультативного сайта, в рамках которого решались важные вопросы, возникавшие в ходе педагогического процесса. Во-первых, сайт расширил возможности психолого-педагогического консультирования родителей, с детьми которых проводилась работа на базе дошкольных образовательных организаций; во-вторых, сайт информировал о возможностях структурных подразделений, в которых дети раннего, младшего и среднего дошкольного возраста могли получить необходимую логопедическую помощь; в-третьих, сайт был ориентирован на просветительскую работу по вопросам речевого развития детей раннего и дошкольного возраста в условиях онтогенеза и дизонтогенеза; в-четвертых, в целях профилактики речевых нарушений нами была создана компьютерная диагностическая программа, направленная на раннее выявление особенностей речевого развития детей (апробированная на детях и родителях наших базовых ДОО – ГБОУ детский сад № 1388 г. Москвы и ГБОУ детский сад № 669 г. Москвы). Часть данной диагностической программы была размещена на сайте. Таким образом, посредством сайта осуществлялся *интерактивный патронаж* детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ и членов их семей.

С учетом современных изменений в системе дошкольного образования организация и осуществление психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и их семей требует пересмотра. Следует отметить, что достаточно эффективным на сегодняшний день является моделирование образовательного пространства для детей раннего и дошкольного возраста и их родителей [14; 15]. Мы использовали моделирование различных вариантов оказания логопедической помощи на базе государственных и негосударственных образовательных организаций. В последние годы в нашей психолого-педагогической работе с детьми раннего и дошкольного возраста сформировалось несколько вариативных моделей оказания логопедиче-

ской помощи детям 2–5-ти лет с первичным и вторичным речевым дизонтогенезом с учетом ограничения бюджетного финансирования на базе образовательных организаций и возможности оказания платных услуг, к чему в настоящий момент стимулируются образовательные организации, а также что активно продвигают активно функционирующие на территории г. Москвы коммерческие образовательные и развивающие центры. Формируя данные модели логопедического сопровождения, мы акцентировали внимание на активном включении родителей в коррекционно-логопедический процесс и формирование у них психолого-педагогической компетентности в вопросах ечевого развития детей с ОВЗ [2; 3].

Модель 1: систематические индивидуальные занятия логопеда дошкольного отделения образовательной организации (в рамках оказания платных услуг образовательным учреждением) с детьми 2-5-ти лет с первичным или вторичным речевым дизонтогенезом по запросу родителей; в рамках сопровождения родителей проводятся их индивидуальное консультирование по вопросам нормативного и нарушенного речевого развития, обсуждения речевых проблем их ребенка, обучения родителей специальным приемам общения со своим ребенком и закрепления сформированных специалистом речевых навыков в условиях семьи.

Модель 2: разработка логопедом программы дополнительного образования (например, программы подготовки к школьному обучению, программы формирования различных видов деятельности посредством сказкотерапии и т.п.), в процессе реализации которой оказывается логопедическая помощь детям 2-5-ти лет с первичным и вторичным речевым дизонтогенезом в рамках оказания платных услуг образовательным учреждением по запросу родителей; параллельно осуществляется индивидуальное и групповое консультирование родителей с целью повышения их психолого-педагогической компетентности.

Модель 3: систематическое консультирование логопедом диады «ребенок с ОВЗ – родитель» со смещением акцента с индивидуальных логопедических занятий с ребенком на занятия по формированию эффективного взаимодействия и двусторонней активной коммуникации в паре «ребенок с ОВЗ – родитель», в процессе самостоятельной работы родителя с ребенком в домашних условиях проводится интерактивный патронаж специалистом членов семьи через сайт.

Модель 4: систематический интерактивный патронаж логопедом семьи ребенка 2-5-ти лет с ОВЗ посредством сайта и разовые (по договоренности при возникающей



необходимости) консультации логопедом диады «ребенок с ОВЗ – родитель» для обучения родителей новым приемам взаимодействия со своим ребенком, формирования у ребенка новых коммуникативных умений и навыков и т.п.

Подводя итог вышеизложенному, следует подчеркнуть необходимость разработки и апробации различных вариантов логопедической работы в новых образовательных условиях дошкольных отделений образова-

тельных организаций. Когда образовательные учреждения начинают оказывать платные образовательные услуги, организация консультативной и коррекционно-развивающей логопедической помощи детям от 2-х до 5-ти лет с использованием информационных компьютерных технологий становится альтернативным вариантом традиционного алгоритма логопедической работы с детьми раннего и дошкольного возраста с различными отклонениями в развитии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова О. А., Каленкова О. Н. Программа формирования средств речевого общения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи / Коррекционно-развивающая образовательная программа для детей 3–6 лет. Серия : Наука – практике. М., 2014.
2. Григоренко Н. Ю. Логопедическая работа в системе ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии (на базе службы ранней помощи) // Специальное образование. 2011. № 1. С. 34–41.
3. Григоренко Н. Ю. Основные направления и содержание логопедической помощи детям первых лет жизни с отклонениями в развитии на базе дошкольных образовательных учреждений // Современные проблемы речевого дизонтогенеза: психолого-педагогические аспекты : междунар. сборник научных трудов / Под ред. С. М. Валявко. М., 2011. С. 62–70.
4. Григоренко Н. Ю., Астахова Л. Б. Возможности использования групповых форм в коррекционно-развивающей работе с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии на базе ДОУ // Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии в современном образовательном пространстве : сборник научных статей по материалам междунар. науч.-практич. Конференции / Сост. О. Г. Приходько, А. А. Гусейнова, Е. В. Ушакова. М. : 2013. С. 42–47.
5. Кукушкина О. И. Компьютерная поддержка взаимодействия специального психолога и педагога // Дефектология. 2002. № 2. С. 72.
6. Мануйлова В. В. Моделирование образовательной среды в процессе формирования профессиональной готовности будущих специалистов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Особые дети в обществе : сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов / Под ред. О. Г. Приходько, И. Л. Соловьевой. Ставрополь, 2015. С. 155–160.
7. Мануйлова В. В. Подготовка педагогических кадров для работы в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование // Образовательная среда сегодня: стратегии развития : сборник материалов IV Междунар. науч.-практич. конференции. Чебоксары, 2015. С. 335–338.
8. Приходько О. Г. Актуальные проблемы логопедии в российском специальном образовании // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи : материалы междунар. науч.-практич. конференции научных работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров; молодых ученых: аспирантов и магистрантов / Научные редакторы И. А. Филатова, А. В. Кубасов. Екатеринбург, 2013. С. 12–18.
9. Приходько О. Г. Нарушения раннего речевого развития детей с двигательной церебральной патологией // Дефектология. 2009. № 1. С. 61–69.
10. Приходько О. Г., Гусейнова А. А., Ушакова Е. В., Григоренко Н. Ю. Модель совершенствования психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии в едином образовательном пространстве города Москвы // Специальное образование. 2011. № 4. С. 93–103.
11. Приходько О. Г., Югова О. В. Как научить малыша говорить. Серия : Наука–практике / Отв. ред. О. А. Безрукова. М., 2010.
12. Разенкова Ю. А. Система ранней помощи детям с отклонениями в развитии – приоритетное направление специального образования // Специальное образование: состояние, перспективы развития : Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». 2003. № 3.
13. Шашкина Г. Р. «Плюсы» и «минусы» инклюзивного образования в образовательной школе // Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование : сборник научных статей по материалам межрегион. науч.-практич. конференции с международным участием / Сост. О. Г. Приходько, Е. В. Ушакова, А. А. Гусейнова, О. В. Титова, Н. Ш. Тюрина. М., 2014. С. 80–86.
14. Югова О. В. Вариативные стратегии раннего психолого-педагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии и его семьи : автореф. дис. ... на соискание ученой степени канд. пед. наук. Московский городской педагогический университет. М., 2012.
15. Югова О. В. Модель раннего психолого-педагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии и его семьи // Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии в современном образовательном пространстве : сборник научных статей по материалам междунар. науч.-практич. конференции. Сост. О. Г. Приходько, А. А. Гусейнова, Е. В. Ушакова. М., 2013. С. 184–190.

#### L I T E R A T U R A

1. Bezrukova O. A., Kalenkova O. N. Programma formirovaniya sredstv rechevogo obshcheniya u detey doshkol'nogo vozrasta s nedorazvitiem rechi / Korrektsionno-razvivayushchaya obrazovatel'naya programma dlya detey 3–6 let. Seriya : Nauka – praktike. M., 2014.
2. Grigorenko N. Yu. Logopedicheskaya rabota v sisteme ranney kompleksnoy pomoshchi detyam s otkloneniyami v razvitiy (na baze sluzhby ranney pomoshchi) // Spetsial'noe obrazovanie. 2011. № 1. S. 34–41.

3. Grigorenko N. Yu. Osnovnye napravleniya i sodержanie logopedicheskoy pomoshchi detyam pervykh let zhizni s otkloneniyami v razvitiі na baze doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy // *Sovremennyye problemy rechevogo dizontogeneza: psikhologo-pedagogicheskie aspekty : mezhdunar. sbornik nauchnykh trudov / Pod red. S. M. Valyavko. M., 2011. S. 62–70.*
4. Grigorenko N. Yu., Astakhova L. B. Vozmozhnosti ispol'zovaniya gruppovykh form v korrektsionno-razvivayushchey rabote s det'mi rannego vozrasta s otkloneniyami v razvitiі na baze DOU // *Rannyya kompleksnaya pomoshch' detyam s otkloneniyami v razvitiі v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve : sbornik nauchnykh statey po materialam mezhdunar. nauch.-praktich. Konferentsii / Sost. O. G. Prikhod'ko, A. A. Guseynova, E. V. Ushakova. M. : 2013. S. 42–47.*
5. Kukushkina O. I. Komp'yuternaya podderzhka vzaimodeystviya spetsial'nogo psikhologa i pedagoga // *Defektologiya. 2002. № 2. S. 72.*
6. Manuylova V. V. Modelirovaniye obrazovatel'noy sredy v protsesse formirovaniya professional'noy gotovnosti budushchikh spetsialistov k rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // *Osobyе deti v obshchestve : sbornik nauchnykh dokladov i tezisov vystupleniy uchastnikov I Vserossiyskogo s"ezda defektologov / Pod red. O. G. Prikhod'ko, I. L. Solov'evoy. Stavropol', 2015. S. 155–160.*
7. Manuylova V. V. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov dlya raboty v edinom obrazovatel'nom prostranstve: spetsial'noe i inklyuzivnoe obrazovanie // *Obrazovatel'naya sreda segodnya: strategii razvitiya : sbornik materialov IV Mezhdunar. nauch.-praktich. konferentsii. Che-boksary, 2015. S. 335–338.*
8. Prikhod'ko O. G. Aktual'nye problemy logopedii v rossiyskom spetsial'nom obrazovanii // *Logopedicheskie tekhnologii v usloviyakh inklyuzivnogo obucheniya detey s narusheniem rechi : materialy mezhdunar. nauch.-praktich. konferentsii nauchnykh rabotnikov, prepo-davateley vuzov, rukovoditeley i logopedov obrazovatel'nykh uchrezhdeniy, reabilitatsi-onnykh tsentrov; molodykh uchenykh: aspirantov i magistrantov / Nauchnye redaktory I. A. Filatova, A. V. Kubasov. Ekaterinbur, 2013. S. 12–18.*
9. Prikhod'ko O. G. Narusheniya rannego rechevogo razvitiya detey s dvigatel'noy tserebral'noy patologiyey // *Defektologiya. 2009. № 1. S. 61–69.*
10. Prikhod'ko O. G., Guseynova A. A., Ushakova E. V., Grigorenko N. Yu. Model' sovershenstvovaniya psikhologo-pedagogicheskoy pomoshchi detyam s otkloneniyami v razvitiі v edinom obrazovatel'nom prostranstve goroda Moskvy // *Spetsial'noe obrazovanie. 2011. № 4. S. 93–103.*
11. Prikhod'ko O. G., Yugova O. V. Kak nauchit' malysya govorit'. Seriya : Nauka—praktike / Otv. red. O. A. Bezrukova. M., 2010.
12. Razenkova Yu. A. Sistema ranney pomoshchi detyam s otkloneniyami v razvitiі – prioritnoe napravlenie spetsial'nogo obrazovaniya // *Spetsial'noe obrazovanie: sostoyanie, perspektivy razvitiya : Tematicheskoe prilozhenie k zhurnalу «Vestnik obrazovaniya». 2003. № 3.*
13. Shashkina G. R. «Plyusy» i «minusy» inklyuzivnogo obrazovaniya v obrazovatel'noy shkole // *Rebenok s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v edinom obrazovatel'nom prostranstve: spetsial'noe i inklyuzivnoe obrazovanie : sbornik nauchnykh statey po materialam mezhdunar. nauch.-praktich. konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem / Sost. O. G. Prikhod'ko, E. V. Ushakova, A. A. Guseynova, O. V. Titova, N. Sh. Tyurina. M., 2014. S. 80–86.*
14. Yugova O. V. Variativnyye strategii rannego psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya rebenka s otkloneniyami v razvitiі i ego sem'i : avtoref. dis. ... na soiskanie uchenoy ste-peni kand. ped. nauk. Moskovskiy gorodskoy pedagogicheskiy universitet. M., 2012.
15. Yugova O. V. Model' rannego psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya rebenka s otkloneniyami v razvitiі i ego sem'i // *Rannyya kompleksnaya pomoshch' detyam s otkloneniyami v razvitiі v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve : sbornik nauchnykh statey po materialam mezhdunar. nauch.-praktich. konferentsii. Sost. O. G. Prikhod'ko, A. A. Guseynova, E. V. Ushakova. M., 2013. S. 184–190.*

УДК 376.37  
ББК 474.37

ГСНТИ 14.29.29

Код ВАК 13.00.03

**Горбунова Наталия Евгеньевна,**

аспирант кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: NatalyGorbunova@mail.ru.

### **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ОСНОВЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДИЗОРФОГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** мотивация, дизорфография, мотивационная основа предупреждения дизорфографии, обучающиеся с дизорфографией, обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи, инклюзивное образование.

**АННОТАЦИЯ:** Статья посвящена проблеме формирования мотивационной основы предупреждения дизорфографии у обучающихся, при этом акцент сделан на изучении актуальности этого процесса в условиях инклюзивного образования. В статье отражены современные тенденции инклюзивного образования детей младшего школьного возраста с нарушением речи и письма в Российской Федерации. Автором выделены и раскрыты причины, которые обусловили повышенный интерес к поиску новых методов и средств обучения школьников родному языку с использованием их внутренних личностных ресурсов, а также эффективных технологий предупреждения дизорфографии. Акцент сделан на мотивации – «стартовой площадки» процесса письма. Это не случайно, так как проведенный анализ исследований доказывает, что недостатки мотивации имеют ключевое значение в психологической структуре дефекта обучающихся с дизорфографией. В статье обозначено, что формирование орфографической грамотности в значительной степени определяется мотивационной составляющей учебной деятельности, поэтому дальнейшая работа по формированию мотивационной основы предупреждения дизорфографии позволит предотвратить обусловленные ею отрицательные последствия учебного, социального и психологического характера.

**Gorbunova Nataliya Evgen'evna,**

Post-graduate Student of Department of Logopedics and Clinics of Disontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF THE MOTIVATION BASIS OF DYSORTHOGRAPHIA PREVENTION OF PUPILS IN INCLUSIVE EDUCATION**

**KEYWORDS:** motivation, dysorthographia, motivation basis for dysorthographia prevention, pupils with dysorthographia, pupils with severe speech disorders, inclusive education.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problem of development of the motivation basis for prevention of dysorthographia of students. In this regard, emphasis is placed on the study of urgency of this process in the conditions of inclusive education. The article reflects the modern trends of inclusive education of primary schoolchildren with speech and writing disorders in the Russian Federation. The author has reveals and discloses the causes that determine keen interest to the search of new methods and ways of teaching pupils their native language with the use of their innate personal resources and effective technologies of dysorthographia prevention. Emphasis is placed on motivation – «a stepping stone» of the writing process. This is not by accident, because the undertaken analysis of scientific works shows that motivation gaps play the key role in the psychological structure of disorders of pupils with dysorthographia. The article specifies that formation of orthographic competence is largely determined by the motivational component of educational activity, so further work on the development of motivation basis of dysorthographia prevention would allow preventing the negative effects of dysorthographia, which have educational, social and psychological nature..

На современном этапе развития педагогического знания наблюдается повышенное внимание к проблемам орфографической грамотности школьников (О. И. Азова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова и др.), которая, безусловно, влияет на становление инициативной личности, способной творчески мыслить и находить нестандартные решения, умеющей выбирать свой профессиональный путь, готовой обучаться в течение всей жизни. (Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», 2010). Эти особенности современного мира обу-

словливают острый интерес общества к качеству обучения учащихся родному языку, конечным результатом которого является собственно орфографически правильное письмо. При этом стоит отметить, что орфографически правильное письмо является важнейшим условием не только школьной адаптации, но и, в целом, приобщения к языковой культуре своей страны, а значит, личной успешности человека в будущем [1].

В условиях ежегодного увеличения количества детей с нарушениями речи и письма, изменения социальной и образовательной политики государства, повсеместного внедрения инклюзивного образо-

вания, возрастает потребность в поиске новых эффективных методов и средств обучения школьников родному языку, которые удовлетворяли бы, в том числе, особые образовательные потребности детей с нарушением письма (дизорфографией) – «наиболее благоприятной» категории обучающихся для инклюзии.

До недавнего времени в нашей стране большинство таких детей обучались в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях (чаще – интернатного типа), где речевая реабилитация проводилась прямо в школе – комплексно, силами специалистов из области медицины, дефектологии, педагогики и психологии. Однако значительная часть детей обучалась в общеобразовательных школах без дополнительной медицинской, коррекционно-педагогической поддержки.

Исследователи отмечают, что в последние годы контингент детей общеобразовательных школ значительно изменился. С учетом активного внедрения инклюзивной практики в общеобразовательные организации с каждым годом среди обучающихся, поступающих в первый класс, увеличивается число детей с различными нарушениями в речевом развитии (в том числе с нарушениями письма) (Н. Ю. Григоренко, Ж. И. Журавлева, О. Г. Приходько). Г. В. Чиркина отмечает, что нарушение речи и письма приводит к специфическим трудностям в обучении, так как хроническая неуспеваемость формирует стойкую негативную реакцию на обучение в школе. По этой причине обучающиеся рассматриваемой категории попадают в группу риска по возникновению проблем школьной неуспеваемости [15]. Это обуславливает актуальность изучения новых педагогических технологий обучения детей с нарушением речи и дизорфографией в условиях инклюзивного образования.

В современной логопедической литературе дизорфография определяется как стойкое и специфическое нарушение в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками (О. И. Азова, Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, И. В. Прищепова и др.) [1]. Дизорфография проявляется как изолированно, так и, чаще всего, в структуре тяжелого нарушения речи [10]. Письмо таких обучающихся «изобилует» большим количеством орфографических ошибок, которые имеют тенденцию приобретать стойкий характер. Очевидно, что без соответствующей коррекционной работы появляется тенденция к усугублению симптоматики дизорфографии в средних и старших классах. Это, в свою очередь, ведет к неуспеваемости по ряду предметов лингвистического цикла, отрицательно сказыва-

ется на познавательной, эмоционально-личностной, мотивационно-волевой сферах ребенка, служит причиной не только школьной, но и, в дальнейшем, социальной дезадаптации обучающегося [4].

Анализ специальной литературы, посвященной изучению письма и его нарушений, отражен в работах отечественных и зарубежных ученых (О. И. Азова, Т. В. Ахутина, О. В. Елецкая, Л. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова, R. Becker, E. Broder, S. Borel-Maissonny, M. Critchley, E. Critchley, M. Tamopol, W. Woolf и др.).

Большинство из них освещают проблемы коррекции и развития письма, вопросы объема, характера и качества речевых умений и навыков, усвоения предметных знаний, содержания логопедической помощи. Однако в настоящее время проблема обоснования научно-методических аспектов предупреждения дизорфографии через формирование мотивационного компонента личности ребенка отражается лишь в отдельных исследованиях Е. С. Алмазовой, С. М. Валявко, Т. Г. Визель, В. К. Воробьевой, Ж. М. Глозман, И. Ю. Козиной, Р. Е. Левиной, И. В. Прищеповой, Г. В. Чиркиной, Т. Б. Филичевой.

Проведенный теоретический анализ вышеуказанных научных исследований показал, что рост интереса к обозначенной проблеме обусловлен несколькими причинами:

*1. Увеличение числа детей с дизорфографией.*

Исследования доказывают, что в последнее десятилетие увеличилось число детей, имеющих значительные трудности в овладении орфографией родного языка (Л. И. Белякова, Н. Ю. Григоренко, Е. А. Дьякова, Ж. И. Журавлева, Л. Р. Зенков, О. Г. Приходько и др.). Среди них особое место занимают младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи. Эта группа детей является наиболее представленной среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, при этом тенденция к их увеличению сохраняется. В настоящее время, по оценкам исследователей, распространенность расстройств речи и языковых функций, включая нарушения письма, составляет около 5–20% детского населения [8].

*2. Необходимость дополнительного уточнения и конкретизации факторов, обуславливающих появление дизорфографии.*

Ученые утверждают – этиология дизорфографии разнообразна. Аналитический обзор медицинских и психолого-педагогических исследований позволяет выделить два комплекса факторов – биологический и социокультурный, которые позволяют рассмот-

реть генезис нарушений письма (О. И. Азова, С. Л. Андреева, Ж. Ажуриагерра, С. М. Блишков, Т. Г. Визель, С. Борель-Мэзонни, Н. Гранжон, Б. В. Гриншпун, Е. Д. Дмитова, Ф. Кошер, К. Лонай, А. Р. Лурия, С. С. Ляпидевский, Ж. Обри, О. В. Правдина, И. В. Прищепова, Ф. А. Рау, М. Рудинеско, М. Суле, М. Трела, В. Халыгрэн, Б. Хапырен, М. Е. Хватцев и др.). Среди наиболее распространенных причин, которые ведут к дизорфографии, можно выделить следующие:

- последствия органического поражения головного мозга;
- тяжелое состояние соматического и нервно-психического здоровья детей;
- недостаточная психологическая готовность первоклассника к школьному обучению;
- отсутствие оказания ранней квалифицированной помощи со стороны учителей-логопедов и других специалистов;
- сниженная учебная мотивация детей;
- эмоциональная неуравновешенность обучающихся;
- недостаток знаний педагогов общеобразовательных организаций в области специальной педагогики и психологии;
- некомпетентность учителей начальных классов в методике преподавания русского языка для обучающихся с нарушением речи и письма, низкий уровень владения специальными приемами обучения грамоте, грамматики и орфографии;
- причины методического характера: несоответствие методов формирования лингвистических понятий особенностям детского мышления и восприятия; недостаточное внимание учителя к формированию промежуточных понятий; несоответствие формулировок некоторых правил орфографии конечному результату; сложности восприятия языка первоклассниками как целостной и стройной системы и т.п. [2].

Таким образом, изучение этиологии дизорфографии по-прежнему является актуальной задачей современной науки, а значит, существует потребность в дополнительном уточнении и конкретизации факторов, обуславливающих появление стойких нарушений письма.

### *3. Обновление форм и содержания школьного образования в Российской Федерации.*

Рост интереса к обозначенной проблеме обусловлен также происходящими процессами реформирования системы специального образования, которые привели к реструктуризации системы социальной интеграции и адаптации детей с нарушениями речи и письма, а значит, поставили все субъекты образовательного процесса перед проблемой определения стратегий эффективной реализации идеи инклюзивности образования [5].

Изменения в формах и содержании школьного образования во многом связаны с внесением поправок в законодательную систему образования Российской Федерации: в 2012 году вышел закон «Об образовании в Российской Федерации» [14], в 2014 году утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [13] (вступает в силу с 1 сентября 2016 года). Эти правовые документы гарантируют и предлагают научно обоснованные варианты реализации права каждого ребенка с тяжелыми нарушениями речи и дизорфографией на образование вне зависимости от региона проживания, тяжести речевого дефекта, способности к освоению академической программы, в том числе посредством организации инклюзивного образования (С. В. Алехина). Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», инклюзивное образование трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [14]. Эти современные тенденции развития специального образования, безусловно, выдвигают новые задачи перед специалистами в области специальной (коррекционной) педагогики и психологии, так как появление инклюзивной формы обучения ведет за собой и новые проблемы, требующие глубокого анализа.

Мы полагаем, что прогноз возможностей включения ребенка с речевыми патологиями и дизорфографией в инклюзивное образовательное пространство определяется сложным взаимодействием нескольких групп факторов, отражающих личностное, интеллектуальное, психофизическое развитие каждого ребенка, а также интенсивностью и качеством оказания своевременной коррекционно-педагогической помощи.

### *4. Потребность в совершенствовании форм систематической помощи педагогов обучающимся в преодолении у них дизорфографии.*

Изучение теоретических исследований показало, что у большинства школьников дизорфография выявляется во 2–3 классах (О. И. Азова, О. Е. Елецкая, Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова и др.). При этом применение классических методов обучения родному языку детей с дизорфографией (без учета их особых образовательных потребностей), несоответствие требований, предъявляемых учителем, возможностям учащихся; ограничение их самостоятельности на уроке, несоответствие плана работы учителя с темпом работы детей данной категории приводят в конечном итоге к приобретению стойкого характера нарушения письма, генерализации

симптоматики дизорфографии в средних и старших классах, и, как следствие, резкому снижению учебной мотивации.

Это говорит о необходимости совершенствования методики обучения родному языку обучающихся с тяжелыми нарушениями речи и письма, которые бы учитывали их особые образовательные потребности (В. И. Лубовский, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Л. М. Шипицина), внедрения современных технологий организации процесса обучения школьников с дизорфографией с использованием внутренних личностных ресурсов каждого обучающегося. Таким образом, своевременная и систематическая помощь позволяет преодолеть дизорфографию и в определенной мере предотвратить обусловленные ею отрицательные последствия.

*5. Недостаток теоретических и практических исследований, направленных на изучение мотивационной сферы детей с нарушением речи и письма, а также возможностей формирования мотивационной основы предупреждения дизорфографии у обучающихся в условиях инклюзивного образования.*

Известно, что процесс овладения орфографически правильным письмом предполагает его мотивационную и волевою регуляцию (Л. С. Выготский, Б. Д. Эльконин). Становление каллиграфических, графических и в целом орфографических навыков, то есть «планомерно-поэтапное формирование умственных действий и понятий» (П. Я. Гальперин), происходит в системе регламентированных обучением условий. Одним из важнейших условий усвоения письма как интеллектуального действия является формирование устойчивой мотивации, «желания ребенка писать красиво и правильно».

Из специальных исследований, посвященных изучению детей с нарушениями речи и письма (Е. С. Алмазова, В. К. Воробьева, Ж. М. Глозман, Н. С. Жукова, И. Ю. Козина, С. В. Лауткина, Р. Е. Левина, Л. В. Мелехова, И. В. Прищепова, Н. Н. Трауготт, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.), известны только некоторые особенности, которые можно отнести к расстройствам мотивационной сферы: ее недостаточная сформированность и дифференцированность, ситуативность желаний, отсутствие стойких интересов, преобладание игрового мотива и мотива избегания неудач, трудности «вхождения» в учебную деятельность и т.д. Суммируя наблюдения авторов, можно сделать вывод о том, что недостатки мотивации имеют ключевое значение в психологической структуре дефекта детей с речевыми нарушениями.

На основе проведенных эксперимен-

тальных исследований И. В. Прищепова [11] выделяет следующие особенности мотивации усвоения орфографии у детей с тяжелыми нарушениями речи: стремление избежать трудностей, интеллектуального напряжения; выполнение задания в быстром темпе, без учета правильности ответа; отказ от выполнения задания, протест; «соскальзывание» на другие виды деятельности; формальность отношения к заданию; выполнение с желанием заданий только по образцу, с направляющей и побуждающей помощью педагога.

Проведенный анализ теоретических и практических исследований показал, что специальных исследований, посвященных изучению мотивационной сферы детей с дизорфографией, проведено не было. В отдельных работах И. А. Горбенко, А. В. Журин, А. М. Лобок, Н. В. Нечаева, И. В. Прищепова, М. А. Рыбникова, М. С. Соловейчик и др. отмечается, что дети с дизорфографией, как правило, признают важность красивого и правильного письма, однако целью (результатом) такого письма считают лишь получение высоких оценок, похвалы и поощрения от учителя и родителей. Наблюдения за деятельностью детей на уроках русского языка при выполнении ими специальных заданий свидетельствуют о недостатках включения школьников с дизорфографией операций в систему интересов и потребностей. Игнорирование этих недостатков приводит к применению неэффективных методов и приемов работы с обучающимися данной категории.

Неизученным остается вопрос об условиях внедрения специальных методик по обучению родному языку в инклюзивном классе. Необходимо уточнить технологию применения специальных средств, возможности одновременной работы как с нормально развивающимися школьниками, так и с обучающимися с дизорфографией, алгоритм оценивания их работы на уроках, особенности проведения индивидуальных занятий и т.д.

Полагаем, что одной из главных задач профилактики и коррекции дизорфографии является формирование мотивации – «стартовой площадки» любой деятельности, так как она занимает главное место в ее структуре (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Исследователи мотивации учебной деятельности утверждают, что для более продуктивного обучения в школе важен не тот формальный комплекс знаний и умений обучающихся, а степень активности ребенка в процессе овладения этими учебными знаниями и умениями, его желание учиться (Л. М. Божович, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина, В. Д. Шадрин).

ков, Х. Хеккхаузен, Д. Б. Эльконин и др.). В связи с этим особенно важным становится вопрос повышения продуктивности учебной деятельности школьников на основе мотивационных факторов. Таким образом, формирование орфографической грамотности в значительной степени определяется мотивационной составляющей учебной деятельности, а именно: познавательной мотивацией, устойчивостью учебных мотивов, а также адекватным и осмысленным отношением к оценке [11].

Проведенный теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать следующие выводы:

1. Проблема формирования мотивационной основы предупреждения дизорфографии у обучающихся в условиях инклюзивного образования является новой и актуальной для специальной (коррекционной) педагогики.

2. Для эффективной реализации коррекционных мероприятий по предупреждению дизорфографии необходимы дополнительное уточнение и конкретизация факторов, обуславливающих появление нарушений письма.

3. Требуется анализ необходимых материально-технических, организационно-методических, кадровых, психолого-педагогических условий для успешного включения детей с дизорфографией в инклюзивное образовательное пространство.

4. Существует потребность в изучении особых образовательных потребностей детей с дизорфографией и возможностей их учета и реализации в учебном процессе.

5. Есть необходимость в дополнительном экспериментальном изучении мотивационной сферы личности детей с нарушением письма для выбора наиболее эффективных методов и средств предупреждения дизорфографии.

6. Требуется разработка методики формирования мотивационной основы предупреждения дизорфографии у обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Мы полагаем, что решение вышеописанных теоретических и практических задач сможет существенно ускорить и сделать интенсивнее процесс становления самостоятельного, орфографически правильного письма ребенка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азова О. И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников : дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
2. Андреева С. Л. Коррекционно-логопедическая работа с детьми-дизорфографиками // Учитель-ученик; проблемы, поиски, находки. Психолого-педагогическая поддержка в образовании. Юго-западный окружной методический центр. 2003. № 43. С. 76–84.
3. Горбунова Н. Е. Изучение и оптимизация мотивации деятельности у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Специальное образование. 2014. № 1. С. 44–52.
4. Горбунова Н. Е. Предупреждение дизорфографии у обучающихся в условиях инклюзивного образования // ScienceTime. 2015. № 4 (16). С. 175–179.
5. Горбунова Н. Е., Труфанова Г. К., Хлыстова Е. В. Анализ риска возникновения буллинга в психолого-педагогическом пространстве инклюзивной школы // Педагогическое образование в России. 2015. № 8. С. 63–69.
6. Елецкая О. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008.
7. Елецкая О. В. Методика диагностики дизорфографии у школьников : учебно-методическое пособие. Москва : Форум : ИНФРА-М, 2014. 208 с.
8. Зенков Л. Р. Нейропатифизиология эпилептических энцефалопатий и непароксизмальных эпилептических расстройств и принципы их лечения // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2010. № 2. С. 26–33.
9. Логинова Е. А., Елецкая О. В., Щукина Д. А. Научно-теоретические основы логопедической работы по коррекции дизорфографии у пятиклассников // Концепт. 2015. Спецвыпуск № 23. URL: <https://e-koncept.ru/2015/75285.htm> (дата обращения 16.02.2016).
10. Прищепова И. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников : учебно-методическое пособие. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. 63 с.
11. Прищепова И. В. Особенности мотивации и когнитивных стратегий усвоения дизорфографии младшими школьниками с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2000. № 3. С. 30–37.
12. Тенкачева Т. Р. Формирование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2014.
13. ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru> (дата обращения 16.02.2016).
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 16.02.2016).
15. Чиркина Г. В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета, 2012. № 2 (22). URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/024-021.pdf> (дата обращения 16.02.2016).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Azova O. I. Sistema logopedicheskoy raboty po korrektsii dizorfografii u mladshikh shkol'nikov : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2006.

2. Andreeva S. L. Korrektsionno-logopedicheskaya rabota s det'mi-disorfografikami // Uchitel'-uchenik; problemy, poiski, nakhodki. Psikhologo-pedagogicheskaya podderzhka v obrazovanii. Yugo-zapadnyy okruzhnoy metodicheskyy tsentr. 2003. № 43. S. 76–84.
3. Gorbunova N. E. Izuchenie i optimizatsiya motivatsii deyatel'nosti u detey mladshogo shkol'nogo vozrasta s tyazhelymi narusheniyami rechi // Spetsial'noe obrazovanie. 2014. № 1. S. 44–52.
4. Gorbunova N. E. Preduprezhdenie dizorfografii u obuchayushchikhsya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // ScienceTime. 2015. № 4 (16). S. 175–179.
5. Gorbunova N. E., Trufanova G. K., Khlystova E. V. Analiz riska vozniknoveniya bullinga v psikhologo-pedagogicheskom prostranstve inklyuzivnoy shkoly // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 8. S. 63–69.
6. Eletskaia O. V. Logopedicheskaya rabota po korrektsii dizorfografii u uchashchikhsya pyatykh klassov obshcheobrazovatel'noy shkoly : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2008.
7. Eletskaia O. V. Metodika diagnostiki dizorfografii u shkol'nikov : uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva : Forum : INFRA-M, 2014. 208 s.
8. Zenkov L. R. Neyropatofiziologiya epilepticheskikh entsefalopatiy i neparoksizmal'nykh epilepticheskikh rassstroystv i printsipy ikh lecheniya // Nevrologiya, neyropsikhiatriya, psikhosomatika. 2010. № 2. S. 26–33.
9. Loginova E. A., Eletskaia O. V., Shchukina D. A. Nauchno-teoreticheskie osnovy logopedicheskoy raboty po korrektsii dizorfografii u pyatklassnikov // Kontsept. 2015. Spetsvypusk № 23. URL: <https://e-koncept.ru/2015/75285.htm> (data obrashcheniya 16.02.2016).
10. Prishchepova I. V. Logopedicheskaya rabota po korrektsii dizorfografii u mladshikh shkol'nikov : uchebno-metodicheskoe posobie. SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2001. 63 s.
11. Prishchepova I. V. Osobennosti motivatsii i kognitivnykh strategiy usvoeniya dizorfografii mladshimi shkol'nikami s obshchim nedorazvitiem rechi // Defektologiya. 2000. № 3. S. 30–37.
12. Tenkacheva T. R. Formirovanie grammaticheskogo stroya rechi u detey starshego doshkol'nogo vozrasta v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2014.
13. FGOS obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru> (data obrashcheniya 16.02.2016).
14. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii». URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974> (data obrashcheniya: 16.02.2016).
15. Chirkina G. V. Problema obucheniya detey s narusheniyami rechi v kontekste ikh osobykh obrazovatel'nykh potrebnoyey // Uchenye zapiski: elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta, 2012. № 2 (22). URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/024-021.pdf> (data obrashcheniya 16.02.2016).

Статью рекомендует д-р псих. наук, профессор В. П. Пряедин



УДК 376.37-053"465.00/.07"  
ББК 4457.091

ГСНТИ 14.29.29

Код ВАК 13.00.03

**Григоренко Наталья Юрьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Московский городской педагогический университет; 117261, г. Москва, ул. Панферова, 8, стр. 2; e-mail: nugrigorenko@mail.ru.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НЕТЯЖЕЛЫМИ АНОМАЛИЯМИ ОРГАНОВ АРТИКУЛЯЦИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дети раннего и дошкольного возраста; произносительные нарушения; произносительные навыки; аномалии органов артикуляции; логопедическая помощь.

**АННОТАЦИЯ.** В статье определены основные изменения, произошедшие на современном этапе в системе дошкольной логопедической помощи. Представлены современные подходы к проблеме формирования произношения и коррекции произносительных расстройств у детей с аномалиями органов артикуляции. Дифференцированы понятия «тяжелые» и «нетяжелые» дефекты артикуляционного аппарата. Охарактеризованы структура и механизмы произносительных нарушений у детей с аномалиями строения органов артикуляции. Рассмотрены особенности формирования звукопроизношения при наличии патологии строения органов артикуляции у детей раннего и дошкольного возраста. Определены группы детей дошкольного возраста с произносительными нарушениями и нетяжелыми аномалиями строения органов артикуляции с учетом структуры и механизма произносительного расстройства. Проанализированы основные аспекты логопедической работы с детьми раннего и дошкольного возраста с нарушениями строения и функций артикуляционных органов. Обозначены ведущие направления и задачи логопедической коррекции произносительных нарушений у данной категории детей. Рассмотрена специфика логопедической работы по постановке, автоматизации и дифференциации звуков речи у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции, осуществляющейся одновременно с ортодонтическим лечением. Представлены логопедические технологии, направленные на нормализацию тонуса артикуляционных мышц и развитие артикуляционного праксиса, формирование произносительных навыков у детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями строения и функций органов артикуляции (дифференцированный логопедический массаж, мимическая и артикуляционная гимнастика, миотерапия, фонетическая ритмика и т.п.).

**Grigorenko Natal'ya Yur'evna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Logopedics, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

### **FORMATION OF PRONUNCIATION SKILLS IN INFANTS AND PRESCHOOL CHILDREN WITH MILD IMPAIRMENTS OF THE ORGANS OF ARTICULATION**

**KEYWORDS:** infants and preschool children; mispronunciation; pronunciation skills; impairments of the organs of articulation; speech therapy.

**ABSTRACT.** The paper describes the main developments in the system of preschool speech therapy at the present stage. It presents some modern approaches to the problem of formation of pronunciation and correction of articulatory disorders in children with impairments of the organs of articulation and differentiates the notions of "severe" and "mild" defects of the speech apparatus. The author characterizes the structure and mechanisms of articulatory disorders in children with impairments of the organs of articulation and dwells on peculiar features of formation of pronunciation skills in the conditions of pathology of the structure of the organs of articulation in infants and preschool children. The article defines the groups of preschool children with articulatory disorders and mild impairments of the organs of articulation based on the structure and mechanism of articulatory disorders and analyzes the main aspects of the logopedic work with infants and preschool children with disorders of the structure and functions of the articulatory organs. The author outlines the main areas and tasks of logopedic correction of pronunciation disorders in these children. The article also discusses the specificity of logopedic work in formulation, automation and differentiation of speech sounds in children with mild impairments of the organs of articulation which is carried out simultaneously with orthodontic treatment. The author presents techniques of speech therapy aimed at normalization of articulation muscles tone development and articulation of praxis, formation of pronunciation skills in infants and preschool children with disorders of the structure and functions of organs of articulation (differential logopedic massage, facial and articulation exercises, myotherapy, phonetic rhythm drills, etc.).

За последние годы в системе образования Российской Федерации произошли значительные изменения, обусловившие сложившуюся в настоящий момент ситуацию. Переориентация большинства образовательных организаций на первоочередное оказание образовательных услуг нормально развивающимся детям; слияние дошкольных и школьных учреждений в

большие общеобразовательные комплексы, объединившись с которыми, специальные коррекционные организации начали терять свою обособленность и самостоятельность; внедрение инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья параллельно системе специального образования – все это не могло не сказаться на системе дошкольного образования в целом

и оказании логопедической помощи детям раннего и дошкольного возраста в частности. В настоящее время на дошкольные логопункты общеобразовательных организаций в первую очередь направляют старших дошкольников с общим недоразвитием речи; при этом дети с фонетико-фонематическим недоразвитием зачастую оказываются без необходимого своевременного логопедического воздействия. Вследствие этого на этапе школьного обучения количество детей с недостатками устной речи катастрофически увеличивается.

Среди детей раннего и дошкольного возраста, нуждающихся в логопедической помощи в связи с имеющимися у них недостатками произношения, особую группу составляют дети с аномалиями органов артикуляции. В специальной педагогической литературе под *анатомическими аномалиями органов артикуляции* подразумеваются врожденные и приобретенные органические дефекты костного и мышечного строения органов артикуляционного аппарата: верхней и нижней челюстей с расположенными на них зубами и альвеолярными отростками, твердого и мягкого неба, языка и губ (Б. М. Гриншпун [7], М. Е. Хватцев [14], Н. А. Чевелева [12] и др.). Все эти аномалии можно условно разделить на два вида:

- **тяжелые дефекты** артикуляционного аппарата (*с нарушением целостности органов*): различные расщелины губы, твердого и мягкого неба (Т. В. Волосовец [3], А. Г. Ипполитова [8], Г. В. Чиркина [12; 15] и др.).

- **нетяжелые дефекты**<sup>1</sup> артикуляционного аппарата (*с сохранной целостностью твердых (костных) и мягких (мышечных) тканей зубочелюстной системы и ротовой полости*): патологические изменения прикуса, формы и размера языка, уздечки языка, губ.

Следует отметить, что нарушения звукопроизношения практически всегда входят в симптомокомплекс речевого расстройства (кроме изолированных нарушений голоса, темпа и ритма речи, например, дисфонии, брадилалии, тахилалии, невротической формы заикания), поэтому воспринимаются как наиболее яркое проявление речевого дизонтогенеза, обращающее на себя внимание окружающих.

Важным аспектом, который нужно учитывать в логопедической работе с детьми раннего и дошкольного возраста с нарушениями строения и функций артикуляцион-

ных органов, является то, что большинство детей с произносительными расстройствами, сочетающимися с деформациями строения зубочелюстной системы и ротовой полости, в своем анамнезе имеют перинатальное поражение центральной нервной системы (ПП ЦНС). У этих детей в дальнейшем проявляются речедвигательные (дизартрические) расстройства, которые выделяются как ведущие в структуре произносительного нарушения [4; 6; 13]. Говоря о диагностике и коррекции произносительных расстройств у детей с нарушениями строения и функций органов артикуляции, следует отметить, что, во-первых, при наличии анатомических дефектов зубочелюстной системы, ротовой полости и носоглотки<sup>2</sup> (особенно при легкой степени выраженности патологии развития) не всегда наблюдаются нарушения звукопроизношения; во-вторых, при недостатках произносительной стороны анатомические деформации периферических органов речи не всегда являются первопричиной появления произносительных нарушений, но всегда – фактором, осложняющим процесс артикуляции. Поэтому специалист, проводящий логопедическое обследование ребенка с нарушениями строения и функций органов артикуляции, должен быть очень внимателен при формулировании заключения о структуре речевого дефекта в целом и о механизме нарушения произносительной стороны речи в частности [10; 11]. Без подробного анализа анамнестических данных, состояния артикуляционной моторики, иннервации периферических органов речи, фонематических процессов и ряда других факторов невозможно составить адекватное представление об этиологии и характере речевого нарушения, а также правильно построить логопедическую работу и прогнозировать возможный результат речевой коррекции.

В современной системе логопедической помощи традиционным является разведение во времени ортодонтического (в некоторых случаях, хирургического) лечения и логопедической коррекции речевых нарушений у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции. Логопеды считают нецелесообразным проводить логопедическую работу с такими детьми до медицинского вмешательства и даже, если берут в логопедическую работу таких детей, используют традиционные технологии логопедической коррекции, которые недостаточно эффективны для данной категории детей. При этом ортодонты и стоматологи-

<sup>1</sup> Термин «нетяжелые дефекты органов артикуляции» впервые был введен в диссертационном исследовании Н. Ю. Григоренко «Преодоление произносительных расстройств у детей с аномалиями органов артикуляции» [4].

<sup>2</sup> Мы не рассматриваем расщелины неба и губы, которые, на наш взгляд, следует отнести к категории тяжелых дефектов анатомического строения органов артикуляции.

хирурги начинают лечение в большинстве случаев после 5-ти лет. В связи с этим очень часто дети к школе не получают полного объема требующейся логопедической помощи и переходят на школьную ступень обучения с нарушениями устной речи, в большинстве случаев – с недостатками фонетико-фонологического компонента речи, что негативно влияет на усвоение основ письменной речи.

Таким образом, дети раннего и дошкольного возраста (с первичным речевым дизонтогенезом, имеющие соответствующий своей возрастной норме уровень познавательного развития и сохраненный слух) с нарушениями строения и функций органов артикуляции составляют особую группу, требующую пристального внимания со стороны специалистов и родителей в связи со спецификой своего речевого нарушения и, к сожалению, в большинстве случаев не получающие необходимой логопедической помощи соответствующего качества и в требуемом объеме в силу выше указанных обстоятельств. Это определяет актуальность рассматриваемой нами проблемы для современной логопедической практики.

Нетяжелые аномалии зубочелюстной системы и ротовой полости могут обнаруживаться у детей уже в раннем возрасте и негативно влиять на формирующееся звукопроизношение. Варианты патологического развития органов артикуляции у детей, на которые чаще всего обращают внимание в раннем возрасте родители и специалисты, – это короткая или укороченная уздечка языка, значительно ограничивающая его движения, а также выраженное нарушение соотношения челюстей, ухудшающее артикуляционные условия (например, перекрестный молочный прикус, который проявляется во внешности в виде лицевой асимметрии). Но в этом возрасте стоматологи отказываются от ортодонтической коррекции, так как временный (молочный) прикус в этом возрасте только формируется и какие-либо вмешательства не будут эффективными. Пластика уздечки языка тоже не рекомендуется в раннем возрасте, в силу того что до 5-ти лет такая хирургическая операция осуществляется под общим наркозом, и только в более старшем возрасте – под местной анестезией. Еще одним важным моментом является то, что в раннем возрасте достаточно проблематично провести с ребенком послеоперационные реабилитационные мероприятия, направленные на предупреждение образования послеоперационного келоидного рубца и улучшение пластичности оперированных мягких тканей. Специальные артикуляционные упражнения, даже проводимые в игровой форме, а

также массажное воздействие могут вызывать у детей 2–3-х лет негативные ощущения и категорический отказ от их выполнения. Но, как показывает практика, в каждом случае нужно индивидуально решать вопрос о необходимости и целесообразности проведения операции по коррекции уздечки языка.

Логопеды, в основном, не занимаются нарушениями звукопроизношения с детьми раннего возраста, так как считается, что в раннем возрасте все отклонения в звукопроизношении – это физиологические несовершенства речи (хотя в ряде случаев могут выявляться речедвигательные расстройства у детей 2–3-х лет, вследствие которых звукопроизношение будет нарушено). Следует отметить, что чем раньше начато логопедическое воздействие, тем эффективнее будут его результаты. Основное направление логопедической работы с детьми раннего возраста со спастико-паретическим синдромом в артикуляционной мускулатуре, осложненным наличием аномалий молочного прикуса и/или короткой (укороченной) уздечкой языка – это стимуляция развития артикуляционного праксиса, компонентов речевого слуха (в частности, фонематического восприятия), а также произносительных навыков: целенаправленного речевого выдоха, четкого произношения звуков раннего речевого онтогенеза. В более сложных случаях – при неспецифических и специфических задержках речевого развития у детей раннего возраста [1] – данное направление логопедической работы становится составной частью общего логопедического воздействия по стимуляции формирования коммуникации детей раннего возраста, а именно, в ходе развития их речевых навыков.

В дошкольном возрасте у детей завершает свое формирование временный прикус и его отклонения уже четко могут быть определены детскими стоматологами-ортодонтами, но до 6–7-и лет эти нарушения не корректируются (до появления постоянных зубов во фронтальном отделе в процессе формирования сменного прикуса). Логопедическая работа с дошкольниками по коррекции нарушений звукопроизношения начинается обычно после 5-ти лет. При этом с детьми, имеющими деформации строения органов артикуляции, логопеды предпочитают работать после их стоматологического лечения и в основном с использованием традиционных логопедических технологий, что зачастую не приводит к должному результату.

Практические исследования и наблюдения, проводившиеся нами длительный период (с 1999 г.), показали, что с учетом механизмов, структуры нарушений произносительной стороны и фонологического аспекта

речи выделяются следующие группы детей дошкольного возраста с произносительными нарушениями и нетяжелыми аномалиями строения органов артикуляции [4]:

- дети с механической дислалией, имеющие только фонетические нарушения;
- дети с дизартрией, отягощенной аномалиями органов артикуляции, имеющие только фонетические нарушения;
- дети с механической дислалией, имеющие фонетические и фонематические нарушения;
- дети с дизартрией, отягощенной аномалиями органов артикуляции, имеющие фонетические и фонематические нарушения (данная группа является наиболее многочисленной).

Рассматривая специфику логопедической работы по формированию произносительных навыков у детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями строения и функций органов артикуляции, необходимо учитывать следующие аспекты.

- Логопедическая работа требует применения традиционных логопедических приемов коррекции нарушений произношения в сочетании со специфическими технологиями, часть из которых может быть заимствована из медицины и модифицирована для логопедической практики.

- Первостепенными задачами в логопедической работе как с детьми дошкольного, так и раннего возраста с нарушением строения и функций органов артикуляции являются формирование артикуляционного праксика и развитие кинестетического контроля за движениями органов артикуляции, а также формирование компонентов речевого слуха и формирование слухового контроля за собственным произношением.

- У детей рассматриваемой категории до начала требующегося ортодонтического лечения или хирургического вмешательства необходимо формировать навыки *адаптированного* звукопроизношения, когда ребенок при нарушенных артикуляционных условиях (патологии прикуса и/или укороченной уздечке языка) овладевает основными элементами нормативного артикуляционного уклада и ориентируется на акустический эффект звука, опираясь на правильный образец звучания данного звука в речи педагога и родителя. Постепенно, на основе кинестетических ощущений и под контролем сформированного фонематического слуха ребенок адаптирует свой артикуляционный уклад к патологически измененным артикуляционным условиям таким образом, что акустический эффект звука будет близок к нормативному.

- В дальнейшем, в процессе ортодонтического исправления анатомических дефек-

тов дети, прошедшие специализированный курс логопедической работы по формированию адаптированного звукопроизношения, могут легко приспособиться к новой, соответствующей норме, конфигурации органов зубочелюстной системы и ротовой полости и выработать правильные артикуляционные уклады самостоятельно или с небольшой помощью специалиста.

К основным направлениям дифференцированного логопедического воздействия по формированию произносительных навыков у детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями строения и функций органов артикуляции относятся следующие.

1. Преодоление речедвигательных расстройств при дизартрии (или функциональных нарушений артикуляционной моторики при дислалии) и стимуляция развития артикуляционной моторики.

*Задачи:* • нормализация тонуса лицевой, губной и язычной мускулатуры; • развитие подвижности и координации движений органов артикуляции; • координация артикуляции и дыхания.

2. Устранение недостатков звукопроизношения.

*Задачи:* • исправление и постановка речевых звуков (формирование правильных артикуляционных укладов нарушенных звуков и необходимого четкого акустического эффекта при их произношении); • закрепление правильного произношения звуков в различных фонетических условиях и позициях при выполнении специальных упражнений; • дифференциация в речи детей звуков, сходных по артикуляционным и акустическим признакам; • автоматизация звуков в самостоятельной речи детей.

3. Развитие речевого дыхания и просодики.

*Задачи:* • развитие физиологического дыхания (подготовительный этап); • тренировка фонационного выдоха и собственно речевого дыхания; • развитие восприятия и воспроизведения изменений голоса по силе, высоте, тембру; • развитие восприятия и воспроизведения различного ритма и темпа речи, интонационных типов и разных эмоциональных оттенков высказывания.

4. Формирование фонематических процессов.

*Задачи:* • преодоление нарушений фонематического восприятия; • формирование практических навыков звукового анализа и синтеза; • развитие фонематических представлений.

Для логопедической работы с детьми раннего и дошкольного возраста с нарушениями строения и функций артикуляционных органов могут быть рекомендованы следующие логопедические технологии

(эффективность использования которых в работе с детьми дошкольного возраста с тяжелыми аномалиями органов артикуляции была подтверждена экспериментальным путем):

- дифференцированный логопедический массаж (способствующий нормализации тонуса мышц артикуляционных органов, уменьшению степени проявления речевых расстройств, устранению послеоперационных последствий пластики уздечек языка и верхней губы, активизации процесса коррекции аномалий зубочелюстной системы) [4; 6; 10; 11];

- мимическая гимнастика (способствующая активизации произвольной мимики и формированию произвольных движений мышц лица) [4];

- артикуляционная гимнастика (пассивная и активная; с корригирующими ортодонтическими аппаратами и без них), включающая упражнения, направленные на развитие кинетической и кинестетической организации движений органов артикуляции [4; 6; 11];

- миотерапия (комплекс упражнений с использованием специальных аппаратов-тренажеров и без них, направленный на развитие функциональных возможностей нервно-мышечного аппарата челюстно-лицевой области) [4; 6; 13];

- комплекс пассивных упражнений для расслабления мышц шеи [4; 11];

- миодыхательная гимнастика (комплекс упражнений, основывавшийся на одновременном координированном выполнении движений мышцами артикуляционных органов, шеи и верхнего плечевого пояса и ритмичном дыхании, способствующий развитию подвижности мышц челюстно-лицевой области, физиологического дыхания, координации артикуляции и дыхания; оказывающий положительное терапевтическое воздействие при ортодонтическом лечении) [4].

Трудность логопедической работы по устранению недостатков звукопроизношения заключается в том, что детям старшего дошкольного возраста в ходе ортодонтического лечения необходимо постоянное ношение в полости рта специальных корригирующих аппаратов (ортодонтических пластинок), способствующих исправлению прикуса. Этот момент отрицательно сказывается на процессе преодоления нарушений звукопроизношения, так как затрудняет автоматизацию звуков в речи детей. Экспериментальным путем мы установили, что наиболее эффективные результаты на занятиях по коррекции нарушений звукопроизношения достигается при проведении логопедического воздействия в два этапа: часть артикуляционных упражнений на занятии выполняется без аппаратов, часть – с аппаратами. При этом лого-

педическая работа, осуществляющаяся без пластинок, должна опережать коррекционное воздействие, осуществляющееся при наличии пластинки, на один-два этапа (например, при работе без пластинки звук *ш* автоматизируется у ребенка уже во фразах, а при работе с пластинкой закрепляется в слогах или в словах). Основной упор следует делать на формирование правильного навыка произношения звука без пластинки. Логопедическая работа с аппаратом строится на основе дифференциации различных акустических эффектов произношения звука в разных артикуляционных условиях и кинестетической организации тонких артикуляционных движений, что позволяет детям произвольно адаптировать артикуляционный уклад корректируемого звука к изменяющимся артикуляционным условиям (при наличии или отсутствии в ротовой полости ортодонтического аппарата). Такое построение логопедической работы способствует сокращению сроков автоматизации звуков в речи детей и улучшению разборчивости речи при ношении корректирующей пластинки в ходе ортодонтического лечения. На этапе дифференциации фонем у детей формируется навык сравнения звуков на основе акустических и артикуляционных признаков. Рекомендуется использовать речевой материал, включающий слова, отличающиеся по звуковому составу друг от друга одной фонемой, благодаря чему внимание детей акцентируется на одном дифференциальном признаке. Сначала работа по развитию дифференциации звуков, наиболее часто смешиваемых в произношении, проводится с опорой на слуховой, зрительный, тактильный и двигательный анализаторы, затем лишь на основе слухового восприятия. Закрепление поставленных и автоматизированных звуков в самостоятельной речи детей осуществляется как отдельное направление логопедического воздействия, а затем продолжается на интегративном этапе логопедической работы – в самостоятельной речи детей, параллельно с формированием самоконтроля собственного произношения. Работа по преодолению недостатков звукопроизношения взаимосвязана с формированием у детей фонематических процессов.

Развитие речевого дыхания, в частности фонационного выдоха, следует начинать с отработки длительного звучания гласных. Для этого рекомендуется использовать элементы фонетической ритмики – системы двигательных упражнений, в которых различные движения детей сочетались с произнесением специально подобранного речевого материала. Это специализированная коррекционная технология, используемая в работе с детьми с произносительными нарушениями. Данное направле-

ние подробно обосновали в своих исследованиях Т. М. Власова и А. Н. Пфафендродт, занимаясь развитием произносительной стороны речи слабослышащих учащихся с использованием метода фонетической ритмики [2]. Фонетическая ритмика как логоритмическая технология основывается на единстве воспроизведения звука и движения тела: в процессе формирования фонационного выдоха произнесение каждого гласного и согласного звука, а также их сочетаний, сопровождается определенными движениями. При придании нужной позы телу ребенка с произносительным нарушением определенным образом создаются необходимые условия, способствующие тому, чтобы звук формировался правильно, на достаточно полном фонационном выдохе, при нормальном функционировании артикуляционного отдела и резонаторной системы. Логопедическая работа с использованием элементов логопедической и фонетической ритмики значительно ускоряет процесс автоматизации и дифференциации звуков в речи детей [16]. Элементы фонетической ритмики рекомендуется включать в работу как с детьми дошкольного, так и раннего возраста, так как это эффективное средство для стимуляции развития как произносительных навыков, так и фонематического восприятия, простых форм звукового анализа и синтеза [5].

В соответствии с актуальными тенден-

циями современной системы дошкольного образования в логопедической работе по преодолению произносительных нарушений у детей с аномалиями органов артикуляции рекомендуется использовать компьютерную программу Speech Viewer («Видимая речь»), методические аспекты применения которой в логопедической практике раскрыты в работе О. И. Кукушкиной, Т. К. Королевской, Ю. Б. Зеленской «Информационные технологии в обучении произношению» [9].

Из всего вышесказанного следует, что в раннем возрасте логопедическая работа с детьми с нарушениями строения и функций органов артикуляции направлена, прежде всего, на преодоление речевых расстройств и предупреждение появления выраженных произносительных нарушений в дошкольном возрасте; с дошкольниками проводится логопедическая работа по коррекции произносительных расстройств, осуществляющаяся параллельно с ортодонтическим и/или хирургическим воздействием. Произносительные расстройства, обусловленные или отягощенные аномалиями органов артикуляции, более резистентны к традиционным методам логопедического воздействия и требуют дифференцированного медико-педагогического подхода и применения специализированных коррекционных технологий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова О. А., Приходько О. Г. Методические рекомендации по ведению речевой карты ребенка дошкольного возраста. М. : Русская речь, 2012. 100 с.
2. Власова Т. М., Пфафендродт А. Н. Фонетическая ритмика : пособие для учителя. М. : Гуманитарный издательский центр «Владос», 1996. 240 с.
3. Волосовец Т. В. Логопедическая работа с детьми в возрасте 1–3 лет с врожденными расщелинами губы и неба : дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 172 с.
4. Григоренко Н. Ю. Преодоление произносительных расстройств у детей с аномалиями органов артикуляции : дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 206 с.
5. Григоренко Н. Ю., Астахова Л. Б. Возможности использования групповых форм в коррекционно-развивающей работе с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии на базе ДОУ // Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии в современном образовательном пространстве : сборник научных статей по материалам междунар. науч.-практич. Конференции / Сост. О. Г. Приходько, А. А. Гусейнова, Е. В. Ушакова. М., 2013. С. 42–47.
6. Григоренко Н. Ю., Цыбульский С. А. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с незначительными аномалиями органов артикуляции. М. : Книголюб, 2005. 144 с.
7. Гриншпун Б. М. Дислalia // Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Под ред. Л. С. Волковой. 2-е изд. В 2-х кн. Кн. 1. М. : Просвещение : Владос, 1995. С. 77.
8. Ипполитова А. Г. Открытая ринолалия. М. : Просвещение, 1983. С. 51–58.
9. Кукушкина О. И., Королевская Т. К., Зеленская Ю. Б. Информационные технологии в обучении произношению : пособие для сурдопедагогов и логопедов, преподавателей и аспирантов кафедр специальной психологии и коррекционной педагогики Университетов и ВУЗов. М. : Полиграф сервис, 2004.
10. Приходько О. Г. Дизартрические нарушения у детей раннего и дошкольного возраста // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 6. С. 49.
11. Приходько О. Г. Дифференцированный логопедический массаж в системе логопедической работы при коррекции дизартрических расстройств у детей. М. : Русская речь, 2013. 60 с.
12. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учебное пособие для студентов пед ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М. : Просвещение, 1989. 223 с.
13. Харке В. В., Григоренко Н. Ю., Дмитриенко Д. С., Филимонова Е. В. Нарушения звукопроизношения у детей с аномалиями и деформациями челюстно-лицевой области в период сменного прикуса // Стоматология детского возраста и профилактика. 2008. Т. 7. № 2. С. 35–38.
14. Хватцев М. Е. Логопедия : книга для преподавателей и студентов высш. пед. учеб. заведений : в 2 кн. Кн. 1. М. : Владос – Пресс : ИД КДУ, 2013. 270 с.

15. Чиркина Г. В. Нарушения речи при ринолалии и пути их коррекции : дис. ... д-ра пед наук. М., 1987. 277 с.
16. Шашкина Г. Р. Логопедическая ритмика для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 163 с.

#### L I T E R A T U R A

1. Bezrukova O. A., Prikhod'ko O. G. Metodicheskie rekomendatsii po vedeniyu rechevoy karty rebenka doshkol'nogo vozrasta. M. : Russkaya rech', 2012. 100 s.
2. Vlasova T. M., Pfafenrodt A. N. Foneticheskaya ritmika : posobie dlya uchitelya. M. : Gumanitarnyy izdatel'skiy tsentr «Vlados», 1996. 240 s.
3. Volosovets T. V. Logopedicheskaya rabota s det'mi v vozraste 1–3 let s vrozhdennymi rasshcheliniami guby i neba : dis. ... kand. ped. nauk. M., 1995. 172 s.
4. Grigorenko N. Yu. Preodolenie proiznositel'nykh rasstroystv u detey s anomaliyami organov artikulyatsii : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2005. 206 s.
5. Grigorenko N. Yu., Astakhova L. B. Vozmozhnosti ispol'zovaniya gruppovykh form v korrektsionno-razvivayushchey rabote s det'mi rannego vozrasta s otkloneniyami v razvitii na baze DOU // Rannaya kompleksnaya pomoshch' detyam s otkloneniyami v razvitii v sovremennom obrazo-vatel'nom prostranstve : sbornik nauchnykh statey po materialam mezhdunar. nauch.-praktich. Konferentsii / Sost. O. G. Prikhod'ko, A. A. Guseynova, E. V. Ushakova. M., 2013. S. 42–47.
6. Grigorenko N. Yu., Tsybul'skiy S. A. Diagnostika i korrektsiya zvukoproiznositel'nykh rasstroystv u detey s netyazhelymi anomaliyami organov artikulyatsii. M. : Knigolyub, 2005. 144 s.
7. Grinshpun B. M. Dislaliya // Logopediya : uchebnik dlya studentov defektol. fak. ped. in-tov / Pod red. L. S. Volkovoy. 2-e izd. V 2-kh. kn. Kn. 1. M. : Prosveshchenie : Vlados, 1995. S. 77.
8. Ippolitova A. G. Otkrytaya rinolaliya. M. : Prosveshchenie, 1983. S. 51–58.
9. Kukushkina O. I., Korolevskaya T. K., Zelenskaya Yu. B. Informatsionnye tekhnologii v obuchenii proiznosheniyu : posobie dlya surdopedagogov i logopedov, prepodavateley i aspirantov kafedr spetsial'noy psikhologii i korrektsionnoy pedagogiki Universitetov i VUZov. M. : Poligraf servis, 2004
10. Prikhod'ko O. G. Dizarticheskie narusheniya u detey rannego i doshkol'nogo vozrasta // Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya. 2009. № 6. S. 49.
11. Prikhod'ko O. G. Differentsirovannyi logopedicheskiy massazh v sisteme logopedicheskoy raboty pri korrektsii dizarticheskikh rasstroystv u detey. M. : Russkaya rech', 2013. 60 s.
12. Filicheva T. B., Cheveleva N. A., Chirkina G. V. Osnovy logopedii : uchebnoe posobie dlya studentov ped in-tov po spets. «Pedagogika i psikhologiya (doshk.)». M. : Prosveshchenie, 1989. 223 s.
13. Kharke V. V., Grigorenko N. Yu., Dmitrienko D. S., Filimonova E. V. Narusheniya zvukoproiznosheniya u detey s anomaliyami i deformatsiyami chelyustno-litsevoy oblasti v period smennogo prikusa // Stomatologiya detskogo vozrasta i profilaktika. 2008. T. 7. № 2. S. 35–38.
14. Khvattsev M. E. Logopediya : kniga dlya prepodavateley i studentov vyssh. ped. ucheb. zavedeniy : v 2 kn. Kn. 1. M. : Vlados – Press : ID KDU, 2013. 270 s.
15. Chirkina G. V. Narusheniya rechi pri rinolalii i puti ikh korrektsii : dis. ... d-ra ped nauk. M., 1987. 277 s.
16. Shashkina G. R. Logopedicheskaya ritmika dlya detey s fonetiko-fonematischeskim nedorazvitiem rechi : dis. ... kand. ped. nauk. M., 1995. 163 s.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.018.1:373.21  
ББК 4410.5

ГСНТИ 14.23.01

Код ВАК 13.00.01

**Ведерникова Наталья Николаевна,**

начальник отдела обеспечения функционирования и развития комплексной безопасности управления образования Администрации г. Екатеринбурга; 620014, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 24/а; e-mail: vedernikova\_nn@ekadm.ru.

### СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА В ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ДЕТЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** межнациональная толерантность, дети дошкольного возраста, социальное партнерство семьи и детского сада, формирование межнациональной толерантности детей дошкольного возраста

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена актуальной проблеме формирования межнациональной толерантности в современном обществе. Подчеркивается, что в многонациональной России эта тема приобретает особое звучание, в этом ключе приводятся данные, показывающие, что формирование межнациональной толерантности целесообразно начинать с дошкольного возраста. Основным способом формирования межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста предлагается социальное партнерство семьи и детского сада, которое базируется на равноправии, диалогичности, добровольности взаимодействий, самостоятельности и осознанности в выборе и принятии решений каждой из сторон. В статье приведены этапы становления социального партнерства в отечественной системе образования, выделены его основные черты на современном этапе. На основе обобщения теоретических и практических научных работ, автор предлагает целенаправленно обеспечивать готовность семьи и детского сада к продуктивным взаимодействиям в поле межнациональных отношений, что позволит закономерно формировать у детей межнациональную толерантность.

**Vedernikova Natal'ya Nikolaevna,**

Head of Department of Support of Functioning and Development of Complex Safety of Education Management of Ekaterinburg City Administration, Ekaterinburg, Russia.

### SOCIAL PARTNERSHIP BETWEEN FAMILY AND NURSERY SCHOOL IN THE PROCESS OF FORMATION OF ETHNIC TOLERANCE OF CHILDREN AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT OF SOCIETY

**KEYWORDS:** ethnic tolerance, preschool children, social partnership between family and nursery school, formation of ethnic tolerance of preschool children.

**ABSTRACT.** The article deals with the urgent problem of formation of ethnic tolerance in the modern society. It is noted that this issue becomes especially important in the multinational community of Russia and this fact substantiates the necessity of formation of ethnic tolerance beginning with junior school age. The author considers that the formation of ethnic tolerance in preschool children should be based on social partnership between the family and the nursery school, characterized by equality, dialogue, voluntary interaction, self-dependence and conscious choice and solution-taking by each party. The article defines the stages of formation of social partnership in the Russian system of education, and singles out its main features at the present moment. Based on generalization of theoretical and practical works, the author thinks that it is necessary to prepare the family and the nursery school to productive interaction in the sphere of interethnic relations which would allow teachers to gradually form ethnic tolerance of children.

На современном этапе развития общества ярко обозначена проблема консолидации социальных ресурсов, взаимодействия и интеграции институтов общества, ответственных за проектирование будущего. Из работ Б. З. Вульфова, М. Маковского, В. А. Тишкова и др. известно, что одним из острых социальных вопросов, определяющих ход развития общества в ближайшей перспективе, является проблема межнациональной толерантности [3; 14; 15]. Действительно, динамичная социальная логистика, интенсивность миграционных

процессов, социальные конфликты, влекущие разрыв семейных и национальных уз, приводят к напряжению в межнациональных отношениях. В связи с этим сегодня не только следует принимать экстренные меры по снятию эскалации межнациональных конфликтов, но и перспективно заниматься воспитанием детей, которые в грядущем времени будут строить взаимодействия между людьми различных национальностей, как в широком, так и в ближайшем социуме.

В России – стране многонациональной и многоконфессиональной, под своим крылом



собирающей многие народы и различные культуры, тема формирования у подрастающего поколения межнациональной толерантности приобретает особое звучание.

Несмотря на то что исследователи отмечают отсутствие негативной динамики межнациональной толерантности в нашей стране [12], задачу формирования личности, понимающей и принимающей культуру иных национальностей, необходимо решать уже в дошкольном детстве. Ведь именно в этот период развития подрастающее поколение впервые выходит за пределы ближайшего семейного окружения и встречается с вызовами современного общества, что и определяет характер социальной адаптации детей, формирование у них социального познания, моделей поведения и взаимодействия в обществе.

Данная статья направлена на прояснение явления, содержания и форм социального партнерства семьи и детского сада в вопросах формирования у детей дошкольного возраста межнациональной толерантности. Ее целью является анализ и обобщение основных подходов к пониманию партнерства семьи и детского сада в направлении формирования межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста.

Межнациональная толерантность – феномен многогранный и сложный и к настоящему времени изучен недостаточно. Вопросы становления межнациональной толерантности в период детства наиболее полно представлены в теоретических работах М. И. Богомолова, Е. В. Новикова, Л. В. Коломийченко и других, где раскрыты сущность и факторы формирования культуры в отношении межнациональной социализации детей.

Авторы сходны во мнении, что межнациональную толерантность следует понимать как интегративное личностное образование, проявляющееся в терпимом, принимающем, уважительном, понимающем отношении к культуре иных национальностей [9, с. 8]. Межнациональная толерантность – личностное качество, которое формируется в активном общении и совместной деятельности взрослых и детей на базе сближения культур и постоянного поиска способов взаиморазвития представителей разных народов.

Дети дошкольного возраста открыты к восприятию опыта человеческих взаимодействий, активно интересуются культурными практиками, готовы к принятию широкого спектра социальных взаимоотношений [1; 9; 10; 16,]. Как известно из работ Г. М. Андреевой, М. И. Бобневой, А. А. Бодалева, Л. В. Коломийченко, В. Т. Кудрявцева, О. Б. Чесноковой и др., в дошкольном возрасте формируется образ мира как ядерного образования сознания зрелой личности.

Именно поэтому конструирование понимающего общества будущего следует начинать с целенаправленного формирования межнациональной толерантности в период детства. Особая роль в этом процессе отводится дошкольному образованию как сфере социализации подрастающего поколения.

Сегодня дошкольное образование, выстраиваемое на культурно-историческом, культурологическом и личностном принципах, составляет основу современного общественного воспитания и духовно-нравственного развития личности. Достижение этой цели возможно только в тесном партнерстве педагогов и родителей, поскольку, с одной стороны, семья для детей дошкольного возраста является лоном становления личности, а с другой – современные родители как воспитатели нуждаются в психолого-педагогической поддержке.

В настоящее время складывается особая сфера взаимодействий детского сада и семьи – практика социального партнерства, которая позволяет наладить прогрессивные взаимодействия педагогов и родителей, обогатить социализацию детей, решать частные вопросы социально-личностного развития дошкольников.

Социальное партнерство в сфере образования – это социально-правовое явление, возникшее относительно недавно и требующее теоретического и эмпирического изучения, а также нормативно-правового оформления. Исторически идея партнерского типа общественных отношений сформировалась и реализовывалась в производственной сфере, затем проникла в социально-трудовую сферу. Нормативное закрепление социального партнерства в нашей стране произошло вместе с оформлением идеи создания социального государства, закреплённой в Конституции Российской Федерации. В настоящее время партнерство как вид социального взаимодействия все больше проникает в сферу взаимоотношений общества и семьи, в том числе в институте образования.

В последние годы появились научно-исследовательские работы, связанные с изучением формирования партнерских отношений семьи и образовательных организаций различных уровней образования. В целом, ученые понятием «партнерство» характеризуют взаимоотношения между субъектами какой-либо деятельности, которая основывается на диалоге, равноправии, добровольности участия в совместной деятельности и взаимном интересе к процессу и результату.

В исследованиях О. Д. Никольской, А. Ю. Гранина, Т. Н. Каримовой, И. А. Хоменко и др. показано, что разработка понятия «партнерство» применительно к системе образования, в частности с целью нала-

живания взаимодействий между семьей и школой, требует более глубокого изучения. Дело в том, что сама педагогическая практика в современном образовательном пространстве пока достаточно слабо представлена реальным и продуктивным опытом социального партнерства вообще и с семьей в частности. Это объясняется непрерывными изменениями социально-политической

и экономической системы российского государства в последние десятилетия.

Т. А. Костюкова и Т. П. Грибоедова в своих работах, проанализировав исследования по истории развития партнерских отношений государства и семьи в нашей стране, зафиксировали некоторую последовательность в виде следующих условных этапов его становления:

20-е – 30-е гг. XX века	игнорирование семьи в воспитательно-образовательном процессе, жесткое авторитарное воздействие на нее
40-е – 80-е гг. XX века	признание за семьей права участвовать в образовательном процессе и ответственности за воспитание ребенка, а также поиск разных форм привлечения семьи преимущественно к процессу воспитания и коррекции негативных воспитательных результатов либо поддержка семьи в сложной ситуации. (работа с многодетной семьей, сопровождение молодой семьи, взаимодействие с неполной семьей, семьей ребенка-инвалида, реабилитация ребенка с задержкой развития и др.)
90-е гг. XX века	попытка передать семье полную ответственность за воспитание детей, отказ школы от воспитательной функции, привлечение семьи к решению материальных проблем образовательной организации (спонсорство, благотворительность) в условиях финансовой необеспеченности школы, ответное параллельное увеличение требований к школе со стороны семьи в условиях собственной некомпетентности
рубеж XX – XXI вв.	«возврат» воспитания в школу при усилении требований к семье и росте степени ее участия в образовательном процессе, привлечение других социальных институтов к взаимодействию в интересах развития ребенка –
настоящее время	стремление семьи и школы к партнерству

Суть взаимоотношений школы и семьи на каждом этапе, кроме последнего, определяется авторами как формальные, кооперативные (локальное включение семьи в совместную деятельность), благотворительные и спонсорские (финансово-материальные) [11].

В настоящий период развития общества социальное партнерство предстает как обновленная идеология взаимодействия всех участников образовательного процесса, как актуальный путь выхода из возникающих конфликтов и эффективный способ достижения целей. Основой социального партнерства является равноправие, добровольность взаимодействия, самостоятельность в выборе и принятии решений каждой из сторон, взаимовыгодность, диалогичность, осознанность.

К специфическим чертам социального партнерства в образовании как одного из видов взаимодействия в обществе относят следующие позиции.

А) Родители заинтересованы в воспитании и образовании собственного ребенка и осознают, что именно они должны создавать условия для развития ребенка в семье, контролировать создание таких условий в образовательном учреждении, помогать, если необходимые, на взгляд родителей, условия создать самостоятельно ему не под силу.

Б) Партнерство возможно исключи-

тельно при наличии у родителей готовности к взаимодействию с учреждением на паритетных началах, с опорой на понимание того, какую деятельность лучше выполнит школа, какую – семья, при приоритетной воспитательной функции семьи.

В) Родители в достаточной мере представляют пути и средства формирования у ребенка определенных личностных качеств, информированы о способах выявления и развития его способностей, условиях успешной социализации, а также обладают определенными умениями эффективного взаимодействия с ребенком.

Г) Образовательное учреждение обладает достаточными ресурсами для предоставления родителям возможности реального, а не номинального участия в самоуправлении, передачи содержательных (а не только финансовых) полномочий в образовательном процессе [11].

Такой подход к пониманию социального партнерства в образовании позволяет решать проблемы духовно-нравственного воспитания и развития детей с участием общества, государства и семьи. Более того, дает основания для обращения к такой деликатной теме, как формирование у детей дошкольного возраста межнациональной толерантности.

Исследователи вопроса формирования

в дошкольном возрасте толерантности как личностного качества выражающего отношение и поведение индивида в межнациональном поле предлагают различные теоретико-практические решения с участием всех субъектов образовательного процесса:

- налаживание и педагогическое обеспечение контакта представителей отличающихся по национальному, этническому признаку групп с обязательным установлением дружеских отношений и совместной деятельности];

- формирование национальных ценностей через представление разнообразия населяющих ее народов и единства их бытия;

- установление общего социокультурного пространства надэтничного по своей природе.

Анализ работ О. И. Давыдовой, Л. А. Ермаковой, С. А. Козловой и др. дает основание предложить еще один вариант формирования межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста в условиях социального партнерства детского

сада и семьи [4; 5; 6; 8]. Это путь формирования готовности семьи и детского сада к совместному движению по линии становления у детей общечеловеческих качеств: терпимого, принимающего, уважительного, понимающего отношения к культуре иных национальностей.

Проблема готовности семьи и детского сада в направлении формирования у детей дошкольного возраста межнациональной толерантности диалектична. С одной стороны, необходима решимость детского сада, а с другой – стремление семьи, которые интегрировано будут обеспечивать решение задачи формирования межнациональной толерантности у дошкольников. Анализ исследований Т. А. Костюковой, Т. П. Грибоедовой и др. позволил дифференцировать и сформулировать необходимые показатели готовности к партнерским отношениям детского сада и семьи в деле формирования межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста, которые представлены в таблице 1.

**Таблица 1.**

Показатели готовности семьи и детского сада к социальному партнерству при формировании межнациональной толерантности детей дошкольного возраста

<b>со стороны семьи</b>	<b>со стороны детского сада</b>
– положительное отношение к педагогическому коллективу и своему участию в образовательном процессе	– положительное отношение педагогического коллектива к участию родителей в образовательном процессе детского сада
– принятие и участие в процессе специально организованного знакомства ребенка с культурами других народов, проживающих на территории страны, региона, города	– владение педагогическим коллективом методов изучения особенностей национальных культур воспитанников группы (детского сада)
– желание транслировать особенности своей национальной культуры в образовательном процессе детского сада	– создание условий для ознакомления детей с культурами других народов, проживающих на территории страны, региона, города
– стремление посещать мероприятия для родителей (общие и групповые)	– создание условий для трансляции особенностей национальной культуры семьями воспитанников группы (детского сада)
– заинтересованность в делах детей, группы, детского сада;	– применение разнообразных, современных групповых и индивидуальных форм работы с семьей;
– способность осуществлять конструктивное общение и взаимодействие с педагогами и администрацией образовательной организации	– отражение в воспитательном и образовательном процессе опыт и традиции воспитания в семье;
– понимание ценности своей роли во взаимодействии с педагогом группы, педагогическим коллективом	– понимание ценности роли детского сада в вопросах формирования межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста

Понимание характеристик готовности семьи и детского сада к социальному партнерству при формировании межнациональной толерантности позволяет обозначить зоны роста субъектов образовательного процесса.

Во-первых, необходимо сформировать у педагогов умения разумного распределения полномочий и ответственности между дет-

ским садом и семьей. Важно также достигнуть мотивации и компетентности педагогического коллектива в части построения диалога с родителями на принципах взаимоуважения и равноправия. Необходимо заметить, что перейти от традиционной руководящей позиции детского сада к партнерству с семьей довольно сложно. Для этого требуется предварительная работа, на-

правленная на осознание каждой из сторон собственной роли в процессе формирования межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста. Учитывая традиционный опыт взаимодействия, на переходном этапе некоторые «руководящие» функции образовательной организации являются обязательными, но они должны быть не статичными и закрепляющими позицию «над семьей», а стимулирующими активную позицию семьи.

Во-вторых, необходимым условием налаживания социального партнерства при формировании межнациональной толерантности у детей является наличие специального органа, координирующего совместную деятельность педагогов и родителей. Наличие управления в социальном партнерстве крайне важно, поскольку оно предполагает включенность в один и тот же процесс всех заинтересованных сторон и их участие, согласованное на всех этапах взаимодействия (от планирования до получения и оценки результата). В итоге стабильное функционирование координационного органа позволит образовательной организации стать связующим звеном между всеми заинтересованными сторонами в деле формирования межнациональной толерантности у детей, но при этом уйти от директивной и доминирующей позиции.

В-третьих, важно проведение анализа с целью оценки и своевременной коррекции ситуации социального партнерства семьи и детского сада по формированию у детей дошкольного возраста межнациональной толерантности.

Для приобщения воспитанников к национальной культуре педагогическим коллективом необходимо иметь этнокультурный фонд, в который включены: тематические разработки, библиотека фольклора (сказки, песенки, потешки, аудиоматериалы и т.д.), коллекция традиционных национальных кукол, бытовая утварь и макеты жилищ, предметы декоративно-прикладного искусства. Наличие постоянно пополняемого этнокультурного фонда позволяет вести систематическую и комплексную работу по воспитанию межнациональной культуры дошкольника.

С целью достижения позитивной динамики социального партнерства семьи и детского сада по формированию у детей дошкольного возраста межнациональной толерантности можно применять целенаправленно отобранные и педагогические формы работы с семьей: коллективные, индивидуальные и наглядно-информационные.

Среди коллективных форм работы хорошо себя зарекомендовали проектные и деловые игры, позволяющие моделировать ситуа-

ции сотрудничества («Утро в вашем доме», «Обязанности в вашем доме» и др.), конференция для пап, родительский клуб для мам позволили сплотить родителей независимо от их национальной принадлежности.

Применение индивидуальных форм позволяет, прежде всего, прояснить степень готовности родителей к сотрудничеству по вопросам формирования межнациональной толерантности у детей. Здесь предпочтительно применять анкетирование (специально сформированные вопросы для изучения статуса и особенностей семьи), беседу (форма установления контакта и метод изучения личности), консультации (совет, даваемый специалистом).

В социальном партнерстве семьи и детского сада по вопросам формирования межнациональной толерантности особое место занимают печатные формы взаимодействия семьи и детского сада. Издание журнала для родителей (печатный, периодический орган группы, который готовят родители, дети и воспитатели) и создание, межнационального календаря группы (отражает национальные праздники и особенности национальной культуры, включает тесты для взрослых и иллюстрации для детей) дает возможность сформировать единое информационное поле для всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, на современном этапе развития общества вопросы духовно-нравственного воспитания и развития детей могут быть решены на основе социального партнерства семьи и детского сада, которое является актуальной сферой общественных взаимодействий. В решении задач формирования толерантности особая роль должна быть отведена дошкольному образованию и воспитанию как начальному этапу в нравственном развитии ребенка. Поскольку в этом возрасте у ребенка активно оформляется Образ мира, складываются социальные эмоции и личностные механизмы поведения. При этом следует учитывать, что становление личности детей дошкольного возраста существенно определяется вкладом родителей. Поэтому формирование межнациональной толерантности детей закономерно строить на основе социального партнерства семьи и детского сада, которое базируется на равноправии, диалогичности, добровольности взаимодействий, самостоятельности и осознанность в выборе и принятии решений каждой из сторон.

Одним из путей, обеспечивающих формирование межнациональной толерантности детей дошкольного возраста, следует рассматривать обеспечение готовности семьи и детского сада к продуктивным взаимодействиям в поле межнациональных от-

ношений. Активизация педагогов и родителей закономерно приведет к позитивной социализации детей, творцов общества бу-

дущего. И это очень важно, поскольку прогрессивная эволюция общества начинается с позитивной эволюции поведения детей.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Толерантность от утопии к реальности. // На пути к толерантному сознанию. М. : Смысл, 2000. 255 с.
2. Бывшева М. В. Формирование у детей ценностного отношения к малой родине в контексте преемственности дошкольного и начального образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 4. С. 57–62.
3. Вульф В. З. Воспитание толерантности, сущность и средства // Внешкольник. 2002. № 6. С. 12–16.
4. Давыдова О. И., Богославец Л. Г., Майер А. А. Работа с родителями в детском саду: Этнопедагогический подход. М. : ТЦ «Сфера», 2005. 144 с.
5. Емельянова М. От сосуществования – к сотрудничеству и партнерству // Дошкольное воспитание : ежемесячный научно-методический журнал. 2009. № 7.
6. Ермакова Л. А., Кулакова Е. А., Зубова Г. Г., Арнаутова Е. П. Преемственные связи ДОУ, школы и родителей. М. : ТЦ «Сфера», 2006. 126 с.
7. Клименко Е. В. Этнические различия и толерантность: к проблеме разработки социально-культурных программ формирования межэтнической толерантности // Вестник СПбГУКИ. 2012. № 3 (12). С. 46–50.
8. Козлова С. А. Я – человек. Программа социального развития ребенка. М. : Школьная Пресса, 2005.
9. Коломийченко Л. В. Сущность и генезис педагогических инноваций по проблеме социального развития детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. 2006. № 3. С. 23.
10. Коломийченко Л. В. Концептуальные аспекты формирования основ национальной и этнической толерантности у детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. 2006. № 6. С. 4–12.
11. Костюкова Т. А., Грибоедова Т. П. Семья и школа: готовность к социально-образовательному партнерству // Вестник ТГПУ. 2008. Вып. 3.
12. Кублицкая Е. А. Конфликтный потенциал межнациональных и этноконфессиональных отношений // Вестник Моск. Ун-та. Серия 18 : Социология и политология. 2013. № 1. С. 91–99.
13. Липман М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия // Вопросы философии. 1995. № 2. С. 110–121.
14. Мацковский М. Толерантность как объект социологического исследования // Век толерантности. 2001. № 3–4.
15. Тишков В. А. Очерки истории и политики этничности в России. М., 1997. С. 259.
16. Фадеев С. Б. Структура толерантности как личностного образования в педагогическом аспекте // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1087–1090.

### L I T E R A T U R A

1. Asmolov A. G. Tolerantnost' ot utopii k real'nosti. // Na puti k tolerantnomu soznaniyu. M. : Smysl, 2000. 255 s.
2. Byvsheva M. V. Formirovanie u detey tsennostnogo otnosheniya k maloy rodine v kontekste preemstvennosti doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 4. S. 57–62.
3. Vul'fov B. Z. Vospitanie tolerantnosti, sushchnost' i sredstva // Vneshkol'nik. 2002. № 6. S. 12–16.
4. Davydova O. I., Bogoslavets L. G., Mayer A. A. Rabota s roditel'nyami v detskom sadu: Etnopedagogicheskii podkhod. M. : TTs «Sfera», 2005. 144 s.
5. Emel'yanova M. Ot sosushchestvovaniya – k sotrudnichestvu i partnerstvu // Doshkol'noe vospitanie : ezhemesyachnyy nauchno-metodicheskii zhurnal. 2009. № 7.
6. Ermakova L. A., Kulakova E. A., Zubova G. G., Arnautova E. P. Preemstvennyye svyazi DOU, shkoly i roditel'ny. M. : TTs «Sfera», 2006. 126 s.
7. Klimentko E. V. Etnicheskie razlichiya i tolerantnost': k probleme razrabotki sotsial'no-kul'turnykh programm formirovaniya mezhetnicheskoy tolerantnosti // Vestnik SPbGUKI. 2012. № 3 (12). S. 46–50.
8. Kozlova S. A. Ya – chelovek. Programma sotsial'nogo razvitiya rebenka. M. : Shkol'naya Pressa, 2005.
9. Kolomiychenko L. V. Sushchnost' i genезis pedagogicheskikh innovatsiy po probleme sotsial'nogo razvitiya detey doshkol'nogo vozrasta // Detskiy sad ot A do Ya. 2006. № 3. S. 23.
10. Kolomiychenko L. V. Kontseptual'nye aspekty formirovaniya osnov natsional'noy i etnicheskoy tolerantnosti u detey doshkol'nogo vozrasta // Detskiy sad ot A do Ya. 2006. № 6. S. 4–12.
11. Kostyukova T. A., Griboedova T. P. Sem'ya i shkola: gotovnost' k sotsial'no-obrazovatel'nomu partnerstvu // Vestnik TGPU. 2008. Vyp. 3.
12. Kublitskaya E. A. Konfliktnyy potentsial mezhnatsional'nykh i etnokontsional'nykh otnosheniy // Vestnik Mosk. Un-ta. Seriya 18 : Sotsiologiya i politologiya. 2013. № 1. S. 91–99.
13. Lipman M. Obuchenie s tsel'yu umen'sheniya nasiliya i razvitiya mirolyubiya // Voprosy filosofii. 1995. № 2. S. 110–121.
14. Matskovskiy M. Tolerantnost' kak ob'ekt sotsiologicheskogo issledovaniya // Vek tolerantnosti. 2001. № 3–4.
15. Tishkov V. A. Ocherki istorii i politiki etnichnosti v Rossii. M., 1997. S. 259.
16. Fadeev S. B. Struktura tolerantnosti kak lichnostnogo obrazovaniya v pedagogicheskom aspekte // Izvestiya PGPU im. V. G. Belinskogo. 2012. № 28. S. 1087–1090.

**Дорохова Татьяна Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: 70571@mail.ru.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МЕНТАЛЬНОСТЬ РОССИЙСКОГО ПЕДАГОГА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** менталитет, ментальность, профессиональная ментальность, профессиональная ментальность педагога, национальный характер.

**АННОТАЦИЯ.** Выбор темы для статьи обусловлен актуальностью проблемы изучения менталитета вообще и профессиональной ментальности педагога в частности. В представленной статье раскрываются особенности профессиональной ментальности российского педагога. Для выявления данных особенностей используется структурно-функциональный анализ профессиональной ментальности педагога, с одной стороны, и специфических характеристик русского национального характера – с другой.

В силу многообразия взглядов на определение сущности понятия «профессиональная ментальность педагога», автором приводятся результаты контент-анализа работ, посвященных изучению понятий «менталитет», «ментальность», «профессиональная ментальность». Данный анализ позволил выделить наиболее часто встречающиеся характеристики профессиональной ментальности, ее структурные компоненты. В итоге было выявлено, что под профессиональной ментальностью можно понимать динамическую подструктуру менталитета, которая, определяется особенностями индивидуального ментального опыта и отражается в профессиональной деятельности личности или социальной группы.

Посредством анализа исследований русского национального характера, были выявлены свойственные ему ценности и качества и соотнесены с профессиональной ментальностью педагога. Это, в свою очередь, позволило представить наиболее характерные для профессиональной ментальности российского педагога особенности (в рамках аксиологического, эмоционально-волевого, когнитивного компонентов и образа «Я-профессионала»), и сформулировать общие положения о необходимости и возможности их использования в профессиональной подготовке педагога.

**Dorokhova Tat'yana Sergeevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PROFESSIONAL MENTALITY OF RUSSIAN TEACHER**

**KEYWORDS:** mentality, professional mentality, professional mentality of the teacher, national character.

**ABSTRACT.** The choice of the topic of the article is due to the importance of the study of mentality in General and the professional mentality of the teacher in particular. The article reveals the features of professional mentality of the Russian teacher with the help of the structural-functional analysis of professional mentality of the teacher and specific characteristics of the Russian national character.

There are many views on the essence of the concept «professional mentality of the teacher». Therefore, the author presents the results of a content analysis of the papers devoted to the study of the concepts of «mentality» and «professional mentality». This analysis allowed the author to identify the most common characteristics of professional mentality and its structural components. As a result, it was revealed that professional mentality actually means the dynamic substructure of mentality, which is determined by the characteristics of individual mental experience and is reflected in the professional activity of a personality or a social group.

Analysis of the studies of the Russian national character reveals its inherent values and attributes. These values and attributes are correlated with the professional mentality of the teacher. This, in its turn, allows presenting the most characteristic peculiarities of the professional mentality of the Russian teacher (in the framework of the axiological, emotional, cognitive components and the image of the «Self-professional»). In conclusion, the author formulates the general ideas about the necessity and possibility of their use in the professional training of the teacher.

В последнее десятилетие в отечественной педагогической литературе вновь актуализировалась тема профессиональной ментальности педагога, ее влияние на эффективность профессиональной деятельности педагога, на характер изменений в самой профессии и в обществе в целом. Так, один из отечественных исследователей проблем менталитета и ментальности Л. Н. Пушкарев по этому поводу написал «...более глубокое изучение ментальных явлений обогатит нашу науку, даст новый толчок культурологическим исследованиям, позволит представить более полно (а значит, и

более верно!) историческую картину прошлого. Это изучение существенно поможет нам и в предвидении поведения человека в различных ситуациях» [13, с. 165]. И хотя эта фраза была написана в середине 90-х годов XX века, она не потеряла актуальности в наши дни. Особый интерес сегодня вызывают исследования, посвященные изучению национальной профессиональной ментальности, в частности профессиональной ментальности российского педагога.

Для выявления сущности понятия «профессиональная ментальность» обратимся к его видовому понятию – «менталь-

ность». Следует отметить, что среди исследователей нет единства мнений по поводу его определения. Контент-анализ работ по данному вопросу позволяет сделать некоторые обобщения.

Понятие «ментальность» носит междисциплинарный характер, так как изучается различными направлениями социогуманитарного знания (история, философия, культурология, психология, социология, педагогика). Сторонники *исторического направления* (М. Блок, Л. Февр, А. А. Горский, Л. В. Данилова, Т. А. Ершова, К. Б. Соколов, В. В. Филиппов и др.) исследуют ментальность в контексте мировоззрения народа как ее составной части. В рамках *философского направления* выделяются многочисленные труды отечественных ученых XIX–XX веков (Н. А. Бердяев, Л. Н. Гумилев, И. А. Ильин, Л. П. Карсавин, А. Ф. Лосев, Г. Г. Шпет) и современных авторов (А. С. Ахиезер, Г. Д. Гачев, В. В. Ильин и др.). Особый интерес для нас представляют исследования, посвященные специфике русского национального менталитета. *Культурно-антропологическое направление*, представленное Ф. Боасом, П. С. Гуревичем, Д. С. Лихачевым, Л. А. Шумихиной и др., акцентирует внимание на принципах культурологической ориентации в изучении ментальности и менталитета. Сторонники *психологического направления* (Г. В. Акопов, Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, С. Л. Франк, З. Фрейд, Э. Фромм и др.) рассматривают духовные аспекты феномена менталитета. *Социально-политические аспекты менталитета* изучаются Е. А. Ануфриевым, А. П. Бутенко, В. В. Егоровым, А. А. Зиновьевым, С. Г. Кара-Мурзой, Ю. В. Колесниченко, Э. В. Никитиной, А. С. Панарин, А. П. Прохоров, М. Ю. Алексеев, Б. П. Шульдиным и др. *Педагогическое направление* исследования менталитета и ментальности можно считать скорее инновационным для социогуманитарного знания, чем традиционным. Труды ученых в рамках данного направления посвящены:

- обоснованию необходимости учитывать ментальные особенности обучающихся разного возраста, разной национальности в процессе образования (М. А. Давыдкина, Л. М. Иванова, О. И. Ковалева, О. В. Правдина, Е. А. Тимофеева и др.);

- педагогическим проблемам формирования профессионального менталитета или профессиональной ментальности менеджеров, экономистов, военных и т.п. (Е. А. Бодякшина, С. А. Деревко, И. Г. Картушина, Р. М. Феденева и др.);

- проблемам профессионального менталитета или профессиональной ментально-

сти педагога (О. И. Гусаченко, Е. В. Зелинская, О. Л. Медведкова, В. А. Сонин и др.). При этом профессиональный менталитет российского учителя фактически не рассматривается.

В научных исследованиях понятие «ментальность» обычно употребляется вместе с понятием «менталитет». По поводу соотношения данных понятий в науке сложились две точки зрения. Согласно первой, они синонимичны (Б. С. Гершунский, А. Я. Гуревич, Р. А. Додонов и др.); согласно второй, понятия близки, но не идентичны, так ряд исследователей полагают, что они соотносятся как общее и частное (К. А. Абульханова-Славская, И. В. Емелькина, Д. Н. Полежаев и др.). Таким образом, толкование понятия «ментальность» весьма многообразно. В частности, зарубежные ученые его рассматривают как: «бессознательное», «культура, традиция» (Ф. Арьес), «глубокий пласт представлений, образов» (Р. Шартъе, Ф. Бродель, Ж. Дюби), «код поведения» (Ф. Граус), «сфера аффективного» (В. Рауф), «иерархия мотивов», «система ценностных ориентаций (А. Дюпрон), «способы мышления, восприятия» (П. Динцельбохер) [9, с. 265].

В работах отечественных ученых ментальность рассматривается в значениях: «культурно-национальный характер» (Н. О. Лосский), «социальные представления» (С. Московичи), «система норм поведения» (И. Г. Дубов), критериальная основа личностного и общественного сознания» (Б. С. Гершунский), «социальное мышление» (К. А. Абульханова-Славская), «ценностные ориентации и социальные установки» (Д. В. Оборина), «мотивы и предпочтения» (В. А. Сонин) и др. [8].

Даже поверхностный анализ представленных точек зрения показывает их многоплановость и сложность в поиске единства определения сущности понятий «ментальность» и «менталитет». Нам близка позиция, согласно которой данные понятия соотносятся как частное и общее.

В данной статье под менталитетом мы будем понимать устойчивый во «времени большой длительности» способ отражения действительности, функционирующий на стыке сознательного и бессознательного и во многом детерминирующий общественное и индивидуальное сознание и поведение. Ментальность также представляет собой способ отражения действительности, но на уровне личности, а не социума, то есть «менталитет» и «ментальность» соотносятся между собой как «целое» и «часть», что позволяет говорить о менталитете общества (или национальном менталитете) и ментальности личности [11, с. 16].

Исследуя менталитет как социокуль-

турный феномен с позиций структурного анализа, ряд авторов представляют его в виде многоуровневой сферы, в которой:

– первый уровень – это устойчивое ядро – менталитет нации (включая народы, проживающие на одной территории). Национальный менталитет проявляется в национальном характере, который, в свою очередь, представляет собой «исторически сложившуюся совокупность устойчивых психологических черт нации, определяющих привычную манеру поведения и типичный образ жизни людей, их отношение к труду, к другим народам, к своей культуре» [15, с. 190–191];

– второй уровень – менее устойчивый в историческом времени – социально-общественный. Если на первом уровне исследователи выделяют русский, немецкий, английский и т.п. менталитет, то на данном уровне выделяют ментальности больших социальных групп, в том числе и профессиональные;

– третий уровень – самый подвижный – представлен индивидуальными ментальностями [12, с. 621–622].

Если менталитет отличается устойчивостью и консервативностью, то ментальность, будучи обусловлена спецификой той или иной социальной группы, подвержена изменениям (например, меняются требования к профессии, одни профессии исчезают, появляются новые – все это ведет к изменениям в профессиональных ментальностях). Это позволяет говорить о возможности целенаправленного воздействия на ментальность с целью ее изменения (формирования, развития), что для нас особенно важно в контексте изучения профессиональной ментальности. Исходя из этого профессиональную ментальность можно рассматривать как динамическую подструктуру менталитета, которая определяется особенностями индивидуального ментального опыта и отражается в профессиональной деятельности личности или социальной группы.

Среди структурных компонентов профессиональной ментальности исследователи выделяют:

– образ «Я-профессионала» (представления личности о профессии, влияющие на ее профессиональное самосознание);

– эмоционально-волевой (совокупность характерных для представителей той или иной профессии эмоциональных проявлений и реакций),

– когнитивный (специфическая информация и практические навыки, необходимые для реализации профессиональных функций);

– аксиологический (набор качеств, ценностей, принципов, характерных для той или иной профессии) [4].

Компоненты представленной структуры профессиональной ментальности взаимосвязаны, но иерархически могут соотноситься по-разному (в зависимости от специфики профессии). Так, если для инженера или программиста в структуре профессиональной ментальности на первом месте будет когнитивный компонент (не владея определенным набором знаний и умений, они попросту не смогут выполнять профессиональные обязанности), то для педагога, на наш взгляд, наиболее значимым является аксиологический (необходимые знания и умения педагог может приобрести в процессе профессиональной деятельности, но, не обладая определенными ценностями, он не сможет успешно реализовывать свои функции).

Понятие «профессиональная ментальность педагога» введено в научный оборот в 1990-е годы благодаря деятельности таких ученых, как Б. С. Гершунский и В. Н. Сонин. Так, В. Н. Сонин в рамках масштабного исследования социального типа личности российского учителя выявил концептуальную модель профессиональной ментальности педагога (автор использует понятие «профессиональный менталитет учителя») [14, с. 269]. Данная модель, по его мнению, включает в себя: профессионально-предметные способности (когнитивный компонент), педагогическую мотивацию (аксиологический компонент), понимание общественной значимости педагогической деятельности (образ «Я-профессионала»), стремление идентифицировать свою деятельность с запросами государства (эмоционально-волевой компонент).

Как было указано выше, большинство исследователей, характеризуя профессиональную ментальность педагога, в качестве ее ключевой характеристики называют приоритет ценностной составляющей над остальными компонентами структурно-функциональной модели. Понятие «ценность» имеет сложную смысловую направленность и многомерную классификацию [3, с. 131]. Среди ведущих ценностей профессии педагога обычно называют ценность жизни ребенка, уважение его достоинства, социальную ответственность, потребность служить своей профессии.

В. Н. Сонин в упомянутом ранее исследовании выделяет как одну из основных характеристик профессиональной ментальности педагога сложную взаимосвязь и взаимодействие положительных и негативных качеств. Это, в свою очередь, свидетельствует о противоречивости как характерной черте профессиональной ментальности педагога. К положительным качествам автор относит эмпатийность, толерантность, профессиональную рефлексивность, ориентацию на общечелове-



ские ценности, панорамное видение ситуации и проблем учащихся, профессиональную антиципацию (способность к предвидению). К негативным – назидательность, самоуверенность, низкую критичность мышления, догматизм взглядов, отсутствие коммуникативной гибкости, прямолинейность, низкую профессиональную мотивацию, приводящую к эмоциональному выгоранию и профессиональной деструкции [14, с. 269–270].

Автор рассматривает профессиональную ментальность педагога безотносительно к ее национальной принадлежности. Однако эмпирическое исследование он проводил на базе российских школ и педагогических вузов, что позволяет нам говорить о том, что выделенные характеристики свойственны, прежде всего, профессиональной ментальности российского педагога. Исходя из вышесказанного, можно предположить, что одной из наиболее значимых ментальных характеристик профессиональной ментальности российского педагога является противоречивость. При этом если в благоприятных для реализации профессиональной деятельности условиях у большинства педагогов проявляются позитивные качества, то в кризисных ситуациях обостряются негативные.

Для проверки данного предположения соотнесем структурные компоненты профессиональной ментальности педагога, выделенные ранее, и наиболее часто называемые исследователями ценности отечественной культуры и качества русского национального характера (как одного из вариантов внешнего, поведенческого проявления менталитета). Традиционно наиболее значимыми ценностями в российском обществе выступали семья, община (коллектив), Родина, природа, а также связанные с ними обычаи. На основе перечисленных ценностей выделяются черты русского национального характера – традиционализм, коллективизм, широта души, гуманность, духовность, державность, справедливость, убежденность, свободолюбие, нестяжательство и самоотверженность, служение высшему надличностному идеалу, подчинение эгоистических интересов и устремлений интересам и ценностям общества, бытовой аскетизм и др. [10].

При этом большинство перечисленных качеств имеет свою противоположность, так что их можно условно разделить на дуальные группы: трудолюбие, высокая работоспособность и лень; тяга к справедливости и неверие в законы; почитание государственной власти и недоверие к ней [6]; свободолюбие и склонность к подчинению авторитету как проявлению нежелания брать ответственность на себя; гибкость и прямолинейность; служение высшему надличностному идеалу и

догматизм взглядов; консерватизм, традиционализм и преклонение перед западной культурой (вплоть до подражания) и т.д.

Однако названные противоположности довольно гармонично сочетаются и проявляются как на уровне менталитета народа, так и на уровне профессиональной ментальности педагога, что свидетельствует о противоречивости как одной из характеристик профессиональной ментальности русского педагога. Данная черта, на наш взгляд, особенно ярко проявляется в периоды модернизаций. Дело в том, что, по мнению большинства исследователей, одной из базовых функций менталитета и ментальности является сохранение существующих в той или иной социокультурной среде традиций. В результате в периоды модернизаций, инструментом которых являются реформы, менталитет становится естественным противодействием их проведению, а соответственно, тормозом для модернизационных процессов. Чем сильнее в национальном характере выражены такие качества, как консерватизм и традиционализм, тем тяжелее проходит модернизация, тем острее противоречия, возникающие в процессе реализации реформ, тем больше вероятность появления кризисных явлений в реформируемой области. Описанный феномен можно проследить в различные периоды отечественной истории, связанные с проведением реформ, в частности в области образования. Не случайно в России данные реформы отличаются парным (дуальным) характером – за так называемыми «догоняющими» реформами следуют «возвратные» [2].

Итак, если в периоды стабильности противоречивость (как характерная черта русского национального менталитета и профессиональной ментальности российского педагога) не особенно выделяется среди прочих, то в периоды кризиса она часто становится определяющим фактором профессиональной деятельности российских педагогов (что усугубляется усилением в дуальных группах негативных проявлений).

Вышесказанное позволяет говорить о необходимости учитывать характеристики профессиональной ментальности русского педагога как во время проведения реформ, так и в профессиональной подготовке педагогов. В частности:

– в рамках аксиологического компонента акцентировать внимание на формировании и развитии у будущих педагогов таких ведущих ценностей, как жизнь и здоровье ребенка, а также семья, Родина, история, культура посредством усиления гуманистической направленности профессиональной подготовки [5, с. 148];

– в основу формирования образа «Я-профессионала» необходимо закладывать представление о высокой социальной значимости профессии педагога как в формальном (на уровне законодательства), так и в реальном (на уровне общественного сознания) выражениях;

– при формировании эмоционально-волевого компонента особое внимание уделять развитию таких качеств, как эмпатийность, толерантность, стремление к справедливости, служение высшему надличностному идеалу, подчинение эгоистических интересов и устремлений интересам и ценностям общества, профессии;

– развивая когнитивный компонент, прививать в первую очередь стремление к постоянному профессиональному росту,

способность меняться в соответствии с требованиями изменяющейся среды, быть гибким и мобильным.

Подводя итог вышесказанному, еще раз подчеркнем, что знание структуры менталитета народа в целом и профессиональной ментальности в частности будет успешно работать на модернизацию государства и успешное реформирование системы образования, а также будет способствовать успешной профессиональной деятельности педагогов, а следовательно, и успешной позитивной социализации подрастающих поколений. Поэтому при всяких преобразованиях необходимо учитывать ментальные особенности педагога, в первую очередь их аксиологическую характеристику [1].

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бегильмерзаева М. М. Ментальность в контексте культуры (философско-культурологический анализ) : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Ростов н/Д, 2001.
2. Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии : монография. М. : ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. 436 с.
3. Галагузова Ю. Н., Дорохова Т. С. Профессиональная подготовка педагогов в контексте аксиологического подхода // Педагогическое образование и наука. 2013. № 6. С. 129–133.
4. Гусаченко О. И. Менталитет современного педагога и условия его формирования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
5. Донгаузер Е. В., Степанова И. А. Гуманистическая направленность профессиональной подготовки современных педагогов // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 148–152.
6. Дорохова Т. С. Ментальные противоречия отечественного образования // Проблемы современного образования. 2014. № 5. С. 5–12. URL: <http://www.pmedu.ru> (дата обращения 18.01.2016).
7. Емелькина И. В. Российский менталитет: сущность, объем понятия и социальная роль : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М. 2011.
8. Еромасова А. А. Русский менталитет: антропо-культурное своеобразие (на материалах Дальнего востока) : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2011.
9. Лисичкина Е. Теоретические основы проблемы ментальных особенностей самосознания // Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Психология. 2009. № 113. С. 265–272.
10. Наумов И. В. Ментальные характеристики российского образования: социально-философский анализ : автореф. дис. ... канд. философ. наук. Новочеркасск, 2009.
11. Полежаев Д. В. Русский менталитет: опыт социально-философского анализа : автореф. дис. ... д-ра философ. наук. Волгоград, 2009.
12. Попова Е. А., Зелинская Е. В., Толмачева Н. А. О возможностях развития профессионального менталитета в условиях дополнительного образования // Фундаментальные исследования. Педагогические науки. 2012. № 3. С. 620–623.
13. Пушкарев Л. Н. Что такое менталитет? Исторические заметки // Отечественная история. 1995. № 3. С. 165.
14. Сонин В. А. Учитель как социальный тип личности : моногр. СПб. : Речь, 2007. 400 с.
15. Этнопсихологический словарь / под ред. В. Г. Крысько. М. : Московский психолого-социальный институт, 1999. 343 с.

### LITERATURA

1. Betil'merzaeva M. M. Mental'nost' v kontekste kul'tury (filosofsko-kul'turologicheskij analiz) : avtoref. dis. ... d-ra filoz. nauk. Rostov n/D, 2001.
2. Boguslavskij M. V. Istorija pedagogiki: metodologija, teorija, personalii : monogra-fija. M. : FGNU ITIP RAO, Izdatel'skij centr IJeT, 2012. 436 s.
3. Galaguzova Ju. N., Dorohova T. S. Professional'naja podgotovka pedagogov v kontekste aksiologicheskogo podhoda // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2013. № 6. S. 129–133.
4. Gusachenko O. I. Mentalitet sovremennogo pedagoga i uslovija ego formirovanija : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2004.
5. Dongauzer E. V., Stepanova I. A. Gumanisticheskaja napravlennost' professional'noj podgotovki sovremennyh pedagogov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. № 4. S. 148–152.
6. Dorohova T. S. Mental'nye protivorechija otechestvennogo obrazovanija // Problemy sovremennogo obrazovanija. 2014. № 5. S. 5–12. URL: <http://www.pmedu.ru> (data obrashhenija 18.01.2016).
7. Emel'kina I. V. Rossijskij mentalitet: sushhnost', ob#em ponjatija i social'naja rol' : avtoref. dis. ... d-ra filoz. nauk. M. 2011.
8. Eromasova A. A. Russkij mentalitet: antropo-kul'turnoe svoeobrazie (na materia-lah Dal'nego vostoka) : avtoref. dis. ... d-ra filoz. nauk. SPb., 2011.

9. Lisichkina E. Teoreticheskie osnovy problemy mental'nyh osobennostej samosoznanija // Izvestija rossijskogo gosudarstvennogopedagogičeskogo universiteta im. A. I. Gercena. Psihologija. 2009. № 113. S. 265–272.
10. Naumov I. V. Mental'nye harakteristiki rossijskogo obrazovanija: social'no-filosofskij analiz : avtoref. dis. ... kand. filosof.nauk. Novočerkassk, 2009.
11. Polezhaev D. V. Russkij mentalitet: opyt social'no-filosofskogo analiza : avtoref. dis. ... d-ra filosof. nauk. Volgograd, 2009.
12. Popova E. A., Zelinskaja E. V., Tolmacheva N. A. O vozmožnostjah razvitija professional'nogo mentaliteta v uslovijah dopolnitel'nogo obrazovanija // Fundamental'nye is-sledovanija. Pedagogičeskie nauki. 2012. № 3. S. 620–623.
13. Pushkarev L. N. Chto takoe mentalitet? Istoricheskie zametki // Otečestvennaja is-torija. 1995. № 3. S. 165.
14. Sonin V. A. Učitel' kak social'nyj tip ličnosti : monogr. SPb. : Rech', 2007. 400 s.
15. Jetnopsihologičeskij slovar' / pod red. V. G. Kryško. M. : Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 1999. 343 s.

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

**Мазурчук Нина Ивановна,**

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

**Мазурчук Екатерина Олеговна,**

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

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ И ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** психолого-педагогическое сопровождение семьи, фундаментальные подходы к рассмотрению понятия «психолого-педагогическое сопровождение семьи», направления психолого-педагогического сопровождения семьи.

**АННОТАЦИЯ.** Актуальность исследования обусловлена разрушением института семьи и детско-родительских отношений, вызванных рядом социально-экономических, общественно-политических, внутриличностных и других проблем, определяющих необходимость психолого-педагогического сопровождения семьи в условиях современного социокультурного пространства. В связи с этим данная статья направлена на раскрытие ряда фундаментальных подходов: гуманистического, системно-эволюционного, субъектно-деятельностного, экзистенциального, личностно ориентированного и антропологического, позволяющих комплексно рассмотреть психолого-педагогическое сопровождение семьи, так как такое рассмотрение одного феномена позволяет выявить как наиболее общие, так и, наоборот, специфические его черты. В статье представлены основные направления психолого-педагогического сопровождения семьи: психодиагностическое, коррекционно-развивающее, консультационное, просветительское и социально-диспетчерское, обуславливающие существенные изменения в семейной системе, укрепляющие детско-родительские отношения. Осмысление основных направлений психолого-педагогического сопровождения семьи позволило более глубоко изучить его содержание, что повысило эффективность использования инструментов его организации. Материалы статьи представляют практическую ценность для деятельности психолога образования, центров социального обслуживания населения и службы психолого-педагогического сопровождения.

**Mazurchuk Nina Ivanovna,**

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

**Mazurchuk Ekaterina Olegovna,**

Post-graduate student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF FAMILY: THEORETICAL CONCEPTUALIZATION AND PRACTICAL IMPLEMENTATION**

**KEYWORDS:** psycho-pedagogical support of the family, fundamental approaches to considering the notion of "psycho-pedagogical support of the family", trends in psycho-pedagogical support of the family.

**ABSTRACT.** The urgency of the study is determined by the destruction of the family and parent-child relationship, due to several socio-economic, socio-political, interpersonal and other problems that determine the necessity of psycho-pedagogical support of the family in the modern socio-cultural space. In this regard, this article is aimed at disclosure of a number of fundamental approaches: humanistic, systemic-evolutional, subject-active, existential, personality-oriented and anthropological, allowing to consider the psycho-pedagogical support of the family, because such consideration of one phenomenon allows us to identify both the most common and, on the contrary, its specific features. The article presents the main aspects of psycho-pedagogical support of the family: diagnostic, correctional and developmental, consultative, educational and socio-dispatching, causing significant changes in the family system and strengthening parent-child relationships. Understanding the main aspects of psycho-pedagogical support of the family helps to delve deeper into its content, which increased the efficiency of the use of the tools of its organization. The materials of the article are of practical value for practical work of education psychologists, centers of social services for the population and services of psycho-pedagogical support.

**Н**арушение структуры, функций и жизненного цикла семьи, нарастающие психоэмоциональные перегрузки у взрослого населения, распространение жестокого обращения с детьми в семьях свидетельствуют о кризисе современной семьи. Вышесказанное актуализирует проблему теоретического осмысления психолого-

педагогического сопровождения семьи, поиска эффективных подходов и направлений его реализации.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи – это область научно-практической деятельности ряда специалистов: педагогов, социальных педагогов, воспитателей и педагогов-психологов. Оно развивает-

ся на основе мультидисциплинарного подхода к онтогенезу человеческой жизни. Ключевыми являются идеи ряда фундаментальных подходов, рассматриваемых ниже.

Так, в гуманистическом подходе (К. Р. Роджерс, А. Маслоу) прослеживается взгляд на человека как субъективно свободного, выбирающего, создающего свое «Я», ответственного за сделанный выбор [11]. В контексте рассматриваемого подхода организация психолого-педагогического сопровождения семьи имеет направленность на участие в свободной и самостоятельной деятельности, общении, где каждый субъект сознательно ставит цели, выбирает средства, стремится к достижению и оценке своего индивидуального результата и результата семьи в целом.

С позиции системно-эволюционного подхода (Н. Н. Моисеев, И. П. Пригожин, В. С. Степин), каждый субъект семьи рассматривается как открытая саморазвивающаяся система, у которой возможны многовариативные изменения. При организации и реализации сопровождения необходимо опираться на сформулированные в этом подходе принципы бытия и становления человека как субъекта.

Согласно субъектно-деятельностного подходу (А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн), становление субъекта – сущностный процесс, который раскрывает человеческую природу и зависит от внутреннего потенциала личности [2]. При подборе форм и методов сопровождения следует обратить внимание на связь понимания субъектом мира и себя в нем.

Экзистенциальный подход (Ж. П. Сартр, В. Франкл) постулирует уникальность бытия субъекта в конкретный момент времени и пространства. В этой связи для сопровождения семьи необходимо учитывать возможность свободы выбора каждого субъекта семьи и его личную ответственность за него [22].

Личностно ориентированный (лично-относительно ориентированный) подход (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. В. Петровский) определяет приоритетность потребностей, целей и ценностей развития личности субъекта при построении системы психолого-педагогического сопровождения семьи, а также максимальный учет индивидуальных и личностных особенностей каждого субъекта сопровождения [16]. С позиций личностно ориентированного подхода сопровождение семьи должно ориентироваться на потребности и интересы ее конкретного субъекта, логику его развития, а не на заданные извне задачи.

Опираясь на позиции антропологического подхода (Б. С. Братусь, Е. И. Исаев,

В. И. Слободчиков), предполагающего смещение анализа с отдельных функций и свойств на рассмотрение целостной ситуации развития субъекта в контексте его связей и отношений с другими, следует особое внимание уделять выбору групповых форм и методов работы с семьей [12].

Каждый из названных подходов изучает определенную область, связанную с психолого-педагогическим сопровождением семьи. Преимущество такого рассмотрения позволяет выявить как наиболее общие, так и специфические черты процесса сопровождения. Принимая во внимание вышесказанное, можно резюмировать, что сущность психолого-педагогического сопровождения семьи должна заключаться: в создании условий для осознания и принятия ей собственной позиции; формировании ценностно-смысловых оснований родительства.

В этом контексте работа специалистов должна быть направлена на: поиск ресурсов для самосовершенствования субъекта (родителя); распознавание своих возможностей; формирование умений принимать решения относительно значимых ситуаций в процессе взаимодействия и актуализацию личной ответственности субъекта [3].

В настоящее время научным сообществом предлагается выстраивать психолого-педагогическое сопровождение семьи на представлениях постнеклассического типа научной рациональности. Это позволяет по-иному осмыслить позицию субъекта как самоорганизующейся, открытой системы с возможностью многомерных и многогранных изменений. Однако они трактуются не как изменения жизненного курса или исправление ошибок, а как раскрытие новых возможностей семьи.

В обобщенном виде психолого-педагогическое сопровождение семьи в рамках ряда отечественных психологических исследований употребляется как особый вид оказания психологической помощи. Авторы утверждают, что психолого-педагогическое сопровождение семьи направлено на поддержку естественно развивающихся процессов и реакций человека. Его основной целью в этом случае является открытие перспектив личностного роста каждого члена семьи, переход в «зону развития» личности, которая ранее ей была недоступна. Основной сущностной характеристикой данного феномена становится создание условий для перехода семьи в целом и каждого его отдельного члена, в частности, к самопомощи. Психолого-педагогическое сопровождение семьи рассматривается и как форма осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи (патронаж). Однако следует отме-

тить, что, в отличие от коррекции, сопровождение предполагает не «исправление недостатков», а поиск внутренних потенциальных ресурсов развития всех членов семьи, опору на их возможности и создание специфических условий для гармонизации взаимоотношений. В этом случае результатом психолого-педагогического сопровождения семьи будет выступать интегративное качество – адаптивность. Под адаптивностью принято понимать способность семьи самостоятельно достигать равновесия в отношениях между ее членами и окружающим миром как в экстремальных, так и благоприятных условиях. Появление адаптивности предполагает способность и готовность членов семьи изменять условия своей жизни, изменяться самим и автономность от внешних воздействий [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 13].

Сопоставляя все рассмотренные подходы к определению сущности понятия «психолого-педагогическое сопровождение семьи», сложившиеся в отечественной практике, можно резюмировать, что оно имеет качественное разнообразие направлений, форм и методов, которые различаются по своей направленности, предмету и объекту. Однако, несмотря на то что в современной науке уделяют большое внимание решению вопросов, связанных с психолого-педагогическим сопровождением семьи, часто на практике оно оказывается недостаточно эффективным. Указанный факт обусловлен рядом причин. Во-первых, разнообразие используемых подходов и установок, которые часто противоречат друг другу. Во-вторых, отсутствием единой теоретической позиции в рассмотрении вопроса об определении перечня направлений психолого-педагогического сопровождения семьи.

Выявленные причины обусловили необходимость поиска наиболее эффективных и результативных направлений реализации психолого-педагогического сопровождения семьи с учетом социокультурных особенностей нашего региона. Нами было проведено исследование по психолого-педагогическому сопровождению семей воспитанников государственных организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, г. Екатеринбурга и Свердловской области в количестве 100 человек. Респонденты были подобраны таким образом, чтобы контролируемые параметры существенно отличались друг от друга. Сформированная группа, с одной стороны, уже несла в себе результаты влияния различных факторов, в целом, представляла собой сформированные личности, а с другой стороны, ее представители могут быть подвержены различным негативным воздействиям. В ходе исследования подтвер-

ждение получила гипотеза о том, что для повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения семьи в качестве основных направлений необходимо использовать такие как: психодиагностическое, коррекционно-развивающее, консультационное, просветительское и социально-диспетчерское.

Психодиагностическое направление выступает базовым, традиционным направлением деятельности педагога-психолога, которое исторически возникло как первая форма психологической практики. Целью этого направления является получение информации о специфике сопровождаемого субъекта, выявление его индивидуальных особенностей и проблем.

По мнению ученых, занимающихся изучением психолого-педагогического сопровождения семьи, данное направление деятельности наделяется определенными характеристиками: соответствие выбранного диагностического подхода и конкретной методики цели и задачам сопровождения; экономичность и оптимальность процедуры диагностики; доступность формулировок результатов диагностики (они должны быть сформулированы на профессиональном языке, но доступны для понимания субъектам сопровождения); прогностичность используемого инструментария (в процессе реализации диагностического направления деятельности у специалиста должна быть возможность прогнозировать результаты развития субъекта на последующих этапах сопровождения, предупреждать потенциальные нарушения и трудности); возможность развития сопровождаемого субъекта в процессе реализации психодиагностического направления деятельности педагога-психолога.

Следующее направление деятельности подразделяется на две составляющие – коррекция и развитие. Оно получило название коррекционно-развивающее. Первая составляющая направлена на решение конкретных проблем субъекта сопровождения, связанных с его индивидуальными особенностями. Вторая ориентирована на создание адекватных условий для психологического развития сопровождаемого. Выбор коррекции или развития обусловлен результатами психодиагностической деятельности. В рамках реализации данного направления педагог-психолог руководствуется целью, заключающейся в проектировании системы работы с субъектами сопровождения (семьей), испытывающими трудности.

Коррекционно-развивающая работа в рамках психолого-педагогического сопровождения семьи должна соответствовать ряду требований:

– добровольность участия в ней субъек-

тов сопровождения (в процессе планирования данного направления педагогом-психологом необходимо учитывать не только представления о желаемом результате сопровождения, но и опираться на особенности социальной и культурной среды сопровождаемых субъектов, а также на их индивидуальные характеристики);

– регламентированность работы (в коррекционно-развивающей работе необходимо соблюдать последовательность и преемственность в используемых формах и методах сопровождения).

Среди перечисленных направлений психолого-педагогического сопровождения семьи выделяют и консультирование. Оно может иметь различное содержание в зависимости от того, на решение каких проблем оно направлено. Чаще всего в ходе реализации этого направления решаются следующие задачи: личностное самоопределение субъектов сопровождения (в процессе решения этой задачи педагог-психолог работает индивидуально с каждым субъектом сопровождения и учитывает индивидуально-типологические особенности его личности); оптимизация различных аспектов взаимоотношений субъекта с окружающими людьми. При решении данных задач деятельность педагога-психолога направлена на оказание помощи детям, испытывающим трудности в общении или установлении контакта с родителями; обучение субъектов сопровождения навыкам самоанализа и самопознания, использования своих психологических характеристик и возможностей для успешного взаимодействия; оказание психологической помощи субъектам сопровождения, находящимся в состоянии стресса, конфликта, другого сильного эмоционального состояния.

Раскрывая содержание консультирования, мы полагаем, что оно выступает как процесс обоюдного создания отношений взаимного сотрудничества педагога-психолога с сопровождаемым субъектом, которые дают возможность субъекту разобраться в себе, своем поведении, чувствах и мыслях, получить новые знания в этой области, научиться принимать правильные решения и нести за них ответственность [13]. В этой связи эффективность деятельности в рамках консультирования определяется в значительной мере возможностью выстроить отношения сотрудничества с субъектами сопровождения (семьей) [1].

Наиболее «безопасное направление» деятельности педагога-психолога как при сопровождении семьи, так и при работе с другими субъектами системы профилактики является просвещение. Оно, с одной сторо-

ны, ставит сопровождаемого в пассивную позицию слушателя, с другой, актуализирует его активность в поиске новой информации. Это идея подтверждается исследованиями ряда ученых (Ю. А. Долженко, Ю. Н. Кулюткин, Н. И. Мицкевич, А. Б. Орлов, А. В. Петровский), которые объясняют ее с позиции возрастных характеристик сопровождаемых (родителей). Условием актуализации самостного потенциала, то есть выхода из пассивной позиции слушателя в активную деятельность, в этом случае выступает тот факт, что взрослый человек, являясь субъектом общественно-трудовой деятельности, ставит перед собой конкретные цели и стремится к самостоятельности в их достижении [9]. Однако существенным недостатком такой позиции является то, что, если новое знание приходит в противоречие с существующими у субъекта представлениями или предполагает их изменение, оно легко может быть отвергнуто, забыто им.

*В широком же смысле цель просвещения – развитие психолого-педагогической компетентности (психолого-педагогической культуры) всех сопровождаемых субъектов без учета их индивидуально-личностных характеристик [8].* Содержательно просвещение направлено на создание таких условий, в рамках которых родители могли бы получить лично значимое для них знание. В ходе реализации этого направления педагогу-психологу необходимо дать информацию об оптимальных вариантах выстраивания взаимоотношения в диаде «родитель – ребенок» и «родитель – родитель» на паритетных началах; способствовать осознанию и осмыслению себя в роли родителя; сообщить о вариантах изменения ролевого репертуара во взаимодействии с другими членами семьи.

К реализации просветительского направления деятельности педагога-психолога могут привлекаться и другие специалисты. При выборе тематики просветительской работы учитываются: ситуация в конкретной семье; психологическое содержание возрастных и кризисных периодов развития ребенка; личностные особенности родителей; социальные процессы, происходящие в обществе.

Опираясь на анализ научных работ (М. Р. Битянова, А. М. Волков, А. А. Деркач, И. В. Дубровина, В. С. Мухина, В. И. Слободчиков), раскрывающих сущность психолого-педагогического сопровождения семьи, мы пришли к выводу, что наряду с перечисленными выше направлениями деятельности педагога-психолога можно выделить еще одно направление – социально-диспетчерское. Указанное направление деятельности обеспечивает получение сопровождаемыми субъектами социально-психологической по-

мощи, выходящей за рамки функциональных обязанностей и профессиональной компетенции педагога-психолога.

Для реализации диспетчерских функций в распоряжении педагога-психолога должен быть банк достоверных данных о различных социально-психологических службах, оказывающих профессиональные услуги. Следует отметить, что социально-диспетчерское направление деятельности реализуется педагогом-психологом в трех случаях: когда решение проблемы возможно только при привлечении внешних специалистов (педагог-психолог в этом случае является только участником процесса); у педагога-психолога отсутствуют достаточные знания и опыт, чтобы оказать необходимую помощь самостоятельно; предполагаемая форма работы с сопровождаемыми субъектами (ребенком и его родителями) выходит за рамки его функциональных обязанностей.

Однако даже в этих случаях педагог-психолог остается активным участником процесса и в ходе своей профессиональной деятельности решает ряд задач: определение характера стоящей проблемы и возможностей ее решения; поиск специалиста, способного оказать помощь; подготовка необходимой сопроводительной документации; содействие в установлении контакта с сопровождаемым субъектом; осуществление психологической поддержки сопровождаемого

субъекта в процессе работы со специалистом; отслеживание результатов взаимодействия сопровождаемого субъекта со специалистом. Перечисление указанных задач необходимо для того, чтобы подчеркнуть степень включенности педагога-психолога в сопровождение семьи в процессе реализации данного направления деятельности.

Делая выводы, можно заключить, что, во-первых, выбор направлений психолого-педагогического сопровождения семьи обусловлен особенностями социокультурной среды. Во-вторых, определение направлений психолого-педагогического сопровождения семьи обусловлено задачами, стоящими перед реализующими его специалистами. В-третьих, содержательные характеристики направлений психолого-педагогического сопровождения семьи корректируются в зависимости от особенностей сопровождаемого субъекта.

На основании проведенного исследования можно сформулировать ряд проблем, требующих дальнейшего изучения. Среди них поиск и разработка форм и методов реализации рассмотренных направлений психолого-педагогического сопровождения семьи, подготовка научно-методического обеспечения данного процесса в целях его масштабного внедрения в практику работы государственных организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе // Практическая психология образования. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm>.
2. Брушлинский А. В. Психология субъекта / отв.ред. В. В. Знаков. М. : Ин-т психологии РАН; СПб. : Алетейя, 2003. 272 с.
3. Васягина Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013. 309 с.
4. Дубровина И. В. Семья и социализация ребенка // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия. М., 2001. С. 50–54.
5. Казакова Е. И. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы. URL: <http://www.twirpx.com/file/635720/>.
6. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учебное пособие. М. : Гардарики, 2004. 320 с.
7. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М. : изд-во Института психотерапии, 2003. 319 с.
8. Основные направления деятельности педагога-психолога : учебное метод. пособие / авт.-сост. Е. А. Осипова, Е. В. Чуменко; ГУО «Акад. последиплом. образования URL: <http://reftrend.ru/925836.html>.
9. Петровский А. В. Личность в психологии: парадигма субъектности / А. В. Петровский. Ростов н/Д : Феникс, 1996. 512 с.
10. Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложненных условиях жизненной среды : коллективная монография / А. М. Волков. URL: <http://www.rae.ru/monographs/138>.
11. Роджерс К. Р. Взгляд на психологию. Становление человека / пер.с англ. М. М. Исениной. М. : Прогресс, 1994. 480 с.
12. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. URL: <http://psy.khspu.ru/wp-content.pdf>.
13. Федорова Ю. П. Психологическое сопровождение личностного развития младших школьников в частной школе : автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. Курск, 2003
14. Франкл В. Человек в поисках смысла / общ. ред. Л. Я. Газмана, Д. А. Леонтьева. М. : Прогресс, 1990. 368с.

#### L I T E R A T U R A

1. Bityanova M. R. Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole // Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm>.



2. Brushlinskiy A. V. Psikhologiya sub"ekta / otv.red. V. V. Znakov. M. : In-t psikhologii RAN; SPb. : Aleteyya, 2003. 272 s.
3. Vasyagina N. N. Sub"ektnoe stanovlenie materi v sovremennom sotsiokul'turnom prostranstve. Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2013. 309 s.
4. Dubrovina I. V. Sem'ya i sotsializatsiya rebenka // Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya : khrestomatiya. M., 2001. S .50–54.
5. Kazakova E. I. Kompleksnoe soprovozhdenie i korrektsiya razvitiya detey-sirot: sotsial'no-emotsional'nye problemy. URL: <http://www.twirpx.com/file/635720/>.
6. Karabanova O. A. Psikhologiya semeynykh otnosheniy i osnovy semeynogo konsul'ti-rovaniya : uchebnoe posobie. M. : Gardariki, 2004. 320 s.
7. Ovcharova R. V. Psikhologicheskoe soprovozhdenie roditel'stva. M. : izd-vo In-stituta psikhoterapii, 2003. 319 s.
8. Osnovnye napravleniya deyatel'nosti pedagoga-psikhologa : uchebnoe metod. posobie / avg.-sost. E. A. Osipova, E. V. Chumenko; GUO «Akad. poslediplom. obrazovaniya URL: <http://reftrend.ru/925836.html>.
9. Petrovskiy A. V. Lichnost' v psikhologii: paradigma sub"ektnosti / A. V. Petrovskiy. Rostov n/D : Feniks, 1996. 512 s.
10. Psikhologicheskaya adaptatsiya i psikhologicheskoe zdorov'e cheloveka v oslozhnennykh usloviyakh zhiznennoy sredy : kollektivnaya monografiya / A. M. Volkov. URL: <http://www.rae.ru/monographs/138>.
11. Rodzhers K. R. Vzgl'yad na psikhologiyu. Stanovlenie cheloveka / per.s angl. M. M. Iseninoy. M. : Progress, 1994. 480 s.
12. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy psikhologicheskoy antropologii. URL: <http://psy.khspsu.ru/wp-content.pdf>.
13. Fedorova Yu. P. Psikhologicheskoe soprovozhdenie lichnostnogo razvitiya mladshikh shkol'nikov v chastnoy shkole : avtoref. dis. ...kand. psikhol. nauk: 19.00.07. Kursk, 2003
14. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla / obshch. red. L. Ya. Gazmana, D. A. Leont'eva. M. : Progress, 1990. 368 s.

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

**Семенова Анастасия Анатольевна,**

заместитель директора по инновационному развитию и связям с общественностью, Новороссийский филиал ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет»; 353920, г. Новороссийск, ул. Куникова, 47б; e-mail: aasemenova2011@yandex.ru.

**СПЕЦИФИКА ХАРАКТЕРА САООТНОШЕНИЯ  
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ  
С СОСТАВЛЯЮЩИМИ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** самоотношение личности; самосознание личности; характер самоотношения личности; позитивный характер самоотношения личности; конфликтный характер самоотношения личности; составляющие самосознания личности; Я-образ; интеллектуальная одаренность; интеллектуально одаренные учащиеся.

**АННОТАЦИЯ.** В статье анализируются результаты изучения специфики самоотношения интеллектуально одаренных учащихся и его взаимосвязи с составляющими самосознания личности. В ходе эмпирического исследования применялся комплекс методик, направленных на идентификацию интеллектуальной одаренности и изучение самоотношения личности интеллектуально одаренных и среднеинтеллектуальных подростков на сознательном и бессознательном уровнях, а также изучение показателей самосознания испытуемых. В ходе исследования было установлено, что на сознательном уровне самоотношения интеллектуально одаренные школьники имеют более высокое самоуважение, самопонимание, однако и более высокое самообвинение, а на бессознательном уровне – более низкий уровень самопритязания. Интеллектуально одаренные мальчики имеют более высокую аутосимпатию, чем одаренные девочки, и более высокие, чем их сверстники, показатели самоуважения личности. Самоотношение интеллектуально одаренных учащихся по сравнению со среднеинтеллектуальными чаще имеет конфликтный характер, в большей степени это относится к одаренным девочкам. Самосознание интеллектуально одаренных учащихся с позитивным характером самоотношения имеет качественные отличия от самосознания одаренных испытуемых с конфликтным характером самоотношения: интеллектуально одаренные старшеклассники с конфликтным самоотношением имеют более низкие показатели уровня притязаний, их Я-образ является более противоречивым, уровень напряженности психологических защит является более высоким, самооценка носит защитный характер и является в большинстве случаев неадекватной. Выявленные различия позволяют утверждать, что характер самоотношения личности взаимосвязан с составляющими самосознания интеллектуально одаренных учащихся. Полученные результаты могут быть использованы при подготовке научно-методических материалов по работе с одаренными детьми.

**Semenova Anastasiya Anatol'evna,**

Deputy Director for Innovative Development and Public Relations of Novorossiysk Branch of Pyatigorsk State Linguistic University, Novorossiysk, Russia.

**THE SPECIFIC NATURE OF SELF-ATTITUDE OF INTELLECTUALLY GIFTED PUPILS  
AND ITS INTERCONNECTION WITH THE COMPONENTS  
OF PERSON'S SELF-CONSCIOUSNESS**

**KEYWORDS:** person's self-attitude; person's self-consciousness; nature of self-identity; positive nature of individual's self-attitude; conflict nature of person's self-attitude; components of self-consciousness; intellectual giftedness; intellectually gifted pupils.

**ABSTRACT.** The article analyzes the results of the study of specificity of self-attitude of intellectually gifted pupils and its interconnection with the components of self-consciousness of a person. The empirical research uses a set of methods meant to identify intellectual giftedness and the study of self-attitude of intellectually gifted and average adolescents at the conscious and subconscious levels, and the study of indicators of self-consciousness of the pupils under test. In the course of the research it has been found that intellectually gifted pupils have higher self-respect and self-understanding on the conscious level of self-attitude and, however, their level of self-blame is also higher, and on an unconscious level – a lower level of self-acceptance. Intellectually gifted boys have higher auto-sympathy than intellectually gifted girls do, and higher indicators of self-respect than their peers. The self-attitude of intellectually gifted pupils compared to averagely gifted ones often has a conflict nature; it mostly refers to intellectually gifted girls. Self-consciousness of intellectually gifted pupils with a positive character of self-attitude has qualitative differences from the consciousness of the gifted pupils with a conflict character of self-attitude: intellectually gifted senior secondary school pupils with conflict self-attitude have lower indicators of aspiration level, their self-image is more controversial, the level of tension of psychological protection is higher, their self-esteem is of a protective nature and is in most cases inadequate. The revealed differences suggest that the nature of personal self-attitude interrelates with the components of self-consciousness of intellectually gifted pupils. The obtained results can be used for the preparation of scientific-methods materials for work with gifted children.

В настоящее время в отечественной и зарубежной психологической науке значительно усилился интерес к изучению проблемы детской одаренности, поскольку реализация интеллектуального и творческого потенциала одаренных детей имеет не только личностный, но и социальный смысл. Поиск адекватных способов идентификации одаренных и талантливых детей, создание для них оптимальных условий воспитания и обучения рассматривается сегодня в качестве важнейшей стратегической национальной задачи. Самоотношение одаренной личности рассматривается исследователями как важнейшее условие реализации интеллектуального потенциала. Позитивное самоотношение в современной психологической науке также рассматривается в качестве ведущего компонента психологического здоровья. Вместе с тем, анализ основополагающих исследований по проблеме психологических особенностей одаренной личности показывает, что проблема самоотношения личности одаренных детей в настоящее время является недостаточно разработанной, накопленные данные имеют разрозненный и противоречивый характер [1; 2; 5; 7; 8; 10; 11].

Цель представленного в статье исследования состояла в выявлении специфики характера самоотношения интеллектуально одаренных учащихся и его взаимосвязи с составляющими самосознания личности.

Мы рассматриваем самосознание как сложно структурированное многоуровневое динамическое образование, составляющие которого различаются неодинаковой степенью осознанности, обобщенности, соотношения рационального и эмоционального [15; 16]. При определении методологического подхода к изучению этого сложного феномена, на наш взгляд, целесообразно выделять в его структуре такие значимые составляющие, как Я-концепция, самоотношение, самооценка, уровень притязаний, психологические защиты личности и локус контроля.

Самоотношение понимается нами как сложно структурированная двухуровневая динамическая эмоционально-оценочная подсистема самосознания, отражающая эмоциональную позицию личности по отношению к себе [9]. В структуре самоотношения мы, вслед за В. В. Столиным [15] и С. Р. Пантеевым [9], выделяем аффективный и когнитивный компоненты, функционирующие на сознательном и бессознательном уровнях психики. Бессознательный уровень самоотношения формируется в возрастной период до 6-ти лет, его содержанием является интериоризированный

инактуальный эмоциональный опыт, который ребенок приобретает в процессе общения со значимыми людьми. Сознательный уровень самоотношения начинает формироваться позже. Подростковый возраст является периодом формирования нового уровня самосознания, вызывающего качественную перестройку личности. В частности, на основе самооценки достижений, значимых мотивов и целей, мнений окружающих и самоэффективности развивается самоуважение и другие аспекты когнитивного компонента самоотношения, в то время как его аффективный компонент является неаддитивным. Содержание бессознательного уровня самоотношения продолжает влиять на жизнь человека, но так и остается неосознанным [14; 15; 16].

В структуру аффективного компонента самоотношения нами включаются аутосимпатия, самопрятие, самоуничижение. Под характером самоотношения мы, вслед за Т. А. Климонтовой, понимаем соответствие содержания различных составляющих его аффективного компонента на сознательном и бессознательном уровнях [4].

Основываясь на классификации видов самоотношения В. В. Столина [15], мы выделяем позитивный, негативный и конфликтный характер самоотношения личности. Под позитивным характером самоотношения нами понимается согласованность содержания аффективного компонента отношения к себе на сознательном и бессознательном уровнях. Позитивный характер самоотношения предполагает самопрятие, любовь, симпатию личности к себе, отсутствие реакций самоуничижения как на сознательном, так и на бессознательном уровне. Противоположные характеристики характеризуют негативный характер самоотношения.

Под конфликтным характером самоотношения в данном исследовании понимается противоречие содержания его аффективного компонента на сознательном и бессознательном уровнях. Индикатором конфликтного характера самоотношения выступают негативные эмоции в адрес «Я» субъекта на бессознательном уровне и позитивные эмоции о себе, представленные на сознательном уровне (или наоборот). Конфликтный характер самоотношения личности предполагает, например, неприятие себя на сознательном и бессознательном уровнях при выраженной симпатии личности к себе и реакциях самоуничижения на сознательном уровне; или неприятие личностью себя на бессознательном уровне, антипатию, но при этом выраженное принятие и самоуничижение на сознательном уровне (возможны и другие варианты).

В понимании природы интеллектуальной одаренности нам близки взгляды представителей личностного подхода к изучению одаренности, согласно которым интеллектуальная одаренность является сложным психологическим образованием, включающим в себя многие аспекты личностного развития; реализация индивидуальности одаренной личности определяется личностными факторами, важнейшим из которых является самооотношения [5; 6; 10; 11; 17].

Несмотря на значимость изучения самооотношения данной категории детей было установлено, что накопленные данные о специфике самооотношения одаренной личности имеют разрозненный и противоречивый характер. Так, самооотношение одаренных детей рассматривается с различных точек зрения: как в целом позитивное и достаточно устойчивое; как негативное; как неустойчивое и внутренне противоречивое и т.д. [1; 3; 6; 8; 10; 11].

В ходе эмпирического исследования применялся комплекс методик, направленных на идентификацию интеллектуальной одаренности и изучение самооотношения личности интеллектуально одаренных и среднеинтеллектуальных подростков на сознателном и бессознательном уровнях, и также изучение показателей самосознания испытуемых. Диагностика интеллектуальной одаренности осуществлялась с помощью теста интеллекта Р. Кеттелла, адаптированного варианта набора креативных тестов Ф. Вильямса (САР) в обработке Е. Е. Туник, «Шкалы рейтинга поведенческих характеристик» Дж. Рензулли и метода наблюдения. Изучение особенностей самооотношения личности проводилось с помощью теста-опросника самооотношения В. В. Столина – С. Р. Панталева и проективной методики «Косвенного исследования структуры самооценки» Е. Т. Соколовой, Е. О. Федотовой. Для изучения Я-концепции использовалась методика «Кто Я?» М. Куна и Т. МакПартланда; уровень притязаний изучался методикой «Уровень притязаний» Л. В. Борздиной; для изучения локуса контроля использовалась методика «Уровень субъективного контроля» Е. Ф. Бажина, самооценка изучалась с помощью методики «Самооценка» Б. А. Сосновского, а психологические защиты личности – методики «Индекс жизненного стиля» Р. Плучека, Г. Келлермана и Г. Конте. В процессе обработки результатов применялись методы вариационной статистики. Психологическим обследованием было охвачено 850 учащихся, из них в выборку одаренных старшеклассников вошло 56 человек. Средний возраст испытуемых составил 14,5 лет.

Как показал анализ результатов иссле-

дования, интеллектуально одаренные учащиеся имеют достаточно высокие показатели глобального самооотношения (высокий уровень – 60%, низкий уровень – 16%), самоуважения (соответственно 63% и 13%), самоинтереса (39% и 11%), что свидетельствует о вере в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, положительной оценке своих возможностей, способности контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, интересе к собственным мыслям и чувствам, готовности общаться с собой «на равных». Можно предположить, что этому способствуют успешность выполнения различных видов деятельности и обусловленные этим позитивные оценки окружающих. Также интеллектуально одаренные старшеклассники имеют высокие показатели самопонимания (высокий уровень – 42%, низкий уровень – 11%), то есть высокий уровень понимания своего внутреннего мира, причин своего поведения. В то же время интеллектуально одаренные испытуемые имеют достаточно высокие показатели самообвинения личности (40% и 13% соответственно), что указывает на склонность ставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки.

Показатели аутосимпатии, самоуверенности, саморуководства, самопрятия находятся на уровне средних значений. Для большого количества одаренных школьников (48%) характерным является низкий уровень по такому аспекту самооотношения, как ожидаемое отношение от других, что свидетельствует об ожидании негативного отношения со стороны других людей, неуверенности подростков в том, их личность и деятельность способны вызывать у других уважение, симпатию, одобрение, понимание и т.д., убежденность в обратном.

По данным проективной методики КИСС, позволяющей избежать феноменов социальной желательности и диагностировать отношение к себе на бессознательном уровне, 32% интеллектуально одаренных испытуемых имеют низкий уровень самопрятия собственной личности, что свидетельствует о недооценке своего духовного Я, потере интереса к своему внутреннему миру, неудовлетворенности собой и неприятии себя. Количество одаренных учащихся, продемонстрировавших средние показатели, составило 39%, высокий уровень самопрятия имеют 29% испытуемых, для них характерны симпатия к себе, принятие себя такими, какие есть, согласие со своими внутренними побуждениями, дружеское отношение к себе и ожидание подобного отношения со стороны других людей.

Были выявлены статистически значимые различия в содержании самооотноше-

ния интеллектуально одаренных и среднеинтеллектуальных учащихся. На сознательном уровне самооотношения интеллектуально одаренные испытуемые имеют более высокое самоуважение ( $p \leq 0,003$ ), самопонимание ( $p \leq 0,002$ ), однако и более высокое самообвинение ( $p \leq 0,037$ ).

Сравнительный анализ показателей самооотношения на бессознательном уровне свидетельствует, что самооотношение интеллектуально одаренных и среднеинтеллектуальных учащихся на сознательном и бессознательном уровнях статистически достоверно различается. Так, в группе интеллектуально одаренных старшеклассников большее количество (32%) испытуемых имеет низкий уровень самопрятия собственной личности, в то время такой уровень самопрятия имеют 16% среднеинтеллектуальных школьников. Индивидуальные показатели самопрятия одаренных подростков вариативны (стандартное отклонение 1,95), менее сгруппированы вокруг средних показателей и чаще принимают полярные значения.

Таким образом, в ходе исследования было установлено, что интеллектуально одаренные школьники отличаются большей самопоследовательностью, верой в свои способности, относятся к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, которому есть за что себя уважать; лучше понимают свои мысли и чувства, мотивы поступков и личностные свойства; вместе с тем, одаренным подросткам более свойственны интрапунитивные реакции, готовность поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки. Этому способствует высокая степень интернальности. Также одаренным более свойственна недооценка своего Я, неприятие себя, чем среднеинтеллектуальным испытуемым.

В ходе эмпирического исследования характер самооотношения был операционализирован следующим образом. При выделении характера сопоставляются показатели по шкалам «аутосимпатия», «самопрятие», «самообвинение» опросника В. В. Столина – С. Р. Пантилеева, позволяющего диагностировать осознанный уровень отношения к себе, с показателями «самопрятия» по проективной методике «КИСС», позволяющей диагностировать бессознательный уровень самооотношения. Позитивный характер самооотношения предполагает высокие показатели по шкалам «аутосимпатия», «самопрятие», высокие показатели по методике «КИСС» а также низкие показатели по шкале «самообвинение» опросника В. В. Столина – С. Р. Пантилеева. Конфликтный характер самооотношения, напротив, выражается в

несогласованности показателей аффективного компонента самооотношения по данным опросника и проективной методики.

В ходе исследования было установлено, что самооотношение интеллектуально одаренных учащихся по сравнению со среднеинтеллектуальными чаще имеет конфликтный характер. Так, 49% одаренных испытуемых имеют конфликтный характер самооотношения (соответственно 51% испытуемых имеет позитивный характер самооотношения, школьников с негативным характером самооотношения в данном исследовании выявлено не было), в то время как среди среднеинтеллектуальных такой характер самооотношения имеют лишь 21% школьников. В случае конфликтного характера самооотношения, то есть когда содержание самооотношения на сознательном и бессознательном уровне не согласуются между собой, в нормальных условиях жизнедеятельности личность позиционирует себя в целом позитивно и по отношению к другим людям, и по отношению к себе. Но в стрессовых, конфликтных ситуациях на фоне демонстрируемого самопрятия характерными для человека с конфликтным характером самооотношения являются отрицательные эмоции в адрес своего «Я», реакции самообвинения, самоприговоры и т.д. Таким образом, конфликтный характер самооотношения, характерный для большого количества интеллектуально одаренных учащихся, является показателем их личностного неблагополучия.

Изучение половых различий самооотношения показало, что на сознательном уровне интеллектуально одаренные мальчики имеют более высокую аутосимпатию (одобрения себя в целом, доверия себе, согласия со своими внутренними побуждениями), чем одаренные девочки. Интеллектуально одаренные мальчики имеют более высокие, чем их сверстники, показатели самоуважения личности, то есть отличаются большей верой в свои силы, способности, самостоятельность, более самопоследовательны. Конфликтный характер самооотношения присущ в большей степени одаренным девочкам.

Принимая во внимание взгляды И. И. Чесноковой [16], В. В. Столина [15], С. Р. Пантилеева [9] о самооотношении как одном из фундаментальных свойств личности, значительно влияющих на формирование содержательной структуры и формы проявления целой системы других психических особенностей и качеств, мы предположили, что характер самооотношения личности интеллектуально одаренных учащихся является ведущим компонентом, связанным с Я-концепцией, самооценкой, уровнем

притязаний, локусом контроля, механизмами психологической защиты личности в структуре самосознания личности интеллектуально одаренных школьников.

В ходе исследования было установлено, что самосознание интеллектуально одаренных учащихся с позитивным характером самоотношения имеет качественные отличия от самосознания одаренных школьников с конфликтным характером самоотношения. Так, в группе интеллектуально одаренных старшеклассников с позитивным характером самоотношения уровень притязаний является преимущественно высоким (31%) и нереалистично высоким (24%). В то же время в группе одаренных учащихся с конфликтным характером самоотношения, напротив, не наблюдается нереалистично высокого уровня притязаний, уровень притязаний является преимущественно низким (10%), нереалистично низким (35%) и умеренным (35%). Таким образом, одаренные школьники с позитивным характером самоотношения имеют более высокий уровень притязаний ( $p \leq 0,045$ ), чем учащиеся с конфликтным характером самоотношения, то есть они считают себя способными к достижению целей более высокой степени сложности, отличаются уверенностью, настойчивостью, большей продуктивностью. Можно предположить, что позитивное самоотношение активизирует стремление интеллектуально одаренных к достижению трудных целей. Конфликтное самоотношение, напротив, блокирует веру в свои силы и способности, и, как следствие, одаренный школьник с конфликтным самоотношением может недостаточно реализовать свои потенциальные способности. Расхождение между притязаниями и реальными возможностями учащегося ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, его поведение становится неадекватным, возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность и т. п.

Я-концепция интеллектуально одаренных старшеклассников с конфликтным характером самоотношения является более противоречивой ( $p \leq 0,001$ ), что свидетельствует о наличии внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, отражает тенденцию к чрезмерному самокопанию и рефлексии, протекающих на общем эмоциональном фоне конфликтного отношения к себе. Так, в данной группе противоречивую Я-концепцию имеют 59% одаренных школьников, в то время как у одаренных старшеклассников с позитивным характером самоотношения противоречивая Я-концепция характерна лишь для 13% испытуемых. При этом часть школьников, испытывая неоднозначные чувства по отношению к своему «Я», при самоотчете стремится

показать позитивное отношение, рационализирует те противоречия, которые реально существуют, по отношению к себе. Этому способствуют неординарные интеллектуальные способности, склонность к использованию психологической защиты рационализации, феномены социальной желательности и высокий уровень самопонимания.

Самооценка одаренных школьников, положительно относящихся к себе, является преимущественно адекватной (78%), вместе с тем 67% учащихся с конфликтным самоотношением имеют неадекватную самооценку, из них 25% – заниженную и 42% – завышенную самооценку. Таким образом, более адекватная самооценка одаренных с позитивным характером самоотношения ( $p \leq 0,001$ ) указывает на более высокую степень гармоничности самосознания и личности в целом и позволяет строить более точные и более выполнимые планы, стремиться к более осуществимым целям и желаниям. Сравнительный анализ напряженности психологических защит личности одаренных старшеклассников выделенных групп позволяет предположить, что завышенная самооценка в данном случае носит защитный характер.

Уровень напряженности психологических защит интеллектуально одаренных учащихся с конфликтным характером самоотношения является более высоким ( $p \leq 0,003$ ), чем у одаренных с позитивным характером самоотношения, это указывает на то, что конфликтное отношение, являясь болезненным для школьника, способствует тому, что психологические защиты используются сверхинтенсивно, при этом не создается новых конструктивных способов поведения и не решаются проблемы, из-за которых возникли переживания, большое количество психической энергии тратится на работу психологической защиты, что в конечном итоге может привести к искажению личностного развития.

Эти результаты согласуются с исследованиями других авторов, так, Т. Шибутани указывает, что, когда человек не может принимать себя таким, каков он есть на самом деле, основные усилия направляются скорее на самозащиту, чем на самопознание. Самосознание личности одаренных подростков является более дифференцированным и тонким, соответственно труднее становится поддержание согласованности и устойчивости «Я» [17]. Соколова Е. Т. отмечает, что страх потери самоидентичности порождает разнообразные стратегии защиты и утверждения привычно сложившегося образа «Я». Действие механизмов психологической защиты обеспечивает сохранение позитивного самоотношения [14].

Основными видами психологических защит личности, используемыми испытуемыми данной группы, являются регрессия (50%) и проекция (34%). В группе одаренных с позитивным самоотношением чаще используются рационализация (39%), регрессия (29%) и проекция (20%). Таким образом, можно сделать вывод, что учащиеся с позитивным самоотношением чаще используют психологическую защиту рационализацию, а испытуемые с конфликтным самоотношением – регрессию.

Статистически значимых отличий не выявлено по локусу контроля, интеллектуально одаренные старшеклассники независимо от характера самоотношения характеризуются высокой степенью интернальности.

Таким образом, можно сделать вывод, что самосознание интеллектуально одаренных учащихся с позитивным характером самоотношения имеет статистически достоверные различия с самосознанием одаренных испытуемых с конфликтным характером самоотношения. Интеллектуально одаренные старшеклассники с конфликтным самоотношением имеют более низкие показатели уровня притязаний, их Я-образ является более противоречивым, уровень на-

пряженности психологических защит – более высоким, самооценка носит защитный характер и является в большинстве случаев неадекватной.

Выявленные различия позволяют утверждать, что характер самоотношения личности взаимосвязан с составляющими самосознания интеллектуально одаренных учащихся, такими как уровень напряженности психологических защит личности, уровень притязаний, самооценка и Я-концепция. Наличие данных взаимосвязей позволяет предположить, что характер самоотношения личности оказывает влияние на составляющие самосознания личности интеллектуально одаренных школьников. В проведенном автором экспериментальном исследовании это предположение нашло свое подтверждение [12; 13].

Все вышесказанное определяет необходимость организации целенаправленной психологической работы, направленной на развитие позитивного характера самоотношения интеллектуально одаренных учащихся, в основу которой будет положена гармонизация содержания отношения личности к себе на сознательном и бессознательном уровнях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева Ю. Д. Особенности развития эмоциональной сферы одаренных детей и подростков // Одаренный ребенок. 2003. № 1. С. 6–24.
2. Богоявленская Д. Б. Природа детской одаренности // Одаренный ребенок. 2002. № 1. С. 6–13.
3. Дубровина С. В. Психические состояния и их особенности у учащихся с явной и скрытой формами интеллектуальной одаренности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. № 125. С. 27–31.
4. Климонтова Т. А. Самоотношение и его влияние на положение интеллектуально одаренных подростков в учебной группе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2003.
5. Ларионова Л. И. Научно-теоретические и методологические основы изучения интеллектуальной
6. Ларионова Л. И. Особенности развития одаренных детей в условиях современной семьи и коллектива. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2000.
7. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников. М. : Академия, 2001.
8. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. М. : Прогресс, 1991.
9. Пантеев С. Р. Самосознание как эмоционально – оценочная система. М. : Издательство МГУ, 1991.
10. Психология одаренности детей и подростков : учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лейтес, Т. М. Марютина и др.; Под ред. Н. С. Лейтеса. М. : Академия, 2000.
11. Рабочая концепция одаренности. М. : ИЧП Изд-во Магистр, 1998.
12. Семенова А. А. Самосознание личности и его особенности у интеллектуально одаренных подростков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Научный журнал. Аспирантские тетради: Педагогика и психология, теория и методика обучения. 2007. № 17 (43). Часть II. С. 203–207.
13. Семенова А. А. Развитие самоотношения личности интеллектуально одаренных подростков // Психология детской одаренности и творческих способностей / Под ред Л. И. Ларионовой. Иркутск : ВСГАО, 2009. Часть II. С. 363–430.
14. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М. : Изд-во МГУ, 1989.
15. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во МГУ, 1983.
16. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М. : Наука, 1977.
17. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов на/Д : Феникс, 1998.
18. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск : Изд-во Том. ун-та. М. : Барс, 1997.

#### L I T E R A T U R A

1. Babaeva Yu. D. Osobennosti razvitiya emotsional'noy sfery odarenykh detey i podrostkov // Odarennyy rebenok. 2003. № 1. S. 6–24.
2. Bogoyavlenskaya D. B. Priroda detskoj odarennosti // Odarennyy rebenok. 2002. № 1. S. 6–13.
3. Dubrovina S. V. Psikhicheskie sostoyaniya i ikh osobennosti u uchashchikhsya s yavnoy i skrytoy formami intellektual'noy odarennosti // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. 2010. № 125. S. 27–31.

4. Klimontova T. A. Samootnoshenie i ego vliyanie na polozhenie intellektual'no odarennykh podrostkov v uchebnoy gruppe : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Irkutsk, 2003.
5. Larionova L. I. Nauchno-teoreticheskie i metodologicheskie osnovy izucheniya intellektual'noy
6. Larionova L. I. Osobennosti razvitiya odarennykh detey v usloviyakh sovremennoy sem'i i kollektiva. Irkutsk : Izd-vo Irkut. gos. ped. un-ta, 2000.
7. Leytes N. S. Vozrastnaya odarennost' shkol'nikov. M. : Akademiya, 2001.
8. Odarennye deti: Per. s angl. / Obshch. red. G. V. Burmenskoy i V. M. Slutskogo. M. : Progress, 1991.
9. Pantileev S. R. Samosoznanie kak emotsional'no – otsenochnaya sistema. M. : Izdatel'stvo MGU, 1991.
10. Psikhologiya odarennosti detey i podrostkov : uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedeniy / Yu. D. Babaeva, N. S. Leytes, T. M. Maryutina i dr.; Pod red. N. S. Leytesa. M. : Akademiya, 2000.
11. Rabochaya kontseptsiya odarennosti. M. : IChP Izd-vo Magistr, 1998.
12. Semenova A. A. Samosoznanie lichnosti i ego osobennosti u intellektual'no odarennykh podrostkov // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. Nauchnyy zhurnal. Aspirantskie tetrady: Pedagogika i psikhologiya, teoriya i metodika obucheniya. 2007. № 17 (43). Chast' II. S. 203–207.
13. Semenova A. A. Razvitie samootnosheniya lichnosti intellektual'no odarennykh podrostkov // Psikhologiya detskoj odarennosti i tvorcheskikh sposobnostey / Pod red L. I. Larionovoy. Irkutsk : VSGAO, 2009. Chast' II. S. 363–430.
14. Sokolova E. T. Samosoznanie i samoootsenka pri anomalnykh lichnosti. M. : Izd-vo MGU, 1989.
15. Stolin V. V. Samosoznanie lichnosti. M. : Izd-vo MGU, 1983.
16. Chesnokova I. I. Problema samosoznaniya v psikhologii. M. : Nauka, 1977.
17. Shibutani T. Sotsial'naya psikhologiya. Rostov na/D : Feniks, 1998.
18. Kholodnaya M. A. Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta. M. : Bars, 1997.



УДК 37.034  
ББК 4420.051+4420.03.

ГСНТИ 15.21.51

Код ВАК 13.00.02

**Толмачева Елена Сергеевна,**

магистр педагогики по специальности «Управление учебно-воспитательным процессом в средней школе», МАОУ Гимназия № 86, г. Нижний Тагил; 622035, Свердловская область, город Нижний Тагил, ул. Коминтерна, 47; e-mail: c888on@mail.ru.

**ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ  
КАК ОДИН ИЗ КЛЮЧЕВЫХ АСПЕКТОВ СОЗДАНИЯ  
БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА  
В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** толерантность, воспитание, психологические аспекты, образование, педагогика.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена воспитанию толерантности школьников, которое рассматривается как один из ключевых аспектов создания благоприятного психологического климата в детском коллективе. В работе рассматриваются приоритетные направления деятельности педагога по созданию благоприятного психологического климата в детском коллективе через проведение различных внеурочных форм взаимодействия между участниками классного коллектива, а также между учителем и учениками. Статья направлена на освещение вопросов, касающихся толерантности как особого качества личности. Большое внимание уделяется различным методам формирования коммуникативных, личностных и универсальных учебных действий в соответствии с Федеральным государственным стандартом основного общего образования. Автор статьи утверждает, что воспитание толерантности в детском коллективе помогает сформировать у детей понимание приемов самостоятельного разрешения конфликтов, следовательно, является неотъемлемой частью воспитательного процесса.

Также в тексте работы приведена авторская разработка серии классных часов, направленных на формирование толерантности во взаимоотношениях внутри классного коллектива.

Автором статьи высказывается мнение о необходимости формирования здорового психологического климата внутри детского коллектива, поскольку взаимоотношения между учащимися имеют важнейшее значение для личного развития ребенка и способствуют лучшему усвоению учебного материала школьником, полноценному развитию его личности.

**Tolmacheva Elena Sergeevna,**

Master of Pedagogy in the Field "Management of Education Process at secondary school", Municipal Autonomous Educational Institution Gymnasium № 86, Nizhny Tagil, Russia.

**TEACHING SCHOOLCHILDREN TOLERANCE  
AS ONE OF THE KEY ASPECTS OF CREATING  
A FAVORABLE PSYCHOLOGICAL CLIMATE  
IN A CHILDREN'S TEAM**

**KEYWORDS:** tolerance, education, psychological aspects, education, pedagogy.

**ABSTRACT.** The article deals with teaching schoolchildren tolerance, which is looked upon as one of the key aspects of creation of favorable psychological climate in a children's collective. The article considers the priority kinds of activity of the teacher in creation of favorable psychological climate in the children's team through various extracurricular forms of interaction between the members of the form group, as well as between teacher and pupils. The article focuses on the problems connected with tolerance as a peculiar property of a personality. Much attention is paid to various methods of forming communicative, personal and universal learning actions in accordance with the Federal State Educational Standard of Basic General Education. The author of the article argues that education of tolerance in a children's group helps to form in the pupils understanding of techniques of independent solution of conflicts as is, therefore, an inseparable part of the education process. The article also provides the author's development of a series of out-of-class talks aimed at the formation of tolerance in relationships within the form group. The author of the article suggests the need to form a healthy psychological climate in a group of children, because the relationships between pupils are crucial for the personal development of the child and promotes better acquisition of educational material by the pupil and the fullest development of his personality.

Современная система образования, согласно ФГОС ООО, призвана обеспечить всестороннее развитие детей и молодежи, их творческих способностей, включение в общественную деятельность. Именно в школьном возрасте происходит развитие личности и формирование ее основных черт, зависимое, в основном, от социума, в котором находится ребенок. На сегодняшний день важным условием опти-

мального развития личности школьников является наличие в школе и классе благоприятного психологического климата. Понятие «климат» характеризует особенную психологическую сторону коммуникации, представляющую собой взаимосвязи и взаимовлияния между людьми. В современной психологии под психологическим климатом понимается «качественная сторона межличностных отношений, прояв-

ляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе» [13].

Формирование и совершенствование социально-психологического климата через воспитание толерантности – важнейшая практическая задача педагогов школы. Воспитание как процесс взаимодействия непосредственно связан с толерантностью – способностью принимать и понимать то, что необходимо человеку для развития. Это обучение таким способам поведения и реагирования, которые не наносят вреда «другому». Поэтому в процессе воспитания толерантности необходимо наличие педагогов, готовых увлечь детей собственным примером. О том, что обществу необходимы образцы для подражания, которые будут стимулировать не только мысли, но и действия, поступки, пишет Ю. А. Шрейдер: «Без человеческих образцов высшей нравственности не возникает элементарное просвещение, а сохраняющиеся устои подвергаются размыванию временем... Точно так же мораль не может сохраниться в обществе, где отсутствуют абсолютные моральные ориентиры и подвижники, готовые идти на жертву ради следования этим ориентирам. В таком обществе и элементарная порядочность становится редчайшим явлением».

Создание благоприятного климата в детском или подростковом коллективе – ответственный и творческий процесс, требующий знаний его природы и средств регулирования, умения предвидеть вероятные ситуации во взаимоотношениях членов детского коллектива. Формирование хорошего социально-психологического климата невозможно без понимания психологии школьников, их эмоционального состояния, настроения, отношений друг с другом. Таким образом, перед образовательным учреждением должна стоять задача не только обеспечить своих воспитанников достаточным уровнем знаний, умений, навыков, но и развить в них самостоятельность и толерантность как основу собственной жизненной позиции.

Вместе с тем нужно учитывать, что воспитание толерантности будет эффективным только в том случае, если оно осуществляется в эмоционально благополучной обстановке. Этому способствуют различные воспитательные мероприятия (беседы, деловые игры, дискуссии и т.п.), направленные на сплочение детского коллектива, формирование доброжелательного отношения друг к другу. При правильной и грамотно выстроенной работе педагога в данном направлении у детей появляется потребность

в общении со сверстниками, они учатся применять полученные знания и навыки в различных жизненных ситуациях [11].

Также стоит отметить, что воспитание толерантности осуществляется не только со стороны педагога, а предполагает совместную деятельность участников педагогического процесса по подготовке, проведению и рефлексивной оценке классных и общешкольных мероприятий. В результате такого взаимодействия между педагогом и учащимися в условиях образовательного учреждения могут быть достигнуты следующие результаты:

- участники детского коллектива осознают, что каждый человек уникален, но только сообща можно достичь более высоких результатов, чем поодиночке;

- каждый ребенок учится общаться с людьми;

- каждый член коллектива чувствует постоянную поддержку от своих товарищей в разных ситуациях (как успеха, так и неудач);

- школьники учатся правильно воспринимать свои собственные эмоции и понимать эмоциональное состояние других людей;

- среди членов детского коллектива формируются коммуникативные навыки, умение устанавливать и поддерживать контакты, сотрудничать, избегать конфликтных ситуаций;

- учащиеся знакомятся с нормами и правилами поведения, на основе которых в дальнейшем складываются этически ценные формы общения.

Таким образом, воспитание толерантности в детском коллективе помогает сформировать у детей понимание приемов самостоятельного разрешения конфликтов, следовательно, является неотъемлемой частью воспитательного процесса.

Также одним из аспектов воспитания толерантности является то, что работа должна быть систематической и планомерной, строиться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, а материал, который преподносится детям, – интересным и разнообразным, с использованием инновационных технологий и методик. Работа по воспитанию толерантности должна естественно и органично входить в целостный педагогический процесс и создавать в коллективе спокойную, благоприятную, доброжелательную обстановку [10].

При системной, методически грамотно выстроенной работе по воспитанию толерантности детский коллектив обретает благоприятный социально-психологический климат, который характеризуется:

- бодрым, жизнерадостным тоном взаимоотношений между учащимися, оп-

тимизмом, построением отношений на принципах сотрудничества, взаимной помощи, доброжелательности;

- существованием норм справедливого и уважительного отношения ко всем членам коллектива;

- ценностью таких черт личности, как ответственность, честность, трудолюбие и бескорыстие;

- активностью и энергичностью, способностью быстро откликаться на выполнение поставленных целей и задач;

- способностью к сотрудничеству, стремлением добиваться высоких показателей в учебной и досуговой деятельности;

- умением сопереживать и поддерживать других членов коллектива [8].

В качестве примера, иллюстрирующего работу педагога по воспитанию толерантного сознания школьника, приведем авторскую разработку (автор – Толмачева Е. С.) серии классных часов «Наш класс вчера, сегодня, завтра...» (далее – проект).

#### **О проекте.**

Переход из начальной школы в среднее звено, как известно, сопровождается рядом трудностей для учащихся. Это знакомство с новыми педагогами и предметами, большая степень свободы и выбора и т.д. Данные процессы входят в период адаптации школьника к новым условиям обучения. Любой педагог знает, насколько важной является помощь пятиклассникам именно в этот трудный для них период. Поэтому возникла идея разработки серии адаптационных классных часов для учащихся 5-х классов «Наш класс вчера, сегодня, завтра...». В ходе работы над проектом обучающиеся учатся управлять своей деятельностью, контролировать ее и вносить коррективы, проявлять инициативность и самостоятельность.

Проектная технология способствует формированию навыков решения проблем творческого и поискового характера. В ходе проекта мы учим школьников оценивать эффективность способов достижения результата, выбирать оптимальный вариант и аргументировать свой выбор. Планирование проектной деятельности ориентировано на вовлечение учащихся в деятельность по постановке целей, анализу и управлению процессом общения во время проведения учебного проекта и саморефлексии после его завершения.

Применение различных техник рефлексии дают ученикам возможность оценить собственный прогресс, а также прогресс во взаимоотношениях внутри классного коллектива. Именно поэтому внеучебный проект «Наш класс вчера, сегодня, завтра...» направлен на развитие способности детей анализировать, интерпретировать и

выражать собственные мысли, чувства, желания, эмоциональное состояние, а также позволяет формировать следующие универсальные учебные действия:

#### **Личностные результаты:**

- самоопределение: внутренняя позиция школьника; самоидентификация; самоуважение и самооценка;

- смыслообразование: мотивация (учебная, социальная); границы собственного знания и «незнания»;

- ценностная и морально-этическая ориентация: ориентация на выполнение морально-нравственных норм; способность к решению моральных проблем; оценка своих поступков.

#### **Регулятивные универсальные учебные действия:**

- формирование умения планировать, контролировать и оценивать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата;

- формирование навыков контроля своей деятельности при решении двух параллельных задач (анализ собственной деятельности и деятельности коллектива и трансформация полученных результатов).

#### **Познавательные универсальные учебные действия:**

- освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;

- навыки творческо-поисковой деятельности на этапе создания рисунков.

#### **Коммуникативные универсальные учебные действия:**

- определение общей цели и путей ее достижения;

- умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности.

Таким образом, самоконтроль, самооценка и рефлексия являются важнейшими этапами воспитательной деятельности. Именно овладение этими действиями позволяет учащимся самостоятельно планировать, анализировать, оценивать собственную деятельность, производить ее коррекцию, ставить перед собой новые учебные задачи и находить пути их решения. Систематическая работа по формированию этих действий в конечном итоге приводит к повышению уровня владения коммуникативными умениями, а также к переходу на новую ступень развития классного коллектива.

**Актуальность проекта:** учебно-исследовательская деятельность влияет на мировоззрение учащихся, формирует их ответственное отношение к общему делу и к окружающей действительности, создает необходимые условия для развития и личностного роста.

**Содержание:** серия адаптационных классных часов для учащихся 5-х классов.

**Цель:** способствовать формированию нравственных качеств учащихся.

**Задачи:**

– выявить представление учащихся о прошедшем школьном дне и о том, каким он должен быть;

– научить выражать собственные мысли без помощи слова;

– создать благоприятную атмосферу в классе;

– сформировать у детей положительную оценку своего классного коллектива.

**Ожидаемые результаты:**

– повышение эмоционального уровня учащихся, который включает в себя эмоциональное самочувствие, переживание состояния равновесия;

– появление умения подчинять свое поведение ряду поставленных перед коллективом целей и задач;

– развитие личности учащихся во всех предполагаемых сферах деятельности: творческой, мотивационной, поведенческой, эмоциональной, личностной, а также в сфере общения и взаимоотношений.

**Участники проекта:** учащиеся 5-го класса (10–11 лет).

**Возможные социальные партнеры:**

– учитель изобразительного искусства, который поможет детям работать с цветом;

– школьный психолог, который поможет учителю проанализировать полученные результаты;

– родители, до которых нужно донести информацию о психическом состоянии ребенка и условиях адаптации с целью дальнейшей совместной работы.

**Виды деятельности учащихся:**

Информационно-аналитическая. Через выполнение данной работы ребенок учится анализировать свои поступки, чувства и эмоции, которые он переживает.

Познавательная. В первую очередь, это самопознание, а также познание мира через рисунок, краски, цвет.

Продуктивная. На основе собственных умозаключений учащиеся создают рисунки.

**Содержание проекта.**

Работа с учащимися длится в течение трех дней. Каждый раз учащиеся попадают в новые условия деятельности, перед ними стоят разные задачи, направленные на реализацию одной цели – воспитание толерантности и сплочение ученического коллектива.

После апробации данного проекта на нескольких классных коллективах мы пришли к выводу, что создание благоприятного психологического климата в ученическом коллективе должно утвердиться сегодня во всех образовательных процессах. Особую роль в данном направлении играет воспитание толерантного поведения среди учащихся. Постановка цели воспитания учащихся в духе толерантности обладает важной спецификой в том смысле, что в традиционной педагогике развитие ученика выступало не как самоцель, а как средство достижения каких-то других целей – усвоения, дисциплинирования, приобщения и взаимодействия. При воспитании толерантности должна присутствовать педагогическая поддержка, которая выражает гуманистическую позицию педагога по отношению к детям. Предметом воспитания толерантности становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранять человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Учитель совершенно иным образом организует процесс обучения и воспитания детей по сравнению с традиционной системой. Результатом работы педагога по воспитанию толерантной личности становится развитый детский коллектив, который представляет собой необходимые условия для самоутверждения личности. Такому коллективу присущи общность целей и адекватность мотивов совместной деятельности, направленной на пользу общества, забота об общем результате, определенные организация и характер общения, широкая система коллективных связей – все то, что сегодня предполагает ФГОС ООО. Таким образом, психологический климат в детском коллективе имеет важнейшее значение для личностного развития ребенка, так как способствует лучшему усвоению учебного материала школьником, полноценному развитию его личности. Следовательно, создание благоприятного психологического климата в классе является важным компонентом педагогической работы, поскольку психологически здоровые, творческие, уверенные в своих силах люди, воспитанные в духе толерантности, представляют особую ценность для современного общества.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. В контексте конфликтологии: диагностика и методология управления конфликтной ситуацией. М. : Институт социологии РАН, 2001. № 3.
2. В мире жить – с миром жить. Дружба и взаимопонимание в фольклоре народов России. // Н. А. Лопуленко, М. Ю. Мартынова. М., 2002.
3. Валери П. Взгляд на современный мир. Избранные произведения. М., 1996.

4. Гаджиева Р. Г. Динамика тендерных стереотипов и их влияние на профессиональную самореализацию личности : дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
5. Декларация принципов толерантности. URL: <http://krotov.info/acts/20/1990/19951116.html>.
6. Демина Л. Д., Ральникова И. А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности : учебное пособие. URL: [http://portal.gersen.ru/component/option,com\\_mtree/task,viewlink/link\\_id,5854/Itemid,50/](http://portal.gersen.ru/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,5854/Itemid,50/).
7. Козырева П. М. Толерантность и динамика социального самочувствия в современном российском обществе. М., 2002.
8. Комогоров П. Ф. Социальная толерантность и необходимость ее формирования : сборник научных трудов аспирантов и соискателей Курганского государственного университета // Курган. гос. ун-т. Курган, 1999.
9. Краткий психологический словарь. URL: <http://www.dedeve.narod.ru/slovar/>.
10. Круглова Н. В. Толерантность как задача практической философии // Перспективы практической философии на рубеже тысячелетий : материалы теорет. семинара 9 марта 1999 года. СПб., 1999.
11. Программа курса «Культура мира, права человека, толерантность, ненасилие и миролюбие» для учащихся старшей школы / Сост. Т. В. Болотина. М. : АПК и ПРО, 2002.
12. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского. М. : Политиздат, 1990.
13. Райгородский Д. Я. Хрестоматия по психологии. М. : Наука, 2002.
14. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Личностно-рефлексивный аспект формирования решения творческих задач // Вопросы психологии. 1983. № 2.
15. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков. 2-е изд., стер. М. : Генезис, 2001.
16. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений. М. : Московский психолого-социальный институт, 2002.
17. Толерантность – мировоззрение современного общества : сборник научных трудов // Под ред. И. Ф. Исаева. Белгород : БелГУ, 2002.

#### L I T E R A T U R A

1. V kontekste konfliktologii: diagnostika i metodologiya upravleniya konfliktnoy situatsiyey. M. : Institut sotsiologii RAN, 2001. № 3.
2. V mire zhit' – s mirom zhit'. Druzhba i vzaimoponimanie v fol'klore narodov Rossii. // N. A. Lopulenko, M. Yu. Martynova. M., 2002.
3. Valeri P. Vzglyad na sovremennyy mir. Izbrannyye proizvedeniya. M., 1996.
4. Gadzhieva R. G. Dinamika tendernykh stereotipov i ikh vliyanie na professional'nyuy samorealizatsiyu lichnosti : dis. ... kand. psikholog. nauk. M., 2000.
5. Deklaratsiya printsipov tolerantnosti. URL: <http://krotov.info/acts/20/1990/19951116.html>.
6. Demina L. D., Ral'nikova I. A. Psikhicheskoe zdorov'e i zashchitnye mekhanizmy lichnosti : uchebnoye posobie. URL: [http://portal.gersen.ru/component/option,com\\_mtree/task,viewlink/link\\_id,5854/Itemid,50/](http://portal.gersen.ru/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,5854/Itemid,50/).
7. Kozyreva P. M. Tolerantnost' i dinamika sotsial'nogo samochuvstviya v sovremennom rossiyskom obshchestve. M., 2002.
8. Komogorov P. F. Sotsial'naya tolerantnost' i neobkhodimost' ee formirovaniya : sbornik nauchnykh trudov aspirantov i soiskateley Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta // Kurgan. gos. un-t. Kurgan, 1999.
9. Kratkiy psikhologicheskiy slovar'. URL: <http://www.dedeve.narod.ru/slovar/>.
10. Kruglova N. V. Tolerantnost' kak zadacha prakticheskoy filosofii // Perspektivy prakticheskoy filosofii na rubezhe tysyacheletiy : materialy teoret. seminarov 9 marta 1999 goda. SPb., 1999.
11. Programma kursa «Kul'tura mira, prava cheloveka, tolerantnost', nenasilie i mirolyubie» dlya uchashchikhsya starshey shkoly / Sost. T. V. Bolotina. M. : APK i PRO, 2002.
12. Psikhologiya. Slovar' / Pod obshch. red. A. V. Petrovskogo. M. : Politizdat, 1990.
13. Raygorodskiy D. Ya. Khrestomatiya po psikhologii. M. : Nauka, 2002.
14. Semenov I. N., Stepanov S. Yu. Lichnostno-refleksivnyy aspekt formirovaniya resheniya tvorcheskikh zadach // Voprosy psikhologii. 1983. № 2.
15. Soldatova G. U., Shaygerova L. A., Sharova O. D. Zhit' v mire s soboy i drugimi: Trening tolerantnosti dlya podrostkov. 2-e izd., ster. M. : Genezis, 2001.
16. Tolerantnoye soznanie i formirovanie tolerantnykh otnosheniy. M. : Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut, 2002.
17. Tolerantnost' – mirovozzrenie sovremennogo obshchestva : sbornik nauchnykh trudov // Pod red. I. F. Isaeva. Belgorod : BelGU, 2002.

УДК 372.8826371.321  
ББК 4426.83-270

ГСНТИ 14.25.07

Код ВАК 13.00.02.

## **Медведева Виолетта Вениаминовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин, Институт развития образования Ивановской области; 153000, г. Иваново, ул. Большая Воробьевская, 80; e-mail: vvm133@yandex.ru.

### **УРОК ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРООРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА.** Культуроориентированное образование, культурологическое пространство урока, культурологический подход, культурологический анализ текста.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена вопросам интериоризации учащимися достижений культуры в процессе изучения художественных произведений на уроках литературы, а также при знакомстве школьников с произведениями искусства. Опираясь на достижения современных исследователей проблемы культуроориентированного образования, требования образовательных стандартов и примерных программ изучения литературы в основной школе, автор описывает механизмы построения культурологического пространства урока, «культурные практики», среди которых знакомство с искусствоведческими текстами, изучение текстов культуры (художественных произведений, музыкальных отрывков, полотен художников, архитектурных или скульптурных памятников и др.). Рассмотрены конкретные приемы реализации культурологического подхода на уроке: применение ролевых игр, проведение заочных экскурсий, знакомство с изделиями народного декоративно-прикладного искусства; анализ текстов, содержащих искусствоведческую и русистическую лексику, отражающую быт, традиции, обычаи народа. Заслуживают внимания описанные автором формы культурологического представления текста: культурологическая справка, культурно-исторический комментарий, культурологическая характеристика литературного образа, культурологический обзор. Автор подчеркивает актуальность обращения на уроках к лучшим образцам отечественной литературы в аспекте их культурологического анализа, роль культуры в обучении и воспитании молодежи в процессе модернизации современного российского образования.

## **Medvedeva Violetta Veniaminovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of General Education Disciplines, Institute of Development of Education of Ivanovo Region, Ivanovo, Russia.

### **THE LESSON OF LITERATURE IN THE CONTEXT OF CULTURE-ORIENTED EDUCATION**

**KEYWORDS.** culture-oriented education, cultural space of the lesson, culturological approach, culturological analysis of the text.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problems of pupils' interiorization of cultural achievements in the process of studying works of fiction at literature lessons and acquaintance with the works of art. Based on the achievements of modern researchers of the problems of culture-oriented education, the requirements of educational standards and model program of a course of literature study at secondary school, the author describes the mechanisms of construction of the cultural space of the lesson, "cultural practices", among which we find familiarity with critical art texts and studying cultural texts (works of fiction, pieces of music, paintings, architectural or sculptural monuments, etc.). The article reviews specific techniques of realization of the culturological approach in the classroom: use of role plays, conduct of simulation excursions, acquaintance with the products of folk decorative-applied art; analysis of texts containing Russian studies vocabulary, reflecting the life, traditions and customs of the people. Worthy of attention are the form of cultural representation of texts described by the author: cultural reference, cultural-historical commentary, cultural characteristics of a literary image, and cultural review. The author emphasizes the significance of turning to the best samples of national literature in terms of their cultural analysis, the role of culture in training and education of the youth in the process of modernization of the modern Russian education.

Говоря о цели современной школы в общем и урока литературы в частности, мы стремимся к внутренней интериоризации учащимися достижений культуры, которая достигается не только через изучение ими художественных произведений, но и при знакомстве школьника с произведениями искусства, понимании их глубинного общечеловеческого смысла, обеспечивающем достижение определенного «уровня

культурной образованности». Культуроориентированное образование направлено в большей степени не на получение учащимися знаний, а на освоение элементов культуры, разностороннее познание мира, овладение культурным наследием прошлого.

Осознание роли культуры в образовательном пространстве является важной задачей школы, особенно при преподавании предметов гуманитарного цикла. Не слу-

чайно стандарт общего образования нацеливает педагога-словесника на формирование у школьников знания содержания произведений классической литературы, умения анализировать художественное произведение с учетом историко-культурного контекста посредством создания педагогических условий для конструирования культурологического пространства урока [12; 13].

Обращение образования к культуре не является открытием нового времени: культурологическая линия в педагогике утвердилась еще со времен трудов Яна Амоса Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо; впоследствии была развита нашими отечественными педагогами-теоретиками и практиками, среди которых И. И. Бецкий, К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский и др. Изучение связи культуры и образования продолжают и современные исследователи: интеграционные процессы образования и культуры анализируют в своих работах С. И. Гессен [5], Н. В. Бордовская [3], Е. П. Белозерцев [2]; образовательный процесс как становление личности в культуре рассматривают С. Н. Батракова [1] и Т. Н. Волкова [4].

«Человек воспитывается в культурной среде, незаметно вбирая в себя не только современность, но и прошлое своих предков» [9, с. 523], поэтому созданная в образовательном учреждении, даже в рамках определенной предметной области, культурно-образовательная среда способствует ценностной ориентации молодежи, постижению подростками культурных смыслов.

Основным видом деятельности учащихся на подобных уроках становятся «культурные практики» (Н. Б. Крылова), главной из которых является чтение – «практика духовной работы над собой, над воспитанием, самосознанием, смирением, освобождением, оценкой, поощрением, наказанием, оправданием собственной души» (М. Ю. Гудова) [6, с. 103]. Будучи «архиватором культурных смыслов» (С. Г. Воркачев), изучаемое художественное произведение является «ресурсным потенциалом» личностного роста школьника, его продвижения к «человеку культуры».

Не случайно в метапредметные результаты образования стандарт включает «смысловое чтение», определяемое в примерной программе по литературе как «поэтапное, последовательное формирование умений читать, комментировать, анализировать и интерпретировать художественный текст; овладение возможными алгоритмами постижения смыслов, заложенных в художественном тексте (или любом другом речевом высказывании), и создание собственного текста, представление своих оценок и суждений по поводу прочитанного; умение

понимать проблему, выдвигать гипотезу, структурировать материал, подбирать аргументы для подтверждения собственной позиции, выделять причинно-следственные связи в устных и письменных высказываниях, формулировать выводы; умение работать с разными источниками информации, находить ее, анализировать, использовать в самостоятельной деятельности» [13, с. 5].

Тот же документ ориентирует педагогов на развитие у учащихся следующих умений *смыслового чтения*: умение осмысливать цели чтения и выбирать вид чтения в зависимости от его цели; реализовывать разные стратегии чтения при работе с текстом; умение работать с информацией (извлекать из различных источников, анализировать, интерпретировать, представлять и т.д.); умение пользоваться источниками информации и ссылаться на них; умение извлекать смыслы из текстов различных стилей и жанров; умение читать таблицы, диаграммы, схемы, условные обозначения и умение применять их при подготовке собственных текстов; умение использовать результаты смыслового чтения для личностного роста [13].

В плане культуроведческого развития учащихся особую роль может сыграть знакомство с искусствоведческими текстами, под которыми понимаются тексты, написанные искусствоведами, художниками, музыкантами, архитекторами. К искусствоведческим текстам также относятся книги по истории искусства, монографии о творческом пути авторов художественных произведений, книги бесед по искусству для школьников, для людей, интересующихся искусством, а также обзоры выставок произведений искусства в газетах, журналах, путеводителях по музеям, картинным галереям.

Обращаясь к тексту культуры (художественному произведению, музыкальному отрывку, полотну художника, архитектурному или скульптурному памятнику), учитель вовлекает ученика в своеобразный диалог с автором, открывая вневременные ценностные пласты, прослеживая преемственность культурных смыслов, поскольку «бытие ценности в культуре – это приглашение к сотворчеству, соавторству, оно несет в себе стремление личности к самореализации для другого, к продлению, воплощению себя в другом» [14, с. 114]. «Диалог культур» (В. С. Библер, М. М. Бахтин) также можно рассматривать как культурную практику, в которую вовлекаются учащиеся в процессе изучения литературы. Культура настоящего вступает во взаимодействие с культурой прошлого. Проводником в этом путешествии становится учитель, побуждающий ученика к размышлениям о том, что дает современному человеку знакомство

с культурой ушедших эпох, какие чувства, мысли появляются при погружении в иные пласты культуры. Внешний, «знаниевый» уровень знакомства с текстом (фактологические сведения об истории создания произведения, биографии автора, связи ее с культурной и идеологической эпохой) дополняется уровнем восприятия и осмысления текста (анализ смысловых и ценностных пластов произведения; проведение аналогий между различными произведениями одного автора, произведениями разных авторов одного стиля, одной культурной эпохи, произведениями различных стилей и эпох), собственной оценки произведения, опирающейся на духовный и житейский опыт ученика.

Одной из эффективных культурных практик, приобщающих учеников к культурологическим пластам эпохи изучаемого на уроке произведения, становится игра. Игровая деятельность способствует погружению школьников в историко-литературный, музыкальный, бытовой, речевой контексты изучаемой эпохи, в большей мере соответствует культурологическому подходу в образовании, реализует принцип интеграции различных дисциплин.

Интеграция, в отличие от межпредметных связей, предполагает более концептуальную, глубинную связь между произведениями различных видов искусств. Игровая модель урока, основанная на интеграции различных видов искусств, видах и формах художественно-творческой деятельности школьников, становится еще одним способом установления диалога личности с художественной культурой и составляет часть целостного процесса обучения. Важной составляющей художественно-игровой среды становится знакомство учащихся с предметно-пространственным окружением авторов изучаемых литературных произведений или их героев (эстетические и художественные ценности, идеалы, потребности и др.).

Среди различных игровых форм, используемых на уроках литературы, возможны ролевые игры, в которых учащиеся (или группы учащихся) выступают в роли читателей, искусствоведов, музыкальных критиков, экскурсоводов и др.

В ходе ролевой игры «я – критик» учащиеся анализируют художественное произведение в аспекте культуры с возможным включением интервью писателя или литературного героя. Интересен прием проведения дискуссии критиков, отличающихся различными точками зрения на произведение: например, Д. И. Писарева и Н. А. Добролюбова о пьесе А. Н. Островского «Гроза»; М. А. Антоновича («Асмодей нашего времени») и Д. И. Писарева («Мыс-

лящий пролетариат», «Реалисты», «Базаров») о романе И. С. Тургенева «Отцы и дети». Интересной формой подобной ролевой игры может быть круглый стол с обсуждением отражения проблематики произведения в различных видах искусства. Например, в беседу по творчеству А. С. Пушкина могут «включиться» В. А. Тропинин и О. А. Кипренский, авторы портретов поэта; «сам» А. С. Пушкин как создатель автопортретов, которые, по словам А. М. Эфроса, «имеют огромную документальную ценность», поскольку на них «лежит горячность повседневности, живого прикосновения к большим и малым фазам пушкинской судьбы»; А. М. Опекушин, автор памятника поэту в Москве на Тверском бульваре и М. К. Аникушин, пушкинская скульптура которого находится в Санкт-Петербурге на площади Искусств перед зданием Русского музея. В ходе «круглого стола» может идти разговор об особенностях личности и творчества поэта, которые отражены в произведениях различных видов искусств, могут звучать отрывки из дневников и мемуаров современников поэта, стихотворения А. С. Пушкина.

В ходе ролевой игры «я – писатель» учащиеся овладевают навыками работы над сочинением. Школьникам можно предложить анонсировать книгу, художественную постановку в драматическом или оперном театре, картину на выставке в картинной галерее и др.

К подобному типу ролевых игр относится игра «я – экскурсовод» с активным привлечением средств ИКТ, созданием презентаций, мини-видеофильмов и др. При этом в современных условиях приоритета тестовых заданий, электронного обучения, на наш взгляд, учителю словесности есть смысл вернуться к устной монологической речи учащегося. Это могут быть как комментарии к отобранному материалу по различным видам искусств, отраженному в презентациях, так и устные заочные экскурсии с использованием иллюстраций из альбомов или дидактического материала, предоставленного учителем из имеющихся в учебных кабинетах коллекциях.

В ходе подготовки к *заочной экскурсии* можно активно использовать проектную деятельность учащихся: предложить школьникам найти материал о жизни и творчестве писателя, культурологические сведения об эпохе, в которую жил и творил автор, рисунки, топографические карты и планы, фотографии, предоставив информацию об источниках (сайты сети Интернет, названия книг и т.д.), которые помогут учащимся совершить увлекательное путешествие в пространстве и времени. Погру-



жению в особенности творчества писателя, его восприятия жизни могут способствовать заочные (а по возможности, и очные) экскурсии по архитектурным местам, связанным с жизнью или творчеством изучаемого автора. Например, «Петербург Ф. М. Достоевского» – это улицы, площади и дома, послужившие прообразами мест, где разворачивалось действие его произведений. Мир нищих и обездоленных, униженных и оскорбленных учащихся можно раскрыть, сопровождая чтение романа «Преступление и наказание» знакомством с домами, в которых предположительно проживали его герои: «Домом старухи-процентщицы» (Канал Грибоедова, 104), «Домом Раскольникова» (Гражданская ул., 19), «Домом Сони Мармеладовой» (Канал Грибоедова, 73) – так называемым «домом с тупым углом».

Интересным может стать в ходе заочной экскурсии путешествие-знакомство с памятниками писателей и историей их создания. Например, в России и разных странах мира существует более 190 памятников А. С. Пушкину, знакомство с которыми поможет учащимся представить разные грани личности и проследить географический охват преклонения перед талантом великого русского поэта. Так, задумчивым, словно размышляющим над новым произведением, предстает поэт в памятнике А. М. Опекушина в Москве на Тверском бульваре; вдохновенный и прекрасный, словно исполняющий свои стихи, – таков А. С. Пушкин в скульптуре М. К. Аникушина в Санкт-Петербурге; влюбленным и восхищенным красавицей женой видится Пушкин в фонтане-ротонде «Наталья и Александр», построенном в Москве в память о венчании поэта с Н. Н. Гончаровой, которая проживала недалеко от этого места – в деревянном особняке на углу Большой Никитской улицы и Скарятинского переулка. Можно включить учащихся в проектную деятельность, предложив изучить скульптурную географию пушкинских монументов, тогда на уроке прозвучат рассказы о памятниках А. С. Пушкину в Барнауле и Брянске, Вологде и Калининграде, в Михайловском и Болдино..., а также за пределами нашей Родины: в Австрии, Венгрии, Италии, на Кубе... Памятники, установленные в разные времена и на разных континентах, – свидетельство глубокого уважения поклонников творчества поэта, преклонения перед его талантом.

При проведении ролевой игры «я – экскурсовод» на уроке можно имитировать ситуацию посещения музея или картинной галереи, при которой возможно распределение между учащимися ролей экскурсовода, экскурсантов, журналистов.

В основу культууроориентированного образования, безусловно, положен культуроведческий подход, проблематикой которого в гуманитарном образовании занимались Е. А. Быстрова [11], Т. Н. Волкова, Т. К. Донская [8], А. Д. Дейкина [7], Н. Л. Мишатица [10], Л. А. Ходякова [15] и др. Большинство исследователей рассматривают образование сквозь призму понятия культуры, как культурный процесс, осуществляющийся в культуросообразной образовательной среде, способствующий культурному самоопределению и саморазвитию человека в мире ценностей.

В построении культууроориентированного образовательного пространства особое значение приобретает народная культура, в том числе знакомство учащихся с произведениями декоративно-прикладного искусства. Работая с текстами об изделиях народных промыслов, среди которых палехские миниатюры, хохломская роспись, вологодское кружево, дымковская игрушка, строчевышивальные изделия и др., педагог учит школьников понимать и ценить красоту. Народное искусство обладает мощным воспитательным потенциалом, способствует формированию культуры современной личности и общества в целом, развивая у подрастающего поколения эстетические чувства, духовно-нравственные качества, патриотизм, уважение к национальной культуре, стремление сохранять традиции народного искусства, желание беречь и приумножать культурные ценности.

Большую роль в культурологическом насыщении урока играют тексты, содержащие искусствоведческую и россиеведческую лексику, культурологические сведения, отражающие быт, традиции, обычаи народа, расширяющие кругозор учащихся. Ученик вступает в «диалог с текстом» (Т. М. Пахнова) – вдумчивое чтение, позволяющее погрузиться в авторское видение проблемы; задуматься над выбором слова. Важная роль отводится работе с лексическим значением отдельных слов, трудных для восприятия современных школьников. Например, при чтении рассказа И. А. Бунина «Антоновские яблоки» можно предложить учащимся выделить в небольшом (заранее определенном учителем) фрагменте текста незнакомые слова, попробовать определить их значение самостоятельно. К примеру, это будут слова «сафьяновый», «полоз», «клавикорды». Далее переходим к работе со словарем – находим значение слов и их контекстное окружение. Закрепляем знакомство со словами их включением в собственные тексты. В качестве индивидуального задания можно предложить мини-проект по толкованию этих слов в различных словарях.

Могут быть предложены задания по подбору текстов художественных произведений, содержащих эти слова. Работа может сопровождаться обращением к иллюстративному материалу. Эти и подобные им формы работы дают возможность включить школьника в процесс «культурно-исторической социализации личности» (М. М. Голубков), в контекст изучаемой культуры.

Изучаемые в курсе литературы художественные произведения несут в себе «культурную память текста» (Ю. М. Лотман), становятся для школьников источниками информации о русской культуре. Знакомство с текстом можно начать с *культурологической справки*, содержащей сведения о времени написания текста, факты биографии писателя, отображенные в произведении; можно остановиться на лексике, репрезентирующей историко-культурную, национально-культурную информацию. В информации можно использовать материалы, содержащиеся в комментариях к произведению или в других источниках.

Другой формой культурологического представления текста является *культурно-исторический* (фактологический) *комментарий*, предполагающий разъяснение в ходе чтения отдельных элементов текста, рассмотрение его в контексте культуры. Изучение литературного произведения должно базироваться на культурном контексте, рассматриваться как составная часть общекультурного процесса. С культурологической точки зрения, в тексте содержится как явная, так и скрытая, неявно выраженная информация (особенности эпохи, в которую было написано произведение, история его создания, биографические факты, жизнен-

ный опыт, национальный менталитет, черты быта и пр.). Культурологический контекст создания произведения можно изучить при сопоставлении разных редакций, изучении истории создания произведения, анализе внесюжетных элементов, выявлении роли мотивов, лексико-грамматическом анализе и т.д. Погружению в эпоху способствует работа с названием произведения, эпитафиями, посвящениями, послесловием, оглавлением, примечаниями и т.д. Можно обратиться к анализу имеющихся в тексте фактических деталей: указание дат, места событий, реальных географических названий, ссылки на источники информации и т.д. Особая роль отводится лексической характеристике текста, отражающей экономические, политические, культурные контексты.

Следующим этапом работы с текстом может стать составление *культурологической характеристики литературного образа* с точки зрения используемых автором культурологических фактов.

При изучении обзорных тем, как правило, педагоги используют *культурологический обзор*, включающий элементы анализа культурной обстановки эпохи, отрывки из произведений, ярко представляющих культурные гнезда изучаемых периодов.

Обращение на уроках литературы к лучшим образцам отечественной литературы в аспекте их культурологического анализа, несомненно, способствует обогащению духовного мира учеников, «позитивному проявлению активности духа» (И. А. Колесникова), развитию их способностей, художественных предпочтений, а конечном итоге – ценностному мироопределению, воспитанию «человека культуры».

## ЛИТЕРАТУРА

1. Батракова С. Н. Педагогический процесс как явление культуры. Ярославль : Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова, 2003.
2. Белозерцев Е. П., Павленко А. И. Феноменология культурно-образовательной среды: человек как средство и средоточие // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 18. С. 24–42.
3. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебное пособие. СПб : Питер, 2008.
4. Волкова Т. Н. Воспитание человека культуры средствами языка и искусства в процессе гуманитарного образования. Шуя : ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2007.
5. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М. : Школа-Пресс, 1996.
6. Гудова М. Ю. Современное чтение как деятельность, культурная практика и социальный институт // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 30. С. 100–104.
7. Дейкина А. Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка. М.; Оренбург : Агентство «Пресса», 2009.
8. Донская Т. К. Русская национальная школа: проблемы и решения. СПб. : Сударыня, 1998.
9. Лихачев Д. С. Заметки и наблюдения. Из записных книжек разных лет. Л. : Советский писатель, 1989.
10. Мишатица Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2010.
11. Обучение русскому языку в школе : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капино и др.; под ред. Е. А. Быстровой. М. : Дрофа, 2004.
12. Основное общее образование. Федеральный государственный образовательный стандарт. Сборник нормативно-правовых материалов. М. : Вентана-Граф, 2014.
13. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. М. : Просвещение, 2011.
14. Проблемы философии культуры: Опыт историко-материалистического анализа. М. : Мысль, 1984.
15. Ходякова Л. А. Живопись на уроках русского языка. М. : Флинта: Наука, 2000.

## L I T E R A T U R A

1. Batrakova S. N. Pedagogicheskij process kak javlenie kul'tury. Jaroslavl' : Jarosl. gos. un-t im. P. G. Demidova, 2003.
2. Belozercev E. P., Pavlenko A. I. Fenomenologija kul'turno-obrazovatel'noj sredy: chelovek kak sredstvo i sredotochie // Psihologo-pedagogicheskij poisk. 2011. № 18. S. 24–42.
3. Bordovskaja N. V., Rean A. A. Pedagogika : uchebnoe posobie. SPb : Piter, 2008.
4. Volkova T. N. Vospitanie cheloveka kul'tury sredstvami jazyka i iskusstva v processe gumanitarnogo obrazovanija. Shuja : FGBOU VPO «ShGPU», 2007.
5. Gessen S. I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuju filosofiju. M. : Shkola-Press, 1996.
6. Gudova M. Ju. Sovremennoe chtenie kak dejatel'nost', kul'turnaja praktika i social'nyj institut // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. № 30. S. 100-104.
7. Dejkina A. D. Formirovanie jazykovej lichnosti s cennostnym vzgljodom na russkij jazyk: metodologicheskie problemy prepodavanija russkogo jazyka. M.; Orenburg : Agentstvo «Pressa», 2009.
8. Donskaja T. K. Russkaja nacional'naja shkola: problemy i reshenija. SPb. : Sudarynja, 1998.
9. Lihachev D. S. Zametki i nabljudenija. Iz zapisnyh knizhek raznyh let. L. : Sovetskij pisatel', 1989.
10. Mishatina N. L. Metodika i tehnologija rechevogo razvitija shkol'nikov: lingvokoncepcionnyj podhod: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2010.
11. Obuchenie russkomu jazyku v shkole : uchebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskikh vuzov / E. A. Bystrova, S. I. L'vova, V. I. Kapino s i dr.; pod red. E. A. Bystrovoj. M. : Drofa, 2004.
12. Osnovnoe obshhee obrazovanie. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart. Sbornik normativno-pravovykh materialov. M. : Ventana-Graf, 2014.
13. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma obrazovatel'nogo uchrezhdenija. Osnovnaja shkola / sost. E. S. Savinov. M. : Prosveshhenie, 2011.
14. Problemy filosofii kul'tury: Opyt istoriko-materialisticheskogo analiza. M. : Mysl', 1984.
15. Hodjakova L. A. Zhivopis' na urokah russkogo jazyka. M. : Flinta: Nauka, 2000.

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.46

ББК 4426.819=411.1.0

ГСНТИ 14.25.09

Код Вак 13.00.02

### **Дёмышева Алина Станиславовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: iripd@uspu.ru.

### **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В СОЗНАНИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** язык, языковая личность, картина мира, лексика, фразеология, языковое сознание, концепт, период детства.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена одной из актуальных проблем формирования картины мира в языковом сознании младшего школьника. Рассматривается возможность реализации концептуального подхода языковом образовании младшего школьника. Описывается понятие картины мира как одного из способов концептуализации действительности. Определяются фрагменты действительности, формируемые в языковом сознании младшего школьника в процессе коммуникации и социализации личности, такие как: Быт, Семья, Транспорт, Спорт, Производство, Образование, Развлечение, Искусство, Оценка, Эмоции и чувства, Населенный пункт, Средства массовой информации, Родная страна. Автор, определяя лексические группы слов, представляющие картину мира в языковом сознании («Явления и события» и «Социальные отношения»), и объединяя их в рамках одной концептуальной системы «Человек как социальное существо», приходит к выводу, что реализация концептуального подхода обеспечивает формирование наиболее полной картины мира в языковом сознании и становление индивидом языковой личностью. Обращение к понятию «картина мира» акцентирует деятельностный подход к пониманию процесса соотношения индивида с действительностью.

### **Demysheva Alina Stanislavovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Russian and Methods of its Teaching in Primary School, Institute of Education and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University. Ekaterinburg, Russia.

### **CONCEPTUAL ASPECTS OF THE LINGUISTIC WORLDVIEW IN THE CONSCIOUSNESS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

**KEYWORDS:** language, linguistic personality, worldview, lexicon, phraseology, linguistic consciousness, concept, period of childhood.

**ABSTRACT.** The article is devoted to an urgent problem of worldview formation in the linguistic consciousness of junior schoolchildren – the possibility of realization of conceptual approach to linguistic education of primary school children. The author describes the concept of the worldview as one of the ways of conceptualizing reality and defines certain fragments of reality formed in the linguistic consciousness in the process of communication and socialization. Such fragments include the following: Everyday Life, Family, Transport, Sports, Production, Education, Recreation, Arts, Evaluation, Emotions and Feelings, Place of Residence, Mass Media, Native Land, etc. While defining the lexical groups of words which represent the worldview in the linguistic consciousness (“Events and Phenomena” and “Social Relations”), and combining them into a single conceptual system of “Man as a Social Creature”, the author comes to the conclusion that the realization of the conceptual approach provides the formation of a more complete worldview in the linguistic consciousness and turns the person into a linguistic personality. The use of the notion of the “worldview” highlights the activity approach to the understanding of the process of interaction between the person and the surrounding reality.

**П**ознание окружающей действительности процесс многогранный и ступенчатый. Ребенок, осваивая мир вокруг себя, осознает себя частью этого мира и ее активным участником. На основе этих знаний в сознании уже дошкольника начинает вербализоваться картина мира. В ее формировании принимают участие все стороны психической деятельности человека, начиная с ощущений, восприятий, представлений и заканчивая высшими ее формами – мышлением и самосознанием человека. Особенно активен этот процесс в период

детства, когда ребенок не только ощущает и созерцает мир, но и пытается его постичь, познать, понять. Именно в этот период начинается осмысление и интерпретация окружающей действительности. Все новые познания формируются в сознании человека в виде определенной картины, структурированной и многофрагментарной.

Понятие «картина мира» относится к числу фундаментальных понятий, отражающих специфику самого человека, его взаимоотношения с миром. Но одним из главных показателей картины мира в созна-

нии человека является осознание возможностей познания мира и языка важнейшими условиями существования человека в этом мире. Безусловно, термин «картина мира» впервые появился в философских трудах, но в дальнейшем он начинает активно внедряться и в терминологию других наук, центром изучения которых является человек и его взаимодействие с окружающим миром.

Картина мира позволяет представить мир как сложно организованную и структурированную систему, в которой человеку отведены определенное место и роль. Картина мира реализуется в различных семиотических воплощениях, скоординированных между собой в единую универсальную знаково-символическую систему. Но познание окружающего мира невозможно без этой системы, основным средством которой является язык. Так и в лингвистике появляется представление о картине мира как о некоей упорядоченной совокупности знаний о действительности, сформировавшейся в общественном (а также групповом, индивидуальном) сознании [3]. Современные лингвисты рассматривают картину мира как идеальное образование, которое состоит из структурно организованных компонентов, обладает определенными свойствами, выполняет присущие ему функции и закономерно развивается.

В целом картину мира с точки зрения языка можно рассматривать в двух аспектах: с точки зрения совокупности знаний об окружающем мире (концептов) и как систему специальных языковых знаков, которые несут информацию о картине мира. Но какой бы из данных подходов не выходил на первый план, прежде всего, картина мира – это отражение в сознании человека окружающей действительности с помощью специальных знаков, несущих информацию об этой действительности. Таким образом, язык, не только средство передачи информации или общения, но и средство формирования мировоззрения человека через отражение реальной действительности.

Обозначая отдельный предмет, язык созидает и формирует для говорящего на нем народа картину мира. Язык как система мирозидения и мироощущения оказывает регулирующее воздействие на человеческое поведение, в зависимости от значения и репрезентации языка. При этом языковые значения (лексические, фразеологические, морфологические) формируют единую систему взглядов для всех носителей данного языка в качестве обязательной.

В языковой картине мира фиксируются результаты всей человеческой деятельности, находят отражение информация из всех областей человеческого знания, именно поэтому она выделяется из всех других картин

мира (художественной, мифологической, естественнонаучной, химической и т.д.) своей универсальностью и интегральностью. Данное утверждение вытекает из самого понимания языка как универсального средства передачи и хранения информации.

Таким образом, языковая картина мира может быть определена как совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии, грамматике. Языковая картина – это некая своеобразная материальная форма, в которой закрепляется и реализуется представление человека об окружающей действительности.

Уже с дошкольного возраста человек, пройдя ступени непосредственного восприятия и логического осмысления мира, создает номинативные единицы языка в своем сознании, формируя словарный состав. Именно эти единицы языка и отражают объективную картину мира, связанную с социально-историческим опытом и культурно-национальными особенностями общества.

В современной лингвистике выделяется несколько видов языковой картины мира в зависимости от единиц языка, с помощью которых происходит вербализация действительности. В соответствии с типом языковых единиц выделяются морфологическая, лексическая, синтаксическая, фразеологическая картины мира. Среди перечисленных картин мира приоритетная позиция принадлежит лексической картине мира. Это связано, прежде всего, с тем, что количество лексических единиц в языке неизмеримо больше, чем каких-либо других. Отсюда и возникают ее огромные преимущества по сравнению с иными видами языковой картины мира. Лексика современного русского языка представляет собой сложную систему, в которую входят обширные группы слов различного происхождения, сферы употребления, стилистической окраски. Лексические единицы языка непосредственно обращены к действительности и быту, в ней отражаются все жизненные преобразования человека. Лексикон человека меняется на протяжении всей жизни, и лексический состав языка находится в непрерывном движении. В отличие, например, от морфологической или синтаксических картин мира, которые представляют мир весьма абстрактно и обобщенно, лексическая система языка позволяет создать ту модель мира, в которой проще «мировоззренческую» природу языковой картины мира. Именно в лексической картине мира в большей степени отражается связь языка и действительности.

Но не стоит забывать и о том, что в языковом сознании в содержание концептов зачастую включаются и фразеологические единицы, которые являются отраже-

нием культурно-исторического опыта познания мира. Именно фразеологическая картина мира придает устойчивость языковой картине мира, так как характеризуется незначительным пополнением новыми единицами в процессе развития общества и представлений о нем. Таким образом, фразеология является отражением знаний человека о мире на уровне обыденного сознания и является неотъемлемой частью языкового сознания человека.

Языковая картина мира не отдельный, удобный для анализа фрагмент лексики или фразеологии, а как картина в целом, целостное изображение языком всего того, что существует в нас и вокруг нас. На основании выделенных особенностей под языковой картиной мира понимается *универсальная система знаний о мире, зафиксированных в языковой форме и характерных для всех носителей языка* [2].

Одним из важнейших компонентов культуры любого народа является язык как продукт социальной активности человека и одновременно одной из форм созданной человеком культуры. Язык отражает весь познанный и практически освоенный человеком мир, сам же человек как часть этого объективно существующего мира использует язык для познания и интерпретации данных об этом мире. В этом смысле языковая личность – это звено, соединяющее реально существующий мир и язык, отражающий этот мир.

Ребенок познает окружающий мир достаточно хаотично, но все эти познания фиксируются не отдельными словами, а определенными фрагментами. О сформированности картины мира в сознании позволяют судить не столько отдельные слова, сколько принципы группировки и классификации понятий, находящихся формальное выражение в виде лексических и фразеологических единиц. Поэтому система информации о мире представляет собой концептуальную систему представлений человека о мире. Данная система конструируется самим человеком как членом когнитивной общности. Единицы языка, соотносимые с отдельными объектами и явлениями действительности, позволяют выстроить концептуальную систему. Соотнесение языка и окружающей действительности, осуществляемое концептуальной системой, – это кодирование языковыми средствами определенных фрагментов картины мира.

В условиях современного образования и акцентировании внимания образовательного процесса на антропоцентрическую парадигму, выделение концепта является закономерным шагом, и именно язык становится одним из средств формирования концептов в человеческом сознании. Концепты,

формируемые в сознании младшего школьника, не могут существовать изолировано от других подобных себе единиц. Все фрагменты действительности образуют целостную систему, компоненты которой, взаимодействуя между собой, устанавливая постоянные связи, переплетаются.

Каждая концептуальная система посредством естественного языка опирается на специфические, значимые, принятые в обществе социальные, культурные и другие ценности, на социально значимую картину мира. Отражением исторических и культурных ценностей общества, в котором воспитывается ребенок, являются фразеологические единицы. Лексические единицы, в свою очередь, придают языковой картине мира вариативность и являются тем средством, при помощи которого концепты взаимодействуют друг с другом. Ни один концепт не может рассматриваться как нечто фиксированное, сформированное.

У младшего школьника появление нового концепта всегда связано с решением какой-либо задачи, с оперированием этим концептом, включением его в деятельность. Так, например, с включением учащихся в театрализованную деятельность в их лексиконе появляются такие лексические единицы и фразеологизмы, как *декорация, костюм, акт, инсценировка, театр одного зрителя, театр начинается с вешалки* и другие.

Лингвистическое образование и развития мышления в процессе обучения и воспитания – это, прежде всего, проблема формирования в сознании обучающихся стандартных, принятых в данном обществе за образец концептов. В этом случае реализуется коммуникативная функция языка для пояснения значений слов, происходит формирование в сознании учащихся соответствующих концептов.

Исследование и формирование любого концепта начинается с анализа его ядерного репрезентанта, имени концепта. Анализируя его словарные толкования, характер лексической сочетаемости, используя данные ассоциативного эксперимента, можно прийти к интересным выводам относительно того объекта, который скрывается за словом. Так, например, вступая в систему социальных отношений, младший школьник проходит сложный процесс социализации личности. Анализ ядерного репрезентанта позволяет включить в структуру концепта такие фрагменты действительности: Образование, Средства массовой информации, Оценка, События и явления и другие.

Все концепты, в свою очередь, опираются на некоторые предельные базовые инварианты человеческой жизни: групповая общность, телесность, иерархия групп и от-

ношения означивания. В структуру концепта входит как все то, что определяет значение и смысл понятия, так и то, что делает его фактом культуры: этимология, история, применение в научных дисциплинах, сопутствующие социальные оценки. Концепт переживается, это целостный «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций.

Как видим, концепт рассматривается не только с точки зрения заключенной в нем ментальной информации о том или ином фрагменте действительности, но и одновременно как единица культуры. Включение концептуальной системы в процесс образования в начальной школе важно не только для формирования языковой системы и лексики детей, но и для изучения концептов в культурологическом аспекте, то есть как ментальных культурно-специфических структур, что представляется чрезвычайно важным для раскрытия содержания культуры народа. При этом любая культура – это совокупность качеств, которые человек получает в процессе научения и которые не наследуются им генетически; культура воспитывается и усваивается с детства и передается из поколения в поколение [1].

В младшем школьном возрасте формируются основные элементы ведущей в этот период учебной деятельности, происходит формирование большинства необходимых учебных навыков и умений. Активно развиваются формы мышления, позволяющие дальнейшее усвоение системы научных знаний, развитие научного, теоретического мышления. Именно в этом возрасте складываются предпосылки самостоятельной ориентации в учении, повседневной жизни. Но все это было бы невозможно без учета той социальной обстановки, в которую вынужденно погружается ребенок. Именно поэтому рассмотрение концепта «Человек как социальное существо» и его лексическое представление является отражением тех мыслительных изменений, которые обусловлены психологическими и возрастными особенностями детей младшего школьного возраста. В данный возрастной промежуток ребенок активно включается в систему социальных отношений и начинает осознавать себя частью этого социума. При определении структуры концепта «Человек как социальное существо» необходимо опираться на предметно-практическую деятельность ребенка младшего школьного возраста.

Концепт в сознании ребенка складывается в виде определенной схемы, в которой четко просматриваются выделенные фрагменты. Все компоненты в структуре концепта имеют свое отражение в жизнедея-

тельности младшего школьника. Учащийся начальной школы при освоении социальной действительности воспринимает определенные фрагменты действительности и отражает их в своем языковом сознании. К таким фрагментам относятся: Быт, Семья, Транспорт, Спорт, Производство, Образование, Развлечение, Искусство, Оценка, Эмоции и чувства, Населенный пункт, Средства массовой информации, Родная страна. Выделенные фрагменты действительности определяют основные структурные компоненты концепта, накладываясь в сознании человека, они формируют картину мира. Если проанализировать все лексические и фразеологические единицы, нашедшие свое отражение в языковом сознании младшего школьника, то мы увидим, что, пересекаясь, они образуют область **Социальные отношения**. Данный фрагмент действительности определяется в свете усвоения ребенком социальной среды и отношений в ней. Это те лексические репрезентанты, которые позволяют объединить разрозненные единицы в концептуальную систему и обеспечить целостность восприятия мира в сознании младшего школьника. Все фрагменты реализуются также через систему процессов, происходящих в них, а именно через **Явления и события**. Таким образом, два фрагмента: «**Явления и события**» и «**Социальные отношения**» – занимают особое место в структуре концепта, так как выполняют объединяющую функцию в его рамках. В центре концепта «Человек как социальное существо» расположены лексические единицы, относящиеся к **Социальным отношениям**.

Итак, основой концепта «Человек как социальное существо» является человек, который нами рассматривается как общественное существо, обладающее сознанием, разумом, субъект общественно-исторической деятельности и культуры. В процессе своей деятельности человек познает окружающую его действительность, осваивает те сферы жизни, которые ему необходимы для успешной социализации. Реализация концептуального подхода обеспечивает формирование наиболее полной картины мира в языковом сознании и становление индивидом языковой личностью. Обращение к понятию «картина мира» акцентирует деятельностный подход к пониманию процесса соотношения индивида с действительностью.

Картина мира представляет собой чрезвычайно сложное явление, она вариативна, изменчива. Одновременно в ней есть константы, присущие каждому индивиду, обеспечивающие взаимопонимание людей.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Багичева Н. В. Формирование общей культуры ребенка дошкольного возраста // Филологическое образование в период детства : материалы Всеросс. науч.-практич. конференции «Содержание филологического образования в период детства», Екатеринбург, 15–16 апреля 2014 года; отв. ред. Е. Б. Плаксина / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. С. 5–9.
2. Кусова М. Л., Демьшева А. С. Развитие языковой личности ребенка в период детства: лингвистический, психолингвистический, лингводидактический аспекты : монография. Екатеринбург : Издатель Калинина Г. П., 2009. 246 с.
3. Попова З. Д., Стернин И. А. Язык и национальная картина мира. Воронеж. гос. ун-т. Воронеж, 2002. 59 с.

**LITERATURA**

1. Bagicheva N. V. Formirovanie obshchey kul'tury rebenka doshkol'nogo vozrasta // Filologicheskoe obrazovanie v period detstva : materialy Vseross. nauch.-praktich. konferentsii «Soderzhanie filologicheskogo obrazovaniya v period detstva», Ekaterinburg, 15–16 aprelya 2014 goda; отв. red. E. B. Plaksina / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2014. S. 5–9.
2. Kusova M. L., Demysheva A. S. Razvitie yazykovoy lichnosti rebenka v period detstva: lingvisticheskiy, psikholingvisticheskiy, lingvodidakticheskiy aspekty : monografiya. Ekaterinburg : Izdatel' Kalinina G. P., 2009. 246 s.
3. Popova Z. D., Sternin I. A. Yazyk i natsional'naya kartina mira. Voronezh. gos. un-t. Voronezh, 2002. 59 s.



УДК 81'253:005.57  
ББК 81.18+60.841

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

### **Серова Тамара Сергеевна,**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614990, Пермский край, г. Пермь – ГСП, Комсомольский пр-т, 29; e-mail: tamaraserowa@yandex.ru.

### **Горева Татьяна Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614990, Пермский край, г. Пермь – ГСП, Комсомольский пр-т, 29; e-mail: goreva.tatyana@list.ru.

## **ПРОИГРЫВАНИЕ СИТУАЦИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** иноязычное деловое общение, коммуникативно-речевое взаимодействие, дидактический комплекс макро- и микроситуаций, проигрывание ситуации, проблемное совещание, презентация.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются такие формы организации коллективного взаимодействия, как рабочее совещание и презентация, поскольку целью обучения специалистов в устном переводе становится овладение иноязычным деловым общением посредством коммуникативно-речевого взаимодействия, которое является ситуативным по своей природе. В основу статьи положены теоретические и методические аспекты функционирования ситуации, разработанные отечественными исследователями. Определяются основные свойства и компоненты ситуации, которые являются объектом ее моделирования. Цель работы состоит в обосновании дидактической модели обучения устных переводчиков иноязычному речевому общению в деловой сфере, предусматривающей проигрывание типичных ситуаций и реализацию специфических функций субъектов общения – информационно-когнитивной, эмотивно-эмпатийной и креативной. В соответствии с данными функциями выделяются умения коммуникативно-речевого взаимодействия и приводятся примеры учебных инструкций для решения познавательных коммуникативных задач. Особое внимание уделяется описанию дидактического комплекса макро- и микроситуаций и моделей взаимодействия субъектов в рамках проблемного совещания по вопросам межкультурных различий, которые становятся причиной некачественной профессиональной коммуникации сотрудников компании с зарубежными партнерами. Авторы статьи приходят к выводу о том, что проигрывание такого рода ситуаций является эффективным средством интерактивного обучения устных переводчиков иноязычному деловому общению и формированию необходимых умений.

### **Serova Tamara Sergeevna,**

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

### **Goreva Tatyana Aleksandrovna,**

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

## **APPLICATION OF SITUATIONS DEMANDING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION AS A MEANS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE VERBAL INTERACTION OF INTERPRETERS**

**KEYWORDS:** foreign language communication in a business environment, communicative verbal interaction, set of macro- and micro-situations, roleplay simulation, problem-solving meeting, presentation.

**ABSTRACT.** The paper deals with such forms of organizing collective interaction in a business environment as staff meetings and presentations since acquiring communication skills in foreign languages by future interpreters becomes possible in the context of their verbal interaction which is situational by nature. Theoretical concepts and methodological considerations of situational factors influencing interaction which were developed by native scholars form the basis of the paper. Constituent features and components of a situation are identified as the objects of its simulation. The paper is aimed at developing a didactic model of teaching business communication and foreign languages to interpreters which would provide for roleplaying of typical situations and functional activities of communicating parties with the focus on cognitive-information exchange, emotive-empathy and creativity functions. Emphasis is laid on skills of verbal interaction with reference to these functions and examples of instruction-based tasks for solving cognitive communication problems are given. Particular attention is paid to a didactically arranged set of macro- and micro-situations and models of interaction for a problem-solving meeting on the issues of cross-cultural differences which are behind poor communication of the company staff and its foreign customers. The authors draw a conclusion that playing role situations provides an interactive technique for efficient teaching of business communication to interpreters and developing the appropriate skills in foreign languages.

Современная «субъект-субъектная» парадигма образования основывается на представлении личности как самоценности, которая, общаясь с другими людьми, усваивает общечеловеческий опыт, исторически сложившиеся социальные нормы, ценности, знания и способы деятельности. Для такой личности важным становится способность адекватно реагировать на вызовы глобального мира, что невозможно без владения иностранными языками как средством межкультурной коммуникации, общения и сотрудничества с зарубежными партнерами. Это особенно актуально для специалистов в устном переводе, целью обучения которых становится овладение иноязычным деловым общением через коммуникативно-речевое взаимодействие. Такое взаимодействие носит универсальный и объективный характер, вбирает в себя разнохарактерные связи, прямые и обратные воздействия субъектов как носителей разных языков и культур, совершающих процессы обмена информацией, знаниями, эмоциями в условиях совместной деятельности, которая основывается на отношениях сотрудничества.

В данной статье необходимо рассмотреть ряд проблемных вопросов о формах организации межкультурного делового общения, типичных ситуациях, в которых устный переводчик выполняет специфические функции, что становится возможным, если он в процессе профессиональной подготовки приобретает коммуникативно-речевой опыт, который всегда ситуативно обусловлен и опирается на сформированные умения коммуникативно-речевого взаимодействия.

Виды деятельности, выполняемые человеком совместно с другими людьми, обуславливают различные организационные формы общения как коллективного коммуникативно-речевого взаимодействия, совместного поиска и принятия решений. К таким формам относятся совещания и презентации, получившие широкое распространение в деловой сфере. Они представляют собой определенным образом организованную деятельность, которая имеет свою структуру, этапы подготовки и проведения, а также ряд обязательных элементов: предмет обсуждения по определенной тематике и проблематике, круг участников с их ролями и функциями, информационное обеспечение в виде текстового, иллюстративного и раздаточного материала, обратную связь и т.п.

*Рабочее (деловое) совещание* представляет собой форму организованного, целенаправленного взаимодействия субъектов с целью изложения своих позиций, мнений, идей и обмена ими для выработки опти-

мального варианта решений. Поскольку эта деятельность связана с принятием решений группой заинтересованных лиц, соответственно такие особенности группового поведения, как распределение ролей, отношения между членами группы, групповое давление оказывают серьезное влияние на характер выступлений участников совещания и его результаты. В теории управления деловое совещание определяется как форма организованного, целенаправленного взаимодействия руководителя с коллективом посредством обмена мнениями. Это своеобразный форум по выработке ключевых решений и способ координации активности людей и подразделений [5]. Обязательным здесь является диалог/полилог, который влияет на понимание различных точек зрения и приоритетов.

Часто совещания сопровождаются выступлениями участников в виде *презентации*, которая определяется нами как форма организации делового общения, в процессе которого осуществляется официальное представление заинтересованной аудитории некоторой информации о чем-то неизвестном или малоизвестном. Безусловно, передача информации и идей является важной составляющей презентации. Однако, по мнению Энтони Джей, презентация – это упражнение в убеждении, и ее целью является стремление убедить человека или группу людей принять или пересмотреть свою позицию, принять или изменить свое мнение, предпринять или воздержаться от какого-либо действия или решения [3, с. 4].

Совещание и презентация включают в себя организационные этапы – подготовительный, исполнительный и контрольно-оценочный. На всех этапах взаимодействие субъектов осуществляется в форме сотрудничества и отражает такие его аспекты, как социализация, интеграция, кооперация, согласование, содействие, что способствует достижению коллективной цели-результата.

В речевом взаимодействии обмен информацией всегда происходит в конкретной ситуации, которая является основой функционирования общения. Процесс общения представляет собой фактически непрерывный, динамический ряд сменяющих друг друга ситуаций. Ситуативность речи есть особое ее свойство, проявляющееся в том, что речевые единицы в смысловом и временном параметрах всегда соотносятся с ситуацией и создают потенциальный контекст определенного диапазона [8, с. 47]. *Коммуникативно-речевая ситуативность* является важной характеристикой совещания и презентации как форм коллективного взаимодействия.

Коммуникативную речевую ситуацию следует понимать как динамическую систему взаимодействующих конкретных факторов объективного и субъективного плана (включая и речь), вовлекающих человека в языковую коммуникацию и определяющих его речевое поведение в пределах одного акта общения в роли как говорящего, так и слушающего [10, с. 174].

Участвуя в акте общения в той или иной коммуникативной ситуации, люди выступают не как абстрактные личности, а как носители социально-отношений, то есть в определенной социально-коммуникативной роли. Сумма социально-коммуникативных ролей одного человека образует его социально-коммуникативную позицию. Она не является постоянной, раз и навсегда закрепленной за индивидом. Однако изменения в ее содержании, как правило, происходят медленно. Стержнем социально-коммуникативной позиции индивида является социальное положение, профессия, система взглядов, нравственные и морально-этические ценности индивида. Овладение иноязычной речью можно понимать как приобретение способности выступать в социально-коммуникативной позиции, но в иноязычном коде [10, с. 175].

Ситуация возникает только в деятельности и тесно связана с ней. Целенаправленность деятельности в значительной степени определяется ситуацией. Это позволяет нам вслед за Е. И. Пассовым определить *речевую ситуацию как такую динамическую систему взаимодействия, взаимоотношений общающихся, которая, основываясь на отражении объектов и событий внешнего мира, порождает потребность в целенаправленной деятельности по решению речемыслительной задачи и питает эту деятельность* [7, с. 169].

Анализ исследований коммуникативно-речевых ситуаций (А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя, Е. И. Пассов, Т. С. Серова, Т. Е. Сахарова, В. Л. Скалкин и др.) дает возможность учитывать ряд важных компонентов ситуации при организации коммуникативно-речевого взаимодействия. *Субъекты коммуникации* с их социальными ролями и статусами, потребностями, мотивами, интересами, целями, коммуникативными намерениями, характеризующиеся личностными качествами, компетентностью, необходимой для участия в решении познавательно-коммуникативных задач, отношениями друг к другу и к окружающей действительности. Субъектам принадлежит инициатива, и они определяют весь ход ситуации. *Предмет коммуникации* соотносится с программой речевого поведения субъектов и в широком плане может рас-

сматриваться как *предметно-лингвистический контекст* ситуации. В качестве предмета может выступать проблема, спорный вопрос, предложение и т.п.

Относительно предмета коммуникации в соответствии с намеченной целью может быть достигнут определенный *результат* и получен некоторый *продукт* (материальный или идеальный) в виде новых сообщений, мыслей, заметок, оригинальных решений, проектов и т.п., которые становятся основным объектом в переводческой деятельности.

Важным компонентом ситуации также является *система взаимоотношений и формы взаимодействия субъектов коммуникации*. Уже установившиеся или только устанавливаемые отношения между субъектами в любой ситуации влияют на весь процесс общения и деятельность устного переводчика. От того, какими они будут (дружескими или враждебными, ориентированными на понимание и сотрудничество, либо на конкуренцию, конфронтацию или конфликт), в целом зависит и результат коммуникации.

*Пространственно-временные компоненты* коммуникативной ситуации (обстоятельства, обстановка, предметы и явления внешнего мира, мебель, оборудование и т.п.) являются объектом ее моделирования [11, с. 69–70]. К ним мы также относим и экстралингвистические условия – невербальное поведение субъектов, аудиовизуальные и другие технические средства, демонстрационные материалы и т.п.

Таким образом, для обучения устного переводчика иноязычному речевому общению в деловой сфере важно построить такую дидактическую модель, которая позволила бы развивать умения коммуникативно-речевого взаимодействия посредством накопления в опыте обучающихся коммуникативных актов, осуществляемых в рамках макроситуации, которая включает в себя ряд микроситуаций. Микроситуации характеризуются определенным предметным содержанием, результатом и продуктом коммуникации, заданной системой взаимоотношений, форм и типов взаимодействий субъектов, а также экстралингвистических условий (время и место действия) [9, с. 53–54].

Моделирование коммуникативно-речевого взаимодействия в учебных целях непосредственно связано с определением ряда умений организации и проведения различных типов совещания и презентации. Следует отметить, что теория и практика обучения требуют дальнейшего исследования проблемы формирования коммуникативных умений. Правомерно определить умение как сложное интегративное образование, динамическую систему ка-

честв личности, обеспечивающую успешность формирования и выполнения творческих действий, то есть эвристических решений задач в различных ситуациях.

Способность субъекта осуществлять то или иное иноязычное речевое действие по оптимальным параметрам определяют как речевое умение. Так, Е. И. Пассов отмечает, что речевое умение – это «способность управлять речевой деятельностью при решении коммуникативной задачи в новых ситуациях общения». К основным характеристикам речевого умения автор причисляет целенаправленность, динамичность, продуктивность, интегрированность, иерархичность и самостоятельность в контексте независимости иноязычного речевого умения от родного языка [7, с. 37].

Исследуя дидактические аспекты формирования умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению, мы сочли необходимым выделить ряд наиболее важных для проигрывания микроситуаций совещания и презентации групп умений коммуникативно-речевого взаимодействия. К ним, прежде всего, следует отнести *умения диалогически организованного информационно-контактного взаимодействия субъектов* [2, с. 102]. Данная группа умений связана с информационной активностью и предусматривает способность субъектов принимать и передавать информацию, знания, идеи, опыт и т.п. Благодаря этим умениям обеспечивается обмен в процессе взаимодействия партнеров. В связи с этим большое значение приобретают такие характеристики деловой коммуникации, как диалогичность и предметность, которые предполагают способность переводчика слушать – услышать – понять – принять все, что сообщают партнеры по теме обсуждения, а также читать – вычитать – понять – присвоить все, что в презентационных материалах сообщается по теме как новое, важное, оригинальное, необходимое.

Положительный психологический фон и положительные эмоции во взаимоотношениях с партнерами являются обязательным условием успешности информационного обмена и достижения синергетического эффекта. Вот почему становится важной группа умений *положительно окрашенного эмоционального коммуникативно-речевого поведения субъекта в равнопартнерском взаимодействии* [2, с. 104–105]. Поддержка и одобрение, симпатия, выражение доброжелательности и соучастие усиливают активность каждого и объединяют всех на пути к коллективной цели-результату.

В процессе совместного поиска и принятия решений на совещании важными

становятся креативные функции субъектов общения, которые предполагают развитую способность убеждать, воздействовать и влиять друг на друга посредством выдвижения аргументов и оригинальных идей, поиска новых и интересных решений на всех уровнях взаимодействия для достижения как индивидуальной, так и коллективной цели-результата. Возникает необходимость в развитии *умений креативно-аргументированного поведения субъекта во взаимодействии с партнерами* [2, с. 107].

Возвращаясь к вопросу о дидактическом моделировании коммуникативно-речевого взаимодействия в ситуациях совещания и презентации, необходимо отметить, что любая из них может быть представлена в виде ряда сменяющих друг друга форм и типов взаимодействия субъектов, их взаимоотношений: социальных статусных, ролевых, деятельностных, нравственных и т.п. Под «моделью» мы понимаем систему объектов или знаков, воспроизводящую некоторые существенные свойства системы оригинала [4, с. 186]. Дидактическая структурно-организационная модель коммуникативно-речевого взаимодействия соответственно рассматривается нами как система специальных знаков, воспроизводящая ряд существенных типологических, структурно-композиционных, коммуникационно-сетевых и динамических свойств реального ситуативно-обусловленного субъект-субъектного внутри- и межгруппового взаимодействия в процессе совместной деятельности. При моделировании взаимодействия необходимо учитывать его *коммуникационно-сетевые характеристики*, которые фиксируют соподчиненность позиций субъектов в системе информационных потоков и позволяют выделить централизованные и децентрализованные, закрытые и открытые модели взаимодействия. В данном случае рассматриваются не индивиды как таковые, а коммуникационные отношения между ними. Коммуникационная сеть включает потоки посланий или сигналов между двумя или более индивидами [1, с. 384].

Взаимодействие в группах с централизованной системой коммуникации (фронтальной, радиальной, иерархической) осуществляется с минимальной степенью свободы действий участников, так как только один из членов группы находится на пересечении всех направлений общения и играет основную роль в организации групповой деятельности [6, с. 540]. Как правило, это руководитель презентации или совещания. Централизованные модели коллективного взаимодействия реализуются тогда, когда руководству необходимо поставить перед

сотрудниками какие-либо задачи, проконтролировать результаты работы, донести информацию или получить необходимые сведения в виде отчетов, резюме и т.д. В любом случае такое взаимодействие ограничено, имеет однонаправленный характер, то есть может осуществляться, в основном, между двумя участниками взаимодействия, один из которых является центральным лицом, и через него проходит вся информация.

При взаимодействии в децентрализованных системах коммуникативной связи (цепной, круговой, полной/всеканальной) происходит делегирование функций и полномочий членам группы. Здесь полнее раскрывается «коммуникативное равенство» членов группы, то есть все обладают одинаковыми возможностями приема, обработки и передачи информации, вступая в открытое, неограниченное общение с товарищами по группе [6, с. 541]. Децентрализованные модели эффективно используются для проведения проблемных совещаний, планирования стратегии деятельности, генерирования новых идей и т.д. Такие модели коллективного взаимодействия могут осуществляться при различных типах отношений между его участниками, однако, сотрудничество, соревнование и конкуренция являются важными как наиболее продуктивные стратегии. Они могут видоизменяться, сменяя друг друга, так как взаимодействие динамично и всегда отражает характер доминирующих взаимоотношений, которые обусловлены личностными характеристиками и индивидуально-психологическими особенностями членов группы.

**Макроситуацию оперативного проблемного совещания** можно рассмотреть на примере ситуации *“Frustrating Time for Softnet Global Corporation”*. Международная ИТ компания Softnet Global Corporation базируется в США (Нью-Йорк) и поставляет свой программный продукт банкам, которые располагаются в ряде стран Европы, Азии и Африки. Региональные менеджеры, представляющие компанию в данных странах, испытывают трудности в общении с местными сотрудниками в силу различий культур (национальных и организационных) и социальных систем, что значительно снижает эффективность деятельности компании.

Согласно теории Г. Хофстеде, различным странам соответствует определенный тип организационной культуры, имеющий отличительные характеристики, так называемые индексы измерения культур. Они включают в себя различные соотношения формального – неформального (*дистанция власти*), индивидуализма – коллективизма, маскулинности – фемининности,

долгосрочной – краткосрочной ориентации на будущее, высокой – низкой степени избегания неопределенности, потворства желаниям – сдержанности. При этом национальная культура оказывает значительное влияние на организационную культуру и организационное поведение ее носителей [12, с. 18–19].

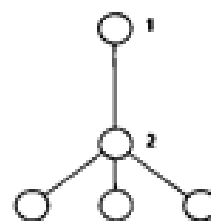
Адаптация в стране со схожими культурными ценностями, как правило, проходит быстрее и успешнее, чем там, где межкультурные различия значительны. Руководство компании решило организовать рабочее совещание региональных менеджеров, на котором планируется провести сравнительный анализ особенностей национальных и организационных культур и оценить степень их схожести и различия с тем, чтобы определить приоритеты и разработать стратегию дальнейшего сотрудничества с перспективными клиентами.

Данная макроситуация может быть разделена на отдельные микроситуации и рассмотрена в соответствии с организационными этапами совещания: а) подготовки; б) проведения; и в) реализации принятых решений.

На *подготовительном этапе* мы предлагаем рассмотреть ряд микроситуаций в зависимости от их целей, задач, предметно-лингвистического контекста и моделей взаимодействия.

Целью *первой микроситуации* является информирование сотрудников компании о предстоящем совещании, в связи с чем директор совместно с секретарем составляет служебное информационное письмо, в котором указывается время и место проведения совещания, участники, повестка дня, цели и задачи предстоящего обсуждения и т.п.

Здесь осуществляется централизованная модель субъект-субъектного взаимодействия



директора компании (S1) непосредственно в диаде с его секретарем (S2) и опосредованно с потенциальными участниками совещания (S3–Sn) по иерархической структуре коммуникационных связей.

*Вторая микроситуация* предусматривает проведение *инструктивного совещания*, на котором директор сообщает о неблагоприятном положении дел: медленно продвигается реализация проекта, в очередной раз откладывается внедрение программного обеспечения в зарубежных банках, поскольку они неохотно переходят на электронную систему обслуживания клиентов и требуют изменения условий контракта. Возникают сложности с принятием важ-

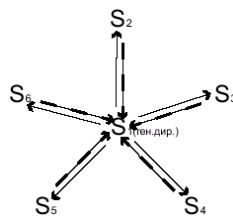
ных решений из-за непредсказуемости коммуникации и отсутствия понимания ключевых вопросов совместной деятельности. Участникам совещания предлагается изучить межкультурные различия (национальные и организационные), ставшие причиной неэффективного сотрудничества, и составить так называемые «культурные досье» тех стран, которые они представляют. Данные досье должны лечь в основу презентаций отчетов о проделанной работе и их обсуждения с целью принятия коллективного решения относительно выстраивания эффективной международной профессиональной коммуникации.

На совещании выдаются информационные материалы на электронных и бумажных носителях – Country Profiles (ключевые характеристики страны) и Key Dimensions Measuring Cultural Values (критерии Г. Хофстеде – параметры количественных характеристик национальных культур), предлагаемые для обсуждения, уточняются задачи и порядок последующих действий. Так, например, “Country Profile: Japan” включает в себя такие ключевые характеристики страны, как: *Facts and Statistics* (Location, Capital, Population; Ethnic Make-up and Religions); *The Japanese Language* (it is the sixth most spoken language in the world, with over 99% of the country's population using it); *Japanese Society & Culture* (The Japanese and ‘Face’; Harmony in Japanese Society; Japanese Hierarchy); *Japanese Non-Verbal Communication*; *General Etiquette & Protocol Guidelines* (Meeting Etiquette, Gift Giving Etiquette, Dining Etiquette, What to do when you are invited to a Japanese house, Table Manners); *Business Etiquette Basics* (Understanding of Foreign Ways, Relationships & Communication; Business Meeting Etiquette, Business Negotiation, Dress Etiquette; Business Cards) [15].

Информация о параметрической модели страны, согласно теории Г. Хофстеде, предлагается в виде файла под названием “What about Japan?”. В нем описывается содержание каждого параметра измерения культуры страны. Так, например, для Японии это будут следующие параметры.

- *Power distance (PDI)*;
- *Individualism (IDV-46)*;
- *Masculinity / Femininity (MAS)*;
- *Uncertainty avoidance (UAI)*;
- *Long term orientation (LTO)*;
- *Indulgence / Restraint (IVR-42)* [16].

Имея в своем распоряжении информационную основу речевой деятельности (ИОРД) такого рода, каждый участник совещания самостоятельно работает над составлением презентации Power Point “Country Profile – Guide to Culture”, которая условно обозначается нами как «культурное досье».



В рамках ин-структивного со-вещания централизованная мо-дель внутригруп-пового субъект-субъектного вза-имодействия вы-

страивается таким образом, что каналы коммуникативной связи пересекаются в центре, так как основная информация исходит от директора S1. Возможно встречное движение информации от субъектов (S2–Sn) к коммуникативному лидеру. Однако обмен информацией носит характер скорее обратной связи (уточнения, дополнения, выяснения недостающих данных), чем дискуссии, поскольку он не связан с принципиально новыми и важными задачами.

*Третья микроситуация* на подготовительном этапе предполагает анализ ситуационной задачи и оформление отчета о проделанной работе в форме презентации «культурного досье» страны, которую представляет региональный менеджер. С этой целью участники совещания (S2–Sn) изучают полученную информацию, и каждый в отдельности (либо в паре с ассистентом) выполняет свою индивидуальную задачу по подготовке презентации, которая должна быть подчинена коллективной цели-задаче.

На данном этапе необходимо предусмотреть формирование *умений диалогически организованного информационно-контактного взаимодействия субъектов*, для чего могут быть предложены следующие формулировки учебных инструкций к познавательным-коммуникативным задачам:

– Получив информацию по проблеме, изучите ее и продумайте план презентации. Обратитесь к директору и/или секретарю компании, которые ответственны за проведение совещания, с уточняющими вопросами относительно содержания и формы презентации, например, возможности включения видеоролика, использования интерактивных методов работы с аудиторией и проведения опроса, тестирования, мозгового штурма и т.п.;

– Обсудите со специалистом/своим ассистентом предложения об общем плане выступления и отдельных аспектах рассматриваемой темы, зафиксируйте новые и оригинальные решения, распределите обязанности по поиску и организации дополнительной информации, аудио-визуальных средств презентации, договоритесь о порядке выступления и т.п.

Инструкции заданий к упражнениям в формировании *умений положительно ок-рашенного эмоционального коммуника-*

тивно-речевого поведения субъектов в равнопартнерском взаимодействии могут быть сформулированы следующим образом:

– Выразите готовность помочь партнеру в работе по сбору и обработке информации, необходимой для подготовки презентации. Подчеркните важность его последующего участия в проведении презентации.

– Высказывая свое сомнение относительно какого-то предложения коллеги, сохраняйте доброжелательное и уважительное отношение к нему и его мнению. Используйте для этого все возможные вербальные (клишированные фразы, стандартные речевые формулы) и невербальные средства общения (контакт глаз, мимика, жесты).

Для формирования умений креативно-аргументированного речевого поведения субъекта в равнопартнерском взаимодействии предлагаем выполнить следующее задание:

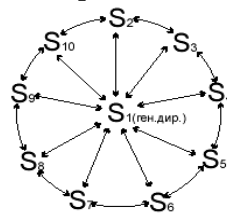
– Выслушав специалиста/партнера по подготовке презентации, сформулируйте свою стратегию выступления, отличную от предложенной. Убедите партнера в том, что именно она позволит вам выступить успешно и эффективно.

В данной ситуации возникает централизованная модель внутригруппового субъект-субъектного взаимодействия между директором компании и участниками совещания (региональными менеджерами и их ассистентами) в процессе распределения рабочих заданий по подготовке презентаций. Взаимодействие осуществляется в условиях совместно-индивидуальной деятельности.

*Четвертая микроситуация* предусматривает проведение предварительного консультативного совещания, на котором участники координируют свои задачи и согласовывают действия с директором компании. Они обсуждают наиболее оптимальный способ принятия решения, и им предлагается табличная форма обобщения ключевых положений презентаций-отчетов и графическое представление значений основных параметров национальных культур, согласно многофакторной модели Г. Хофстеде. Составление сводной таблицы классификационных параметров даст возможность провести сравнительный анализ культур и принять верное решение. Назначается секретарь, ответственный за ведение протокола предстоящего совещания и заполнение таблицы в ходе презентаций и их обсуждения.

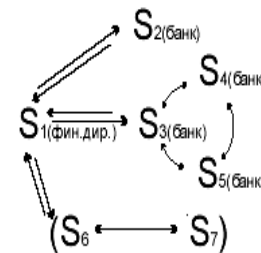
Классификационные параметры и характеристики национальных и организационных культур формируют основу для выработки практических рекомендаций, направленных на предотвращение кросс-культурных конфликтов. В связи с этим перед участниками ставится задача продумать

предложения относительно подготовки должностных инструкций, совместных образовательных программ и тренингов, а также других мероприятий, нацеленных на приобретение сотрудниками компании межкультурных коммуникативных умений. Особо подчеркивается необходимость разработки стратегии «культурной адаптации», поскольку игнорирование межкультурных различий является причиной некачественной профессиональной коммуникации. Такая коммуникация, в свою очередь, ведет не только к конфликту ожиданий и интересов взаимодействующих сторон, но и к дальнейшей демотивации сотрудников, замедлению работ, снижению производительности коллектива, стрессу и потере имиджа организации.



Данному виду совещания соответствует централизованная модель внутригруппового субъект-субъектного взаимодействия с радиальным типом коммуникационной связи.

Участники свободно получают и передают информацию, однако ее основной поток идет через коммуникативного лидера, который находится в центре и принимает информацию, задает уточняющие вопросы и сообщает необходимые сведения.



На этапе проведения совещания макроситуация также подразделяется на несколько микроситуаций, объединенных единым предметно-лингвистическим контекстом ситуации, субъектами взаимодействия, пространственно-временными условиями, но различающихся по целям – задачам и результатам, а также моделям взаимодействия и типам коммуникационных связей, определяющих информационные потоки внутри группы. Данному этапу соответствует *комбинированный тип совещания*, который включает в себя такие микроситуации, как выступления с презентациями-отчетами и последующая дискуссия с целью принятия решения по обсуждаемой проблеме. Совещание проводится по вопросам межкультурного взаимодействия сотрудников компании и зарубежных банков – партнеров по бизнес-проекту в соответствии с повесткой дня и согласно установленному регламенту.

*Первая микроситуация* начинается со



вступительного слова председателя, после чего заслушиваются выступления участников в виде презентаций, которые сопровождаются обсуждением предъявленной информации в форме ответов докладчиков на вопросы аудитории. Ключевые положения

докладов фиксируются на доске в табличной форме секретарем совещания. Ниже приводится пример сводной таблицы классификационных параметров национальных культур ряда стран, обсуждаемых на совещании [14] (Табл. 1).

Таблица 1

«Country Values on 6 Dimensions of National Culture»

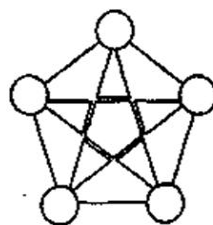
Country	PDI	IDV	MAS	UAI	LTO	IVR
China	80	20	66	30	87	24
France	68	71	43	86	63	48
Germany	35	67	66	65	83	40
Ireland	28	70	68	35	24	65
Japan	54	46	95	92	88	42
Russia	93	39	36	95	81	20
U.S.A.	<b>40</b>	<b>91</b>	<b>62</b>	<b>46</b>	<b>26</b>	<b>68</b>

Вторая микроситуация соответствует фрагменту свободной дискуссии относительно выбора приоритетных партнеров по критерию схожести параметров классификационных характеристик культур. Кульминацией обсуждения является подведение итогов и принятие решения в виде голосования, причем могут использоваться разные способы принятия решения. Так, например, проект решения готовят до совещания, но участников с ним не знакомят, и авторы в ходе совещания вносят в проект изменения, а потом предлагают его для обсуждения и принятия. В процессе совещания председатель готовит решение на основе обобщения мыслей участников; такие решения, как правило, имеют компромиссный характер и являются приемлемыми для представителей разных взглядов. Проект решения также может быть разработан в ходе совещания на основе внесенных предложений. Таким образом, микроситуация завершается принятием решения по первому вопросу повестки дня.

Третья микроситуация ориентирована на решение проблемы, которая стоит вторым вопросом на повестке дня, – обсуждение стратегии успешного взаимодействия с приоритетным партнером и конкретные предложения оперативных мер по адаптации сотрудников компании к культуре страны этого партнера. Обсуждение носит характер «мозгового штурма», и его цель заключается в генерировании различных идей по поводу решения данной проблемы. Участники выбирают наиболее ценные идеи, располагая их по степени важности, и предлагают для внедрения в практику. Вопрос может быть исчерпан после того, как намечен круг мероприятий, которые долж-

ны быть приняты к исполнению.

Четвертая микроситуация совпадает с заключительным этапом совещания, важным моментом которого является подведение итогов, распределение заданий и доведение их до исполнителей, так как успешный результат совещания – это своевременное и качественное исполнение принятых на нем решений. Обязательным также является документальное оформление протокола совещания, в котором должна быть отражена повестка дня, состав участников, краткое содержание их выступлений, обсуждаемые проблемы и вопросы, предложения и принятые решения, намеченные действия, ответственные исполнители и срок исполнения. Протокол является официальным документом, на основании которого руководство вправе требовать от сотрудников выполнения ими поручений и заданий. Ведет протокол секретарь совещания, который избирается участниками или назначается руководителем.



В описанной макроситуации осуществляется совместно-последовательный и совместно-взаимодействующий тип деятельности директора и участников совещания. Модель равнопартнерского взаимодействия представлена индивидуальными субъектами во главе с коммуникативным лидером. Между ними устанавливается всеканальная сеть коммуникаций. Участники совещания свободно передают и получают информацию, делятся ею друг с другом, причем информационные потоки так или



иначе проходят через центр, в котором находится коммуникативный лидер – директор компании.

*Этап оценки результатов реализации принятых решений* предусматривает моделирование микроситуации рабочего совещания с целью контроля исполнения принятых решений. Совещание проводится в виде деловой встречи – презентации проектных разработок, подготовленных менеджерами и призванных повысить культурную восприимчивость специалистов компании. К таким разработкам мы относим анкеты как экспертный опрос о проблемах межкультурного взаимодействия; программы просмотра видеоклипов соответствующей проблематики с последующим анализом и обсуждением их содержания; справочники, руководства, пособия по тому, как лучше работать и договариваться с представителями разных национальностей, так как они дают конкретные знания об особенностях той или иной культуры в области профессиональной, социальной и межличностной коммуникации. Могут быть также представлены фрагменты тренинга межкультурной компетентности, который целенаправленно готовит человека к коммуникации в рамках той или иной культуры и обучает практическим навыкам, необходимым для жизни в соответствующей культуре. Всегда актуальным в данном случае является «набор конкретных критических случаев» в виде проблемных ситуаций, подлежащих разрешению; практические задания для анализа и проигрывания ролевых ситуаций, по-разному протекающих в различных культурах и т.п.

В качестве примера можно привести фрагмент викторины по межкультурной компетенции “Cross Cultural Quiz”, которую участники выполняют в ходе презентации [13].

*True/False*

1. Spaniards like to maintain eye contact during conversations.
2. Number 4 is considered lucky in Japan.
3. American businessmen dislike detailed written contracts.
4. Japanese, unlike Chinese, do not mind “losing face”.
5. Arabs expect gifts to be opened in front of the giver.
6. White flowers in Japan are given at funerals.
7. Eating with left hand is taboo in Saudi Arabia.
8. Germans like deadlines.

Разработка материалов такого рода является важной составляющей деятельности многих специалистов по управлению крупными корпорациями. Авторы лучших решений могут быть признаны победителями

и награждены бонусами, а продукты их творчества – рекомендованы для внедрения на рынок образовательных услуг.



В данной ситуации осуществляется внутригрупповое субъект-субъектное взаимодействие, соответствующее совместно-индивидуальному типу деятельности с системой коммуникационных связей, направленных от участников к коммуникативному лидеру, который координирует получение и обмен информацией.

Таким образом, рассмотренная нами макроситуация оперативного проблемного совещания на примере компании Softnet Global Corporation предусматривает три организационных этапа (подготовительный, исполнительный, контрольно-оценочный) и девять микроситуаций, каждая из которых имеет свою структурно-организационную модель взаимодействия, характеризующуюся определенной системой коммуникационных связей и информационных потоков.

Опыт проигрывания макро- и микроситуаций рабочего совещания в процессе профессиональной подготовки устных переводчиков в рамках дисциплины «Практика речевого общения на иностранном языке» показывает, что это эффективный метод обучения, поскольку развивает умение слушать собеседника, уверенно держать себя с другими людьми, выступать публично, строить эффективную модель взаимоотношений с партнерами по коммуникации, предотвращать и конструктивно разрешать конфликты, преодолевать осложняющие общение привычки и манеры поведения и т.д. Все они входят в состав выделенных нами групп умений коллективного коммуникативно-речевого взаимодействия, а именно: диалогически организованного информационно-контактного взаимодействия, положительно окрашенного эмоционально- и креативно-аргументированного коммуникативно-речевого поведения субъектов.

Количественный состав и характер сочетания умений коллективного коммуникативно-речевого взаимодействия субъектов в рамках того или иного совещания или презентации будет зависеть от сложности структурно-организационной модели взаимодействия. Считаю целесообразным проигрывание описанных ситуаций, ориентированных на освоение, развитие, актуализацию и совершенствование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении устных переводчиков иноязычному деловому общению.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент : учебник. 3-е изд. М. : Экономистъ, 2003. 528 с.
2. Горева Т. А. Формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению : дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2002. 240 с.
3. Джей Энтони. Эффективная презентация. Минск : Амалфея, 1996. 208 с.
4. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1985.
5. Максимов В. И. Русский язык и культура речи : учебник. М. : Гардарики, 2001. URL: § 3. Деловое совещание: Деловое совещание – это... sci.house/russkiy.../delovoe-soveshanie-52882.html (дата обращения 29.02.2016).
6. Немов Р. С. Психология : Кн.1. Общие основы психологии. 4-е изд. М. : Владос, 2003. 684 с.
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М. : Просвещение, 1991. 223 с.
8. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Рус. яз., 1989. 276 с.
9. Серова Т. С., Горева Т. А. Формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению. Пермь, 2005. 167 с.
10. Скалкин В. Л. Структура иноязычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев. М. : Рус. яз., 1991.
11. Томилова В. М. Содержание и организация обучения профессионально-ориентированному общению в ролевом взаимодействии (начальный этап обучения иностранному языку) : дис. ... канд. пед. наук. М., 1997. 204 с.
12. Хофстеде Г. Модель Хофстеде в контексте: параметры количественной характеристики культур. URL: Хофстеде Г. (Маастрихт, Нидерланды) – Language... lse2010.narod.ru/.../LSE2014pdf/LSE2014Hofstede (дата обращения 29.02.2016).
13. Cultural Awareness Quizzes – Kwintessential. URL: www.kwintessential.co.uk/resources/cultural-awareness-quizzes (дата обращения 29.02.2016).
14. Geert Hofstede: The 6 Dimensions of National Culture. URL: http://conorneill.com/2012/06/07/geert-hofstede-the-6-dimensions-of-national-culture/ (дата обращения 29.02.2016).
15. Japan – Language, Culture, Customs and Etiquette. URL: http://www.kwintessential.co.uk/resources/global-etiquette/japan-country-profiles.html (дата обращения 29.02.2016).
16. What about Japan? – Japan – Geert Hofstede. URL: http://geert-hofstede.com/japan.html (дата обращения 29.02.2016).

## L I T E R A T U R A

1. Vikhanskiy O. S., Naumov A. I. Menedzhment : uchebnik. 3-e izd. M. : Ekonomist", 2003. 528 s.
2. Goreva T. A. Formirovanie umeniy kommunikativno-rechevogo vzaimodeystviya pri obuchenii inoyazychnomu delovomu obshcheniyu : dis. ... kand. ped. nauk. Perm', 2002. 240 s.
3. Dzhey Entoni. Effektivnaya prezentatsiya. Minsk : Amalfeya, 1996. 208 s.
4. Kratkiy psikhologicheskiy slovar' / sost. L. A. Karpenko; pod obshch. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. M., 1985.
5. Maksimov V. I. Russkiy yazyk i kul'tura rechi : uchebnik. M. : Gardariki, 2001. URL: § 3. Delovoe soveshchanie: Delovoe soveshchanie – eto... sci.house/russkiy.../delovoe-soveshanie-52882.html (data obrashcheniya 29.02.2016).
6. Nemov R. S. Psikhologiya : Kn.1. Obshchie osnovy psikhologii. 4-e izd. M. : Vlados, 2003. 684 s.
7. Passov E. I. Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. 2-e izd. M. : Prosveshchenie, 1991. 223 s.
8. Passov E. I. Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu. M. : Rus. yaz., 1989. 276 s.
9. Serova T. S., Goreva T. A. Formirovanie umeniy kommunikativno-rechevogo vzaimo-deystviya pri obuchenii inoyazychnomu delovomu obshcheniyu. Perm', 2005. 167 s.
10. Skalkin V. L. Struktura inoyazychnoy kommunikatsii i voprosy obucheniya ustnoy rechi na inostrannom yazyke // Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam : khrestomatiya / Sost. A. A. Leont'ev. M. : Rus. yaz., 1991.
11. Tomilova V. M. Soderzhanie i organizatsiya obucheniya professional'no-orientirovannomu obshcheniyu v rolevom vzaimodeystvii (nachal'nyy etap obucheniya inostrannomu yazyku) : dis. ... kand. ped. nauk. M., 1997. 204 s.
12. Khofstede G. Model' Khofstede v kontekste: parametry kolichestvennoy kharakteri-stiki kul'tur. URL: Khofstede G. (Maastrikht, Niderlandy) – Language... lse2010.narod.ru/.../LSE2014pdf/LSE2014Hofstede (data obrashcheniya 29.02.2016).
13. Cultural Awareness Quizzes – Kwintessential. URL: www.kwintessential.co.uk/resources/cultural-awareness-quizzes (data obrashcheniya 29.02.2016).
14. Geert Hofstede: The 6 Dimensions of National Culture. URL: http://conorneill.com/2012/06/07/geert-hofstede-the-6-dimensions-of-national-culture/ (data obrashcheniya 29.02.2016).
15. Japan – Language, Culture, Customs and Etiquette. URL: http://www.kwintessential.co.uk/resources/global-etiquette/japan-country-profiles.html (data obrashcheniya 29.02.2016).
16. What about Japan? – Japan – Geert Hofstede. URL: http://geert-hofstede.com/japan.html (data obrashcheniya 29.02.2016).

**Трубина Зоя Игоревна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, теории и методики обучения, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург); 622031, Россия, Свердловская область, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; e-mail: zoek@mail.ru.

**ПИСЬМЕННЫЙ ПЕРЕВОД  
КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** иностранный язык, методика обучения, письменный перевод, компетентностный подход, самонаучение.

**АННОТАЦИЯ:** В статье дана характеристика письменного перевода иноязычного текста на родной язык, описаны его типы и особенности. Больше внимание уделено обучению письменному переводу в средней общеобразовательной школе, выявлено, что оно вызывает сложности не только у учителей в процессе преподавания, но и у самих учащихся при его выполнении. Сделан вывод о том, что обучение письменному переводу является важной частью обучения иностранному языку, поскольку активизирует различные умения и навыки при его изучении, а также способствует формированию ключевых компетенций. В статье проведен анализ существующих методических подходов к обучению письменному переводу иноязычного текста на родной язык. Предметом исследования выступило формирование навыков письменного перевода в средней общеобразовательной школе. Целью исследования является выявление особенности обучения письменному переводу иноязычного текста на родной язык для формирования устойчивых умений и навыков такого вида перевода у школьников в средней общеобразовательной школе. Предлагаемый анализ существующих методик обучения письменному переводу поможет практикующим учителям в подготовке системы упражнений, направленных на формирование умений письменного перевода у учащихся.

**Trubina Zoya Igorevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Theory and Methods of Teaching, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (Branch of the Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg), Nizhny Tagil, Russia.

**TRANSLATION AS A METHOD  
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING  
IN SECONDARY SCHOOL**

**KEYWORDS:** foreign language teaching, methods of teaching, translation, competence-based approach, self-study.

**ABSTRACT.** The article deals with the characteristics of translation of foreign language texts into the native language and describes its types and features. The author pays special attention to teaching translation in secondary schools and notes that they cause problems not only during the teaching process, but also during the self-study process. It is concluded that teaching translation is an important part of learning a foreign language, as it activates a variety of skills and also contributes to the formation of key competences. The article analyzes the existing approaches to the methods of teaching translation. The object of the research is the development of translation skills in secondary schools. The aim of the study is to identify the peculiarities of teaching translation to develop students' sustainable skills in this type of activity in secondary schools. The analysis of the existing methods of teaching translation will help practicing teachers to prepare the system of exercises directed to the development of students' translating skills.

Период с конца XX века до сегодняшнего дня является временем увеличения интеграционных процессов в мире. Поэтому не удивительно, что переводческая деятельность становится все более и более востребованной. Несмотря на то что наука о переводе сравнительно молода, теоретические работы в области перевода весьма многочисленны. Однако методика обучения переводу остается малоизученной областью (здесь следует упомянуть работы таких исследователей, как Л. К. Латышев, Р. К. Миньяр-Белоручев, Н. Д. Чебурашкин, Н. В. Чичерин и др.). До сих пор не решены многие вопросы, связанные с организацией

и содержанием учебного процесса, конечными задачами и требованиями, которые должны предъявляться как к обучаемым, так и к обучающим.

В средней общеобразовательной школе перевод иноязычного текста на родной язык является как средством обучения иностранному языку, так и его целью. Большое количество заданий в современных учебниках по иностранному языку посвящено переводу текста или предложений. Многие задания просто невозможно выполнить без предварительного перевода, даже если перевод сам по себе не является частью задания. Восприятие и понимание иноязычного

текста не мыслится без перевода, который следует рассматривать как основное средство развития понимания.

Научить школьников правильно переводить иноязычные тексты на родной язык – это одна из важных задач для учителя. Особенной трудностью для учеников является именно письменный перевод, так как не все конструкции одного языка легко переводятся средствами другого языка. Долгое время не существовало как таковой потребности в обучении переводу. Считалось, что, переводя тексты, ученики учатся переводить. Сейчас, при рассмотрении требований к результатам освоения иностранного языка, в ФГОС среднего общего образования от учащихся требуется умение переводить несложные тексты [13]. Но на сегодняшний день исследователи отмечают, что многие выпускники школы не могут правильно перевести даже отдельные предложения.

Письменный перевод – это сложный вид речевой деятельности, так как он является и рецептивным, и продуктивным видом. Мы воспринимаем речь через слушание или чтение, а затем порождаем речь через письмо или говорение в результате завершения перевода. Перевод выполняет коммуникативную функцию, поэтому является речевой деятельностью, при помощи которой осуществляется акт общения. В процессе переводческой деятельности улучшается качество владения всеми другими видами речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение). Также в процессе перевода взаимодействуют друг с другом два противоположных начала: творческое и автоматическое. Творческая составляющая перевода подразумевает умение находить нестандартные решения, отвлекаясь от текста подлинника, тогда как автоматическое подразумевает знание готовых переводческих соответствий и умение применять их [7]. Важный принцип перевода иноязычного текста на родной язык заключается в том, что переводятся не слова, не грамматические конструкции и другие средства языка оригинала, а мысли, содержание оригинала [16, с. 40]. Каждый процесс перевода состоит из трех частей: зрительное или слуховое восприятие текста, анализ на языке оригинала и синтез на родном языке, и в заключении воспроизведение осмысленного на другом языке [10].

В школе переводу уделяется достаточно внимания. На разных ступенях обучения учащимся предлагается переводить как с иностранного на родной язык, так и наоборот. Но письменный перевод продолжает вызывать у учащихся затруднения, так как не все конструкции одного языка легко передаются средствами другого языка. Можно

долго упражняться в переводе, но продолжать испытывать трудности и неуверенность в отборе приемлемых вариантов. Чаще всего задания на перевод иноязычного текста на родной язык состоят в том, что учащимся нужно перевести письменный текст устно. Сложность письменного перевода заключается в том, что нужно подобрать правильные грамматические конструкции, слова, чтобы переведенный текст звучал как связный и правильно организованный. Но, как показывает практика, учащимся на любом этапе обучения сложно выполнять такие задания.

На современном этапе школа ставит перед учителем новые задачи. Компетентный подход подразумевает введение новых образовательных стандартов и включает в себя познавательную, коммуникативную, технологичную, оценочную, ценностную компетенции, а также компетенции, связанные с личностным развитием и самонаучением. Поэтому перед учителем стоит цель развить данные компетенции с помощью перевода. Так, учащиеся могут расширить свою коммуникативную компетенцию с помощью перевода инструкций, писем, как формальных, так и неформальных с иностранного на родной язык и т.д. Текст для развития такой компетенции должен иллюстрировать ситуацию. Чтобы развить познавательную компетенцию, учитель может использовать публицистические тексты, а для расширения личностной компетенции потребуются тексты, связанные с личностными качествами человека. Что касается технологической компетенции, то она развивается при помощи самой переводческой деятельности, которая является упорядоченным алгоритмом действий. Развитие оценочной и ценностной компетенции осуществляется при проверке своего перевода самим учеником. Таким образом, письменный перевод иноязычного текста на родной язык полностью соответствует требованиям современной школы и способствует реализации компетенций учащихся.

Многие лингвисты оценивают перевод как важную составляющую занятий иностранным языком. При полном исключении перевода при чтении сложного текста, например, научной статьи, учащиеся не овладевают языком на когнитивном уровне. При использовании перевода как средства обучения иностранному языку у учащихся систематически происходит накопление знаний и умений, которые в будущем приведут к тому, что они смогут воспринимать содержание текста одновременно со зрительным восприятием.

Письменный перевод может выполнять разнообразные функции в обучении ино-

странному языку. Так, при переводе учащиеся осознают сходства и различия между иностранным и родным языком, что удовлетворяет общеобразовательной функции. Коммуникативная функция письменного перевода заключается в том, что учащиеся переводят для удовлетворения тех или иных личных потребностей, как, например, перевод текста инструкции к бытовому прибору или перевод письма друга. Письменный перевод также выполняет воспитательную функцию: учащиеся понимают, что мысль на изучаемом языке может быть выражена не менее эффективно, чем на родном; так исчезает языковой барьер и чувство недостаточности изучаемого языка.

Выделяют основные виды письменного перевода, которые чаще всего используются на уроках иностранного языка в средней школе:

- полный – перевод, передающий смысловое содержание оригинала без пропусков и сокращений;
- неполный (реферативный) – перевод, который передает смысловое содержание оригинала, в котором содержатся подробные сведения о тексте – его тематике, назначении, а также самая важная информация. В данном виде допускается большое количество пропусков и сокращений.

Часто в профильных школах на старшей ступени обучения к уроку иностранного языка прибавляется урок технического перевода. На данном уроке происходит ознакомление учащихся со спецификой профессии переводчика, а также постепенное овладение разными видами перевода, в том числе и письменного. Но особенность данного курса заключается в том, что тексты относятся к технической тематике, что не соответствует современному взгляду на письменный перевод и охватывает только одну область знаний. Поэтому учащиеся сталкиваются с проблемой неумения перевести правильно текст публицистического или художественного стиля на родной язык, ведь сама лексика в таком переводе требуется другая, также как и другие грамматические конструкции. В силу того, что урок в школе ограничен по времени, обучение письменному переводу иноязычных текстов на родной язык разумнее проводить в рамках элективных курсов. Но, так как письменный перевод способствует совершенствованию иностранного языка, целесообразно вводить элементы письменного перевода на уроках, то есть задавать учащимся переводить тексты по различной тематике. Некоторые темы требуют от школьников знания узкоспециальной лексики, которая не изучается в рамках уроков иностранного языка. Поэтому чаще стоит использовать тексты пуб-

лицистического стиля, статьи из газет и журналов, поскольку они могут включать в себя элементы любых жанров текста.

При обучении письменному переводу можно выделить несколько видов упражнений [3]:

- упражнения, направленные на формирование навыков и умений, необходимых для осуществления письменного перевода иноязычного текста на родной язык, например, навык трансформации, умение определять жанр и стиль текста и т.д.);
- упражнения, формирующие навыки и умения, необходимые для реализации перевода иноязычного текста на родной язык с использованием справочной литературы;
- языковые упражнения (лексические, грамматические, фразеологические и стилистические).

Важную роль при обучении письменному переводу играют грамматические упражнения. С их помощью школьники учатся понимать разницу в грамматическом строе двух языков, а также усваивают навык передачи одной и той же мысли разными грамматическими конструкциями. Частыми областями затруднения в переводе грамматических конструкций можно назвать перевод причастий и деепричастий, неопределенно-личных и безличных предложений, правильная передача временных отношений между предложениями. Поэтому при выборе текста для перевода стоит обратить внимания именно на такие предложения.

В современном мире существуют различные методики обучения письменному переводу. Но не все из них могут быть применены в школе, так как у большинства учащихся нет цели научиться переводить профессионально. К тому же многие методики направлены на обучение профессиональных переводчиков, так как требует более узко-специальных знаний. Поэтому мы рассмотрим только некоторые из них, которые могут быть применены в средней школе.

И. С. Алексеева отмечает, что самый распространенный метод – это обучение переводу текстов в рамках узкой специальности [1, с. 59]. На основе этой методики в школе могут быть введены такие дисциплины, как технический перевод, юридический перевод и другие. Но такая методика может быть применена и на традиционных уроках английского языка. Учащимся предлагается лексика данной области, на основе которой осваиваются грамматические структуры письменного текста. Но при такой методике может сформироваться навык передачи любого слова однозначным эквивалентом, который может не подходить для перевода текста по данной тематике. В данной методике большое внимание уделяется

терминам, поэтому учащиеся могут столкнуться с трудностями при переводе текста, написанном в другом стиле или на другую тему. Второй по распространенности способ – это филологический анализ текста и в завершении его – перевод. И. С. Алексеева считает, что филологический анализ текста или аналитическое чтение позволяет познакомиться с речевой реализацией языка в самых разных ее проявлениях: исторической, фонетической, стилистической [1, с. 61]. В результате выявляются как значимые для данного текста, так и общие, не связанные именно с этим текстом, черты и закономерности. При поверхностном филологическом анализе можно выявить стиль текста, цель его написания и различные особенности лексики, что поможет сделать правильный перевод. Но для учащихся такой метод перевода может оказаться сложным, так как выбрать слова, которым соответствуют эквиваленты именно в данном тексте, является трудной задачей. К тому же, учащимся даже на старшей ступени обучения нелегко проводить правильный филологический анализ в силу незнания многих его аспектов.

Другим методом обучения письменному переводу является так называемый поиск диапазона вариативности [2]. В основе методики лежит представление об отсутствии однозначного соответствия между формой и содержанием: одно и то же содержание можно выразить различными способами. Так, например, учащимся может быть предложено найти соответствия для определенного слова. Иногда список может быть очень широким. Однако если учитывать при переводе не только семантику и сочетаемость, но и тип текста, его информационные и стилистические характеристики (художественный текст, эссе, научная статья и т.п.), то выбор сократится, так как теперь сочетания этих слов будут различаться по эмоциональной окрашенности, стилю, а также по положительной или негативной окраске. Таким образом, у учащихся будет большой выбор эквивалентов слов, который они могут использовать. Но выбор подходящего словосочетания для данного текста также может представлять сложность.

Еще один метод, авторитарно-творческий [1], состоит в том, что он может применяться одновременно с вышеизложенными методами. В центре данного метода стоит сам учитель. Он может выбирать для перевода тексты одного типа или тексты разного характера. Учитель, критикуя варианты переводов учеников, выбирает лучший или предлагает свой, чаще всего и не объясняя, почему его вариант лучше. Поэтому данный метод является авторитарным. Ученики могут увидеть, какой вариант

является наиболее правильным, и на его базе создать свой, а это, в свою очередь, способствует развитию критического мышления и вызывает привычку к самоконтролю.

Но, по словам И. С. Алексеевой, данные методики не могут в полной мере научить учащихся переводить правильно [2, с. 47]. Поэтому она предлагает другую методику, которая содержит компоненты всех вышеперечисленных методик. Мы адаптировали его к возрасту учеников старшей ступени обучения: на первом, или подготовительном, этапе учитель должен убедиться, что учащиеся могут определить тип текста. Также от учащихся требуется умение анализировать готовые тексты и придумывать подобные им примеры. На втором, или основном, этапе происходит собственно сам перевод. И третий, или тренинговый, этап подразумевает практику перевода на родной язык текстов определенного типа или на одну и ту же тематику, а также рефлексивный анализ результатов перевода.

К рассмотренным методам обучения письменному переводу можно добавить приемы Вольфрама Виллса [6, с. 124]. Первый метод заключается в сравнении и анализе текстов на родном и иностранном языке. Также здесь предлагается сравнивать переводы как с оригиналом, так и с переводами других авторов. Данная методика является достаточно эффективной, так как учащиеся имеют возможность сравнить свой перевод с переводом профессионала или с переводами своих одноклассников и оценить свои умения и навыки в данном виде деятельности.

Следующий метод, который был разработан в 30-е годы XX века, можно назвать «думанием вслух» [9, с. 14]. Данный метод подразумевает, что учащийся не думает про себя как перевести данный текст, а проговаривает свои мысли вслух, при этом ведется запись его речи. Так учитель сможет выявить слабые стороны того или иного учащегося, а сами учащиеся научатся переводить быстрее. Данный метод является очень эффективным в обучении переводу, но слишком громоздким при обучении на уроке. Скорее всего, реализация такого метода возможна только на факультативных или дополнительных занятиях.

Проведя обзор данных методик, можно сделать вывод о том, что включение в методику обучения учащихся письменному переводу на родной язык такого аспекта, как рефлексивный анализ полученного результата, значительно влияет на эффективность обучения переводу. Также, предварительный анализ текста упрощает выбор нужных эквивалентов слов, грамматических структур, необходимых для адекватного перевода.

Необходимо отметить, что обучение письменному переводу иноязычных текстов на родной язык представляет собой интерес для педагогов, поскольку, при обучении данному виду перевода, активизируются и дру-

гие умения учеников. Через обучение письменному переводу возможно повторение грамматики и лексики, поэтому письменный перевод можно называть универсальным методом обучения иностранному языку.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 6-е изд., стер. СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : Академия, 2012. 368 с.
2. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика : учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб. : Союз, 2001. 288 с.
3. Ахметова А. Р., Мартемьянова В. Г. Упражнения в процессе обучения переводу. URL: <http://festival.1september.ru/articles/567599/>.
4. Дмитриева Л. Ф., Кунцевич С. Е., Мартинкевич Е. А., Смирнова Н. Ф. Английский язык. Курс перевода. М. : ИКЦ «МарТ», 2005. 304 с.
5. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учебное пособие. М. : ЭТС, 2001. 424 с.
6. Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. М. : Академия, 2003. 198 с.
7. Леонтьева М. Р. Об изучении иностранных языков в общеобразовательных учреждениях (методическое письмо) // Иностранные языки в школе. 2001. № 2. С. 4–5.
8. Нелюбин Л. Л. Переводоведческая лингводидактика : учебно-методическое пособие. М. : Флинта, 2009. 320 с.
9. Рязанова Г. Л. Обучение письменному переводу в процессе подготовки переводчиков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Выпуск № 519. Том 2. 2007. С. 8–19.
10. Свирепчук И. А. Психологический аспект перевода. URL: [http://www.rusnauka.com/32\\_PVMN\\_2011/Philologia/6\\_97587.doc.ht](http://www.rusnauka.com/32_PVMN_2011/Philologia/6_97587.doc.ht).
11. Соколова Л. А., Трофимова Е. П., Калевич Н. А. Грамматические трудности перевода с английского языка на русский : учебное пособие. М. : Высшая школа, 2008. 204 с.
12. Тюленев С. В. Теория перевода : учебное пособие. М. : Гардарики, 2004. 336 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413). URL: <http://base.garant.ru/70188902/#friends>.
14. Чеботарев П. Г. Перевод как средство и предмет обучения. М. : Высшая школа, 2006. 320 с.
15. Чебурашкин Н. Д. Технический перевод в школе. М. : Просвещение, 1983. 254 с.
16. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М. : Наука, 1988. 215 с.
17. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики : учебное пособие для студ. филол. фак. СПб. : Филол. фак. СПбГУ; М. : Академи», 2002. 160 с.

#### L I T E R A T U R A

1. Alekseeva I. S. Vvedenie v perevodovedenie : uchebnoe posobie dlja stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovanija. 6-e izd., ster. Spb. : Filologicheskij fakul'tet SPbGU; M. : Akademiya, 2012. 368 s.
2. Alekseeva I. S. Professional'nyj trening perevodchika : uchebnoe posobie po ustnomu i pis'mennomu perevodu dlja perevodchikov i prepodavatelej. SPb. : Sojuz, 2001. 288 s.
3. Ahmetova A. R., Martem'janova V. G. Uprazhnenija v processe obuchenija perevodu. URL: <http://festival.1september.ru/articles/567599/>.
4. Dmitrieva L. F., Kuncevic S. E., Martinkevich E. A., Smirnova N. F. Anglijskij jazyk. Kurs perevoda. M. : IKC «MarT», 2005. 304 s.
5. Komissarov V. N. Sovremennoe perevodovedenie : uchebnoe posobie. M. : JeTS, 2001. 424 s.
6. Latyshev L. K., Semenov A. L. Perevod: teorija, praktika i metodika prepodavanija. M. : Akademiya, 2003. 198 s.
7. Leont'eva M. R. Ob izuchenii inostrannyh jazykov v obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenijah (metodicheskoe pis'mo) // Inostrannye jazyki v shkole. 2001. № 2. S. 4–5.
8. Neljubin L. L. Perevodovedcheskaja lingvodidaktika : uchebno-metodicheskoe posobie. M. : Flinta, 2009. 320 s.
9. Rjazanova G. L. Obuchenie pis'mennomu perevodu v processe podgotovki perevodchikov // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Vypusk № 519. Tom 2. 2007. S. 8–19.
10. Svirepчук I. A. Psihologicheskij aspekt perevoda. URL: [http://www.rusnauka.com/32\\_PVMN\\_2011/Philologia/6\\_97587.doc.ht](http://www.rusnauka.com/32_PVMN_2011/Philologia/6_97587.doc.ht).
11. Sokolova L. A., Trofimova E. P., Kalevich N. A. Grammaticheskie trudnosti perevoda s anglijskogo jazyka na russkij : uchebnoe posobie. M. : Vysshaja shkola, 2008. 204 s.
12. Tjulenev S. V. Teorija perevoda : uchebnoe posobie. M. : Gardariki, 2004. 336 s.
13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshhego obrazovanija (utv. prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 17 maja 2012 g. N 413). URL: <http://base.garant.ru/70188902/#friends>.
14. Chebotarev P. G. Perevod kak sredstvo i predmet obuchenija. M. : Vysshaja shkola, 2006. 320 s.
15. Cheburashkin N. D. Tehnicheskij perevod v shkole. M. : Prosveshhenie, 1983. 254 s.
16. Shvejcer A. D. Teorija perevoda: status, problemy, aspekty. M. : Nauka, 1988. 215 s.
17. Shherba L. V. Prepodavanie jazykov v shkole. Obshhie voprosy metodiki : uchebnoe posobie dlja stud. filol. fak. SPb. : Filol. fak. SPbGU; M. : Akademiya, 2002. 160 s.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ВФСК ГТО В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.037-057.875  
ББК 4448.005.5

ГСНТИ 77.03

Код ВАК 13.00.04

**Мясникова Татьяна Ивановна,**

доцент, кандидат педагогических наук, профессор кафедры циклических видов спорта, Уральский федеральный университет; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 29, к. 10; e-mail: tmyas@yandex.ru.

### АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ СПОРТИВНО-КОНДИЦИОННОГО ПЛАВАНИЯ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** акмеологический подход, физическая культура личности, физкультурно-спортивное воспитание, спортивно-кондиционная тренировка, спортивно-кондиционное плавание, уровневая система студенческих соревнований.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается проблема повышения эффективности процесса физического (физкультурного) воспитания в вузе, вызванная необходимостью разрешения противоречия между необходимостью формирования физической культуры личности в процессе физического воспитания, декларированной в руководящих документах, и недостаточной определенностью в подходах к реализации данного процесса. В качестве методологии проведения исследования выбран акмеологический подход, который определяет ориентацию процесса на максимальную творческую самореализацию личности и формирование таких качеств, как целеустремленность, способность к самореализации.

Содержательно-организационной основой формирования физической культуры личности студентов послужило физкультурно-спортивное воспитание в форме спортивно-кондиционной тренировки, строящейся на основе технологий спортивной подготовки. Представлены условия использования спортивно-кондиционного плавания для формирования физической культуры личности, необходимые при реализации акмеологического подхода. Разработана уровневая система соревнований, представляющая собой дополненный вариант системы соревнований, принятой в студенческом спорте, представлены преимущества проведения низших уровней соревнований в заочной форме.

**Myasnikova Tat'yana Ivanovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Cyclic Sports, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

### ACMEOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF STUDENT'S PHYSICAL CULTURE THROUGH DEVELOPMENT OF ATHLETE'S PHYSICAL CONDITIONS IN SWIMMING

**KEYWORDS:** acmeological approach, personal physical culture, physical and sports education, training of physical condition, physical conditions in swimming, hierarchical system of student competitions.

**ABSTRACT.** The article deals with the problem of improvement of effectiveness of the process of physical (sports) education in higher schools. It is necessary for resolve the contradiction between the need of formation of personal physical culture in the process of physical education declared in the normative documents and the lack of certainty in the approach to the implementation of this process. The acmeological approach is chosen as the main method of research which determines the orientation of the process on maximally creative self-realization of personality and the formation of such qualities as purposefulness and ability of self-realization.

Physical and sports education in the form of development of athlete's physical conditions through training became the conceptual and organizational basis of forming personal physical culture of students. The article describes the conditions of application of development of athlete's physical conditions in swimming for the formation of personal physical culture necessary for the realization of the acmeological approach. The author has developed a hierarchical system of student competitions that can be used as an additional to the adopted system of competitions in student sports. The article presents the advantages of holding low level competitions at the place of the students' study.

Дисциплина «Физическая культура» всегда имела особый статус в рамках основных образовательных программ в высших учебных заведениях. В государственных стандартах высшего образования всех поколений она была и остается обязательной, а в федеральных государственных образовательных стандартах высшего обра-

зования (ФГОС ВО), переход на которые осуществляется с 2014 года, дисциплина занимает обособленное место. А именно, в рамках ФГОС ВО дисциплины по физической культуре и спорту должны реализовываться как элективные дисциплины, и в то же время они являются обязательными, то есть реализация дисциплины «Физическая



культура» в современном вузе должна регламентироваться принципом единства обязательности и элективности. Элективность в рамках обязательности предполагает альтернативу при выборе студентами вида физкультурно-спортивной деятельности.

Меняются также подходы к определению сути и содержания самого процесса реализации дисциплины «Физическая культура» в образовательных учреждениях. Применительно к процессу занятий по дисциплине «Физическая культура» используются несколько терминов, каждый из которых отражает определенные особенности этого процесса. Так, Л. И. Лубышева [10, 11, 18] вместо устоявшегося в теории физической культуры термина «физическое воспитание» предлагает термин «физкультурное воспитание», что «обусловлено необходимостью акцентировать внимание специалистов на культурологическом содержании процесса физического воспитания» [11, с. 13]. Кроме того, для определения процесса физического воспитания широко используются термины «спортсизация физического воспитания», «спортивно ориентированное физическое воспитание», предусматривающие адаптацию технологий спортивной подготовки к процессу физического воспитания [2].

В данной статье для обозначения процесса занятий по дисциплине «Физическая культура» в вузе мы будем придерживаться термина «физкультурно-спортивное воспитание», под которым будем понимать процесс формирования физической культуры личности студентов на основе технологий спортивной подготовки. Подобные соединения понятий в области физической культуры и спорта достаточно распространены, а концептуальные положения спортсизации физического воспитания начали разрабатываться еще в 90-х годах прошлого века. Так, В. К. Бальсевич, Г. Г. Наталов и Ю. К. Чернышенко изучали конверсию основных положений теории спортивной подготовки в процессе физического воспитания. В частности, они указали, что физическое воспитание и спортивная тренировка, являющиеся специализированными формами управления развитием способностей и свойств человека посредством освоения культуры двигательной деятельности, отличаются друг от друга характером конечных целей, результатов и частично составом используемых средств и методов [1]. В XXI веке обоснование эмпирических исследований в области организации физического (физкультурного) воспитания продолжается.

Поскольку физическая культура до сих пор не стала насущной потребностью человека, а в отчетах о состоянии здоровья населения в целом, и студентов в частности, по-

ложительных тенденций не намечается, актуальность проблемы – как повысить эффективность процесса физического (физкультурного) воспитания в вузе, остается актуальной. Данная проблема требует разрешения противоречия между необходимостью формирования физической культуры личности в процессе физического воспитания, декларированной в руководящих документах, и недостаточной определенностью в подходах к реализации данного процесса.

Эффективность педагогического процесса обеспечивается его научно-ориентированным управлением, которое предполагает использование обоснованных научных подходов к реализации процесса, и может рассматриваться как регулятор достижения результативности процесса. В научных исследованиях изучаются различные подходы к организации педагогического процесса, ориентированные на его различные аспекты. Одним из подходов к организации педагогического процесса является акмеологический подход.

В современной науке акмеологический подход широко используется как методологический инструментарий в педагогических и психологических исследованиях [3; 5; 15]. Основной вектор изучения акмеологического подхода связан с профессиональным становлением личности и ее профессиональной самореализацией [9; 14; 16], в то время как личностному аспекту реализации акмеологического подхода незаслуженно уделено меньше внимания.

Вместе с тем, базовое понятие «акмеология», трактуемое ее как науку о достижении вершин [14], и акмеологический подход, выступающий «как теоретико-методологический подход, ориентирующий на высшие достижения в целостном развитии растущего и взрослого человека в условиях образовательных систем» [5, с. 7], – не ограничивают спектр рассматриваемых в рамках подхода вопросов только сферой профессионального образования и профессиональной деятельности.

В современном обществе личность должна обладать не только компетентностью, но и мобильностью. Хотя дисциплина «Физическая культура» для подавляющего большинства студентов является непрофильной в процессе получения образования, она может обеспечить формирование этого необходимого современному человеку качества, которое будет способствовать достижению его успеха, в том числе и в профессиональной сфере.

Рассмотрение различных подходов к процессу физического воспитания студентов получило достаточно широкое распространение среди прочих направлений ис-

следований [4; 6; 7; 8; 12]. При этом преобладает использование личностно-ориентированного подхода, а изучению акмеологического подхода к данному процессу уделено незаслуженно меньше внимания. В то же время данный подход, по нашему мнению, имеет более широкие возможности, поскольку определяет ориентацию процесса на максимальную творческую самореализацию личности и формирование таких качеств, как целеустремленность, способность к самореализации. Поэтому акмеологический подход может быть положен в основу формирования личности студента и может обеспечить эффективность реализации дисциплины «Физическая культура».

Из всех видов физической культуры в наибольшей степени сути акмеологического подхода соответствует спорт, целевая направленность которого призвана обеспечить реализацию максимальных способностей человека. Поэтому эффективность акмеологического подхода в процессе формирования физической культуры личности может в полной мере проявиться только в том случае, если он будет рассмотрен в аспекте физкультурно-спортивного воспитания.

Физическая культура и спорт различаются, главным образом, по целевой направленности. Если спорт нацелен на максимальное развитие потенциала индивида, то физическая культура призвана обеспечить его оптимальное развитие. Но оптимума нельзя достичь без проявления максимума, поэтому формирование физической культуры личности не может быть в полной мере эффективным без предъявления экстремальных нагрузок. А спортивные технологии позволяют разрешить данное противоречие. Умелое периодическое (но ни в коем случае не чрезмерное) применение высоких нагрузок, характерных для спортивной подготовки, позволяет повысить адаптационные возможности организма человека и обеспечить его оптимальное функционирование в повседневной жизни, а также создаст предпосылки для проявления резервных возможностей в экстремальных ситуациях.

Неотъемлемым атрибутом спорта являются соревнования, характеризующиеся максимальным проявлением способностей человека, стремлением к максимальным достижениям, соперничеством, объективным оцениванием результата. Соревнования рассматриваются нами как обязательное требование акмеологического подхода при реализации дисциплины «Физическая культура». Включение соревнований в основной учебный процесс формирования физической культуры студента позволит раскрыть их потенциальные возможности, повысить самооценку и

мотивацию к самосовершенствованию. В то же время соревнования, как правило, не включены в учебную деятельность студентов в процессе реализации дисциплины «Физическая культура», а рассматриваются как отдельный блок и лишь как элемент внеучебной деятельности. На наш взгляд, данный подход ограничивает возможности формирования потребности студентов в самосовершенствовании.

Студенческий возраст является наилучшим периодом для совершенствования физических кондиций и достижения высокого уровня совершенства. Так, в юношеском возрасте достигает высокого уровня управление движениями, значительное развитие различных качественных характеристик двигательной деятельности предоставляет возможности для специализации во многих видах спорта [17]. Это обуславливает приоритет в использовании спортивно-кондиционной тренировки для формирования физической культуры личности студентов.

Спортивно-кондиционная тренировка наряду с направленностью на решение задач по увеличению (а не поддержанию) функциональных резервов организма и развития основных физических качеств, присущей кондиционной тренировке [13], приобретает характерные черты спорта и предусматривает специализацию, учитывающую индивидуальные способности индивида. Кроме того, название «спортивно-кондиционная тренировка» подразумевает наличие обязательной составляющей спорта – системы соревновательной деятельности.

Акмеологический подход был реализован нами в процессе физкультурно-спортивного воспитания студентов, а в качестве вида двигательной деятельности на занятиях по физической культуре было выбрано спортивно-кондиционное плавание. Необходимыми условиями спортивно-кондиционного плавания в процессе формирования физической культуры личности студентов явились:

- учет уровня физической и плавательной подготовленности при определении содержания занятий и планировании развивающих нагрузок;

- учет индивидуальных способностей в плавании (специализация по способу плавания);

- мониторинг функционального состояния и физической подготовленности;

- наличие уровневой системы студенческих соревнований по плаванию.

Основным достоинством внедрения спортивно-кондиционного плавания в процессе занятий по дисциплине «Физическая культура» является разработанная уровневая система соревнований по плаванию (Табл. 1).

**Таблица 1**

Уровневая система соревнований для студентов специализации «Плавание»

Уровень соревнований	Форма проведения	Специфика задач	Подведение итогов
0 уровень (входное тестирование)	Заочная	Определение исходного уровня плавательной подготовленности и специализации	Индивидуальный исходный уровень плавательной подготовленности
1 уровень (первенство специализации плавание)	Заочная	Приобретение соревновательного опыта, оценка динамики плавательной подготовленности, формирование сборных команд институтов	- индивидуальные достижения; - первенство по институтам; - первенство по курсам
2 уровень (универсиада вуза)	Очная	Выявление сильнейших спортсменов-студентов вуза, формирование сборной команды вуза	- личное первенство; - эстафетное первенство; - командное первенство
3 уровень (универсиада вузов региона)	Очная	Выявление сильнейших команд среди вузов региона	- личное первенство; - эстафетное первенство; - командное первенство
4 уровень (всероссийская Универсиада)	Очная	Выявление сильнейших спортсменов-студентов страны, формирование национальной сборной команды	- личное первенство; - эстафетное первенство; - командное первенство
5 уровень (всемирная универсиада, международные соревнования среди студентов)	Очная	Выявление сильнейших спортсменов-студентов мира (континента)	- личное первенство; - эстафетное первенство; - неофициальное командное первенство

Представленная в таблице 1 уровневая система соревнований представляет собой дополненный вариант системы соревнований, принятой в студенческом спорте. Дополнения касаются низших уровней (нулевой и первый), соревнования на которых отличаются массовостью и предполагают заочное соперничество.

Проведение соревнований в заочной форме имеет несколько преимуществ, представляющих неопределимую ценность в формировании физической культуры личности и мотивации к постоянному самосовершенствованию и достижению высоких результатов:

- соревнования проходят во время учебных занятий по дисциплине «Физическая культура» – от студентов не требуется выделение дополнительного времени и нет необходимости пропускать учебные занятия;
- минимизация очной конкуренции обеспечивает меньшее психологическое давление, что создает щадящие условия для адаптации к соревновательной деятельности и сопутствующего воспитательного уверенности;
- оценка результатов соревнований по динамике спортивных достижений, а не по абсолютному (измеренному) результату, уравнивает шансы студентов с разным

уровнем подготовленности на завоевание первенства и призовых мест.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

1. Принцип единственности и элективности в реализации процесса формирования физической культуры личности студентов обуславливает приоритет физкультурно-спортивного воспитания, основанного на использовании технологий спортивной подготовки.

2. Акмеологический подход в процессе физкультурно-спортивного воспитания предполагает ориентацию на результат, на максимальную творческую самореализацию и формирование таких качеств, как целеустремленность, способность к самореализации и создает предпосылки для формирования мобильности личности студентов, необходимого современному человеку качества для достижения его успеха в различных сферах.

3. Соревнования являются неотъемлемой составляющей акмеологического подхода в процессе формирования физической культуры личности студента, обеспечивающей раскрытие их потенциальных возможностей, повышение самооценки и мотивации к самосовершенствованию.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бальсевич В. К., Наталов Г. Г., Чернышенко Ю. К. Конверсия основных положений теории спортивной подготовки в процессе физического воспитания // Теория и практика физической культуры. 1997. № 6. С. 15–25.
2. Бальсевич В. К., Лубышева Л. И. Спортивно ориентированное физическое воспитание: образовательный и социальный аспекты // Теория и практика физической культуры. 2003. № 5. С. 19–22.
3. Бегидова С. Н., Хазова С. А. Акмеологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2008. № 5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskij-podhod-v-professionalnoy-podgotovke-buduschih-spetsialistov> (дата обращения 24.01.2016).
4. Бойцова Т. Л., Жукова О. Л. Физическая культура студентов на основе реализации мотивационно-личностного подхода // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 4 (94). С. 108–111.
5. Бочарова Е. П. Акмеологический подход к образованию // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2008. № 4. С. 5–10.
6. Бурцев В. А., Файзрахманов И. И., Мифтахов Т. Ф. Организационно-методические особенности формирования спортивной культуры студентов в процессе лично ориентированного физического воспитания (на примере мини-футбола) // Фундаментальные исследования. 2015. № 2–24. С. 5498–5502.
7. Дорoshenko С. А., Пономарев В. В. Спортивно-видовой подход в физическом воспитании студентов в вузе: теоретические и практические аспекты : монография. Красноярск, 2010. 175 с.
8. Илюхина М. Ю. Личностно ориентированный подход как технология эффективного физического воспитания студентов вуза // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 2. С. 494–498.
9. Коптелов А. В., Машуков А. В. Акмеологический подход как методологическое основание развития творческого потенциала педагогов в условиях реализации ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9171> (дата обращения 24.01.2016).
10. Лубышева Л. И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 1996. № 1. С. 11–17.
11. Лубышева Л. И. Физическая и спортивная культура: содержание, взаимосвязи и диссоциации // Теория и практика физической культуры. 2002. № 3. С. 11–14.
12. Масалова О. Ю. Методологические подходы к формированию физической культуры студента в высшей школе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. № 3 (103). С. 170–180.
13. Оздоровительное, лечебное и адаптивное плавание : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Ж. Булгакова, С. Н. Морозов, О. И. Попов и др. ; под ред. Н. Ж. Булгаковой. М. : Академия, 2008. 432 с.
14. Педагогическая акмеология : коллективная монография / под ред. О. Б. Акимовой; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2012. 251 с.
15. Скуднова Т. Д. Акмеологический подход в психолого-педагогическом образовании // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. Выпуск № 1. С. 130–134.
16. Смирнова С. В. Развитие готовности студентов к продуктивной социально-педагогической деятельности на основе акмеологического подхода : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 : Шуя, 2002. 275 с.
17. Солодков А. С., Сологуб Е. Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная : учебник для высш. учеб. заведений физ. культуры. М. : Терра-Спорт, Олимпия Пресс, 2001. 520 с.
18. Столяров В. И., Быховская И. М., Лубышева Л. И. Концепция физической культуры и физкультурного воспитания (инновационный подход) // Теория и практика физической культуры. 1998. № 5. С. 11–15.

## LITERATURA

1. Bal'sevich V. K., Natalov G. G., Chernyshenko Ju. K. Konversija osnovnyh polozhenij teorii sportivnoj podgotovki v processe fizicheskogo vospitaniya // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. 1997. № 6. S. 15–25.
2. Bal'sevich V. K., Lubyшева L. I. Sportivno orientirovannoe fizicheskoe vospitanie: obrazovatel'nyj i social'nyj aspekty // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. 2003. № 5. S. 19–22.
3. Begidova S. N., Hazova S. A. Akmeologicheskij podhod v professional'noj podgotovke budushih specialistov // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 3: Pedagogika i psihologija. 2008. № 5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskij-podhod-v-professionalnoy-podgotovke-buduschih-spetsialistov> (data obrashhenija 24.01.2016).
4. Bojcova T. L., Zhukova O. L. Fizicheskaja kul'tura studentov na osnove realizacii motivacionno-lichnostnogo podhoda // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo univer-siteta. 2010. № 4 (94). S. 108–111.
5. Bocharova E. P. Akmeologicheskij podhod k obrazovaniju // Gumanitarnye issledovanija v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke. 2008. № 4. S. 5–10.
6. Burcev V. A., Fajzrahmanov I. I., Miftahov T. F. Organizacionno-metodicheskie osobennosti formirovanija sportivnoj kul'tury studentov v processe lichnostno orientirovannogo fizicheskogo vospitaniya (na primere mini-futbola) // Fundamental'nye issledovanija. 2015. № 2–24. S. 5498–5502.
7. Doroshenko S. A., Ponomarev V. V. Sportivno-vidovoj podhod v fizicheskom vospitanii studentov v vuze: teoreticheskie i prakticheskie aspekty : monografija. Krasnojarsk, 2010. 175 s.

8. Iljuhina M. Ju. Lichnostno orientirovanyj podhod kak tehnologija jeffektivnogo fizicheskogo vospitanija studentov vuza // Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 2013. № 2. S. 494–498.
9. Koptelov A. V., Mashukov A. V. Akmeologicheskij podhod kak metodologicheskoe osnovanie razvitija tvorcheskogo potenciala pedagogov v uslovijah realizacii FGOS obshhego obrazovanija // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2013. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9171> (data obrashhenija 24.01.2016).
10. Lubysheva L. I. Koncepcija fizkul'turnogo vospitanija: metodologija razvitija i tehnologija realizacii // Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. 1996. № 1. S. 11–17.
11. Lubysheva L. I. Fizicheskaja i sportivnaja kul'tura: sodержanie, vzaimosvjazi i dissociacii // Teorija i praktika fizicheskaj kul'tury. 2002. № 3. S. 11–14.
12. Masalova O. Ju. Metodologicheskie podhody k formirovaniju fizicheskaj kul'tury studenta v vysshej shkole // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 3: Pedagogika i psihologija. 2012. № 3 (103). S. 170–180.
13. Ozdorovitel'noe, lecebnoe i adaptivnoe plavanie : ucebnoe posobie dlja stud. vyssh. uceb. zavedenij / N. Zh. Bulgakova, S. N. Morozov, O. I. Popov i dr. ; pod red. N. Zh. Bulgakovoj. M. : Akademija, 2008. 432 s.
14. Pedagogicheskaja akmeologija : kollektivnaja monografija / pod. red. O. B. Akimovoj; FGAOU VPO «Ros. gos. prof.-ped. un-t». Ekaterinburg, 2012. 251 s.
15. Skudnova T. D. Akmeologicheskij podhod v psihologo-pedagogicheskom obrazovanii // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 3: Pedagogika i psihologija. 2012. Vypusk № 1. S. 130–134.
16. Smirnova S. V. Razvitie gotovnosti studentov k produktivnoj social'no-pedagogicheskoj dejatel'nosti na osnove akmeologicheskogo podhoda : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.13 : Shuja, 2002. 275 s.
17. Solodkov A. S., Sologub E. B. Fiziologija cheloveka. Obshhaja. Sportivnaja. Vozrastnaja : ucebnyk dlja vyssh. uceb. zavedenij fiz. kul'tury. M. : Terra-Sport, Olimpija Press, 2001. 520 s.
18. Stoljarov V. I., Byhovskaja I. M., Lubysheva L. I. Koncepcija fizicheskaj kul'tury i fizkul'turnogo vospitanija (innovacionnyj podhod) // Teorija i praktika fizicheskaj kul'tury. 1998. № 5. S. 11–15.

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

**Терентьев Алексей Евгеньевич,**

кандидат педагогических наук, доцент, директор института физической культуры; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: terentev@uspu.ru.

**Тихонов Сергей Леонидович,**

доктор технических наук, доцент, заведующий кафедрой пищевой инженерии; Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62; e-mail: tihonov75@bk.ru.

**Тихонова Наталья Валерьевна,**

доктор технических наук, доцент, профессор кафедры пищевой инженерии, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62; e-mail: tihonov75@bk.ru.

**СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ И ЕГО КОРРЕКЦИЯ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПРИМЕРЕ РАЦИОНАЛЬНОГО ПИТАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** питание, микроэлементы, флавоноиды, здоровье, коррекция, физическая культура.

**АННОТАЦИЯ.** В Российской Федерации сформировался высокий уровень распространенности дефицита микронутриентов и охватывает около 75% населения. При анкетировании студентов установлено, что только 8% оценивают свое питание на «отлично», «хорошо» – 35%, «удовлетворительно» – 45% и «неудовлетворительно» – 12%, жалобы на состояния здоровья предъявляют 27% опрошенных. В результате проведенных исследований установлено, что в рационе студентов отмечается дефицит следующих микроэлементов: железо (32%), меди (38%), цинка (28%), марганца (18%) и кобальта (9%). Критерием состояния здоровья являются показатели антиоксидантной защиты организма. На фоне употребления гематогена, обогащенного биофлавоноидами и микроэлементами, в крови студентов опытной группы отмечается достоверное увеличение антиоксидантной активности на 21,1%. Аналогичные изменения отмечены в содержании каталазы и церулоплазмينا. Так, количество каталазы и церулоплазмينا возросло на 17,5% и 15,2%. В анкетах 58% студентов опытной группы отмечали повышение работоспособности и снижение утомляемости на фоне ежедневного употребления гематогена в количестве 40 г. Таким образом, в результате проведенных комплексных исследований состояния здоровья студентов установлено, что рацион нуждается в коррекции, об этом свидетельствует недостаток микроэлементов в питании. Нерациональное питание отрицательно влияет на показатели здоровья. Коррекция питания студентов гематогеном способствует улучшению состояния здоровья студентов.

**Terent'ev Aleksey Evgen'evich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of the Institute of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Tikhonov Sergey Leonidovich,**

Doctor of Engineering, Professor, Head of Department of Food Engineering, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Tikhonova Natal'ya Valer'evna,**

Doctor of Engineering, Associate Professor of Department of Food Engineering, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**STUDENTS' HEALTH AND ITS CORRECTION BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE ON THE EXAMPLE OF A BALANCED DIET**

**KEYWORDS:** nutrition, micronutrients, flavonoids, health, correction, physical education.

**ABSTRACT.** A high level of micronutrients deficiency has formed in the Russian Federation and pervades about 75% of the population. As seen from the students' survey, only 8% of respondents rate their diet as "excellent", 35% - as "good", 45% - as "satisfactory" and 12% - as "poor"; 27% of the respondents complain of health problems. As a result of research the authors discovered a shortage of the following micronutrients in the diet of students: iron (32%), copper (38%), zinc (28%), manganese (18%) and cobalt (9%). Indicators of antioxidant protection of the organism serve as criteria of health status. On the background of taking hematogen enriched with bioflavonoids and micronutrients, the authors registered a significant increase of antioxidant activity by 21.1% in the blood of the experimental group students. Similar changes were registered in the content of catalase and ceruloplasmin. Thus, the amount of catalase and ceruloplasmin increased by 17.5% and 15.2% respectively. In their questioners, 58% of students of the experimental group showed increased efficiency and reduced fatigue on the background of daily use of hematogen in the amount of 40 g. As a result of comprehensive studies of the health status of students it was found that the diet needs to be corrected; this need is evidenced by the lack of micronutrients in the diet. Poor nutrition adversely affects health indicators. Correction of nutrition of students with hematogen contributes to the improvement of their health.

Согласно медико-биологическим представлениям, студенты относятся

к лицам, находящимся в стадии социального созревания. Изучение учебных дисциплин

усиливает нагрузку на центральную нервную систему, сочетающуюся в этот период с гиподинамией [1]. 19% студентов имеют невротические расстройства. Длительное напряжение мышц приводит к застойным явлениям в системе кровообращения, ослаблению сердечной мышцы [2; 8]. Употребление алкоголя, табакокурение, интернет-зависимость и другие вредные привычки приводят к возникновению ряда паталогических состояний, в частности, головной боли, утомляемости, раздражимости [10]. Исследователи, обращающиеся к данной проблеме, выявляют прямую корреляцию занятий физической культурой и состоянием костно-мышечной системы. До 38% выпускников школ имеют пониженное физическое развитие, что на фоне увеличения учебной нагрузки в вузе приводит к функциональным нарушениям ряда систем организма студентов [3; 6]. В результате происходит ослабление адаптационных возможностей организма студентов к физическим нагрузкам, ослабляются клеточное и гуморальное звено иммунитета, антиоксидантная защита организма [9]. Нерациональное питание и неправильное пищевое поведение способствует ослаблению здоровья студентов.

Следует отметить, что для 75% населения Российской Федерации характерен недостаток микронутриентов в питании [4; 5; 7; 13]. Причины гиповитаминозов и микроэлементозов следующие: уменьшение количества витаминов в пищевых продуктах; использование современных технологий переработки продовольственного сырья, способствующих снижению доли биологически активных веществ в пищевых продуктах; реализация продуктов питания с ис-

пользованием генетически модифицированных источников (1 поколение пищевых продуктов с ГМО); снижение себестоимости пищевых продуктов путем использования в рецептуре дешевого, но менее ценного с пищевой точки зрения продовольственного сырья [14; 15; 16].

Пищевое поведение – это комплексное понятие, и к нему относится периодичность приема пищи, стереотип питания и др. Неправильное пищевое поведение студента вызывают различные факторы: социальные, экономические, этнокультурные, учебная и физическая нагрузка [11; 12].

В связи с этим целью исследований является выявление возможности использования дополнительных средств физической культуры на примере фактора питания для коррекции состояния здоровья студентов.

Исследование было проведено в Южно-Уральском государственном аграрном университете на кафедре физического воспитания и спорта в 2015–2016 учебном году. Были сформированы две группы студентов (юноши) первого курса в возрасте 18–19-ти лет. Критерием включения в исследование являлось добровольное письменное согласие на участие в эксперименте, предоставление необходимой личной медицинской информации о себе, проживание в общежитии, питание в столовой университета и посещение занятий физической культурой. Критерием исключения – наличие острых инфекционных заболеваний в момент исследования или в течение 30-ти дней до начала эксперимента, употребление витаминов и минеральных веществ.

Схема проведения исследований представлена в таблице 1.

**Таблица 1**

Схема проведения исследований

Группа	Количество студентов в группе, чел.	Возраст студентов, лет	Коррекция рациона биологически активными веществами	Доза и частота употребления гематогена
Контрольная	20	18–19	–	–
Опытная	20	18–19	Включение в рацион гематогена, обогащенного биофлавоноидами и микроэлементами	Ежедневно по 40 г в день после еды в течение 20-ти дней

Оценку уровня питания студентов проводили в соответствии с методическими рекомендациями (МР) 2.3.1.2432-08 «Нормы физиологических потребностей в энергии и пищевых веществах различных групп населения Российской Федерации». Статистическую обработку экспериментальных данных проводили с помощью компьютерной программы Statistica-6. Оценку состояния здоровья сту-

дентов проводили с использованием метода анкетирования, исследования антиоксидантной активности крови и показателей клеточного звена иммунитета по общепринятым методикам. Биофлавоноиды в гематогене определяли методом адсорбционной хроматографии, антиоксидантную активность – потенциометрическим методом. Источником информации об антиоксидантной активности

служил сдвиг потенциала Pt электрода, изготовленного методом трафаретной печати, в медиаторной системе  $K_3[Fe(CN)_6]/K_4[Fe(CN)_6]$ , наблюдавшийся при введении антиоксидантов (пробы) в раствор. Этот сдвиг является следствием изменения соотношения окисленной и восстановленной форм компонентов медиаторной системы в результате реакции:  $Fe(III) + AO = Fe(II) + AO_{ox}$ .

В результате проведенных исследований установлено, что в рационе студентов отмечается дефицит следующих микроэлементов: железа (32%), меди (38%), цинка (28%), марганца (18%) и кобальта (9%). Для коррекции рациона студентов использовали гематоген, обогащенный указанными микроэлементами и биофлавоноидами.

Целесообразно дать характеристику используемого гематогена. Пищевые продукты, изготовленные с применением крови, оказывают положительный лечебно-профилактический эффект на организм человека. Одним из таких продуктов является гематоген. Он стимулирует кроветворение, обмен веществ, повышает резервы белка в организме, улучшает усвояемость железа, нормализует содержание гемоглобина в крови и морфологические характеристики эритроцитов.

Из проведенных нами социологических исследований установлено, что гематоген реализуется как лекарственный препарат, биологически активная добавка (БАД). После введения термина биологически активные добавки (БАД) гематоген стали относить к ним, но некоторые виды гематогена производятся как кондитерские изделия, которые, согласно Общероссийскому классификатору продуктов, являются витаминизированным лечебно-профилактическим тираженным ирисом и относятся к специализированной пищевой продукции. Следовательно, в настоящее время гематоген выпускается как лекарственный препарат, БАД и обогащенное кондитерское изделие.

На Российском потребительском рынке отсутствует гематоген, обогащенный биофлавоноидами и комплексом микроэлементов. В связи с этим нами разработан гематоген с экстрактом люцерны и микроэлементами: железо, цинк, марганец, медь, молибден, кобальт и хром. В таблице 2 представлены регламентируемые показатели качества и пищевой ценности гематогена тираженного полутвердого с экстрактом люцерны и микроэлементами. Экстракт люцерны является источником биофлавоноидов.

**Таблица 2**

Регламентируемые показатели качества и пищевой ценности гематогена тираженного полутвердого с экстрактом люцерны и микроэлементами

Наименование показателя	Значение показателя
Вкус и запах	Ясно выраженный, характерный для данного продукта
Структура	Мелкокристаллическая с равномерным распределением кристаллов сахара по всей массе
Консистенция	Полутвердая
Поверхность	Не липкая с четким рифлением
Влажность, не более, %	6,0
Массовая доля редуцирующих веществ, %, не более	17,0
Массовая доля жира, не менее, %	5,0
Массовая доля золы не растворимой в растворе соляной кислоты с массовой долей 10%, не более	0,1
Биофлавоноид лютеолин-7-гликозид, мг/40г, не менее	190 (90)
Железо, мг/40г, не менее	6,3 (60)
Марганец, мг/40г, не менее	1,0 (43)
Кобальт, мкг/40г, не менее	3,5 (10)
Хром, мкг/40г, не менее	24,7 (50)
Медь, мг/40г, не менее	0,4 (40)
Цинк, мг/100г, не менее	4,8 (42)

Примечание: в скобках показан процент удовлетворения суточной потребности взрослого человека в указанном пищевом веществе.



Употребление рекомендуемой нормы 40 г гематогена обеспечивает от 10 до 60% суточной потребности человека в указанных

минеральных веществах и до 90% в биофлавоноидах. Разработаны рекомендации по применению гематогена (Табл. 3).

**Таблица 3**

Рекомендации по применению гематогена с экстрактом люцерны и микроэлементами

Рекомендации к применению, дозировка	Биологически активная добавка к пище
	«Эрамин»
Рекомендовано	В качестве источника флавоноидов, микроэлементов
Способ употребления	Взрослым по 40 г в день после еды Детям по 20 г в день после еды
Продолжительность приема	15-20 дней
Противопоказания	Индивидуальная непереносимость, беременность, кормление грудью
Рекомендации	Перед применением рекомендуется проконсультироваться с врачом

«Гематоген настоящий с экстрактом люцерны» внедрен в производство, вырабатывается на предприятии ООО «Возрождение и Развитие», ООО «Эраконд-Урал» и реализуется через аптечную сеть.

Проведено анкетирование студентов по оценке своего питания по 5-балльной шкале. Установлено, что только 8% оценивают питание на «отлично», на «хорошо» – 35%, «удовлетворительно» – 45% и «неудовлетворительно» – 12%. Следует отметить, что жалобы на состояния здоровья предъявили 27% респондентов. Они отмечали частые головные боли, быструю утомляемость, слабость, сонливость, снижение работоспособности, частые острые респираторные заболевания (ОРЗ), боли в желудке, лабильность артериального давления и другие. Полученные данные согласуются с оценкой фактического рациона, где отмечается недостаток жизненно важных микронутриентов.

Критерием состояния здоровья студентов являются некоторые показатели антиоксидантной активности: антиоксидантная активность (АОА), содержание фермента каталазы (К) и белка церулоплазмينا (ЦП) в крови студентов.

Целесообразно обосновать влияние употребления гематогена на вышеуказанные показатели здоровья. Гематоген является источником биофлавоноидов, обладающих высокой антиоксидантной активностью. Антиоксиданты – это вещества различной химической природы, способные тормозить или устранять свободнорадикальное окисление органических соединений различными активными формами кислорода (АФК).

Защита организма от АФК и свободных радикалов представляет собой многоуровневую систему, включающую ферменты с оксидо-редуктазной активностью, неферментативные белки, полипептиды, водо-

жирорастворимые витамины, тиолсодержащие аминокислоты, флавоноиды, каротиноиды и т.д.

Основной задачей антиоксидантной активности (АОА) является не только ликвидация АФК, но и создание условий для предотвращения чрезмерного их образования путем использования химических веществ, обладающих антиоксидантной активностью.

Антиоксидантная система организма человека представлена двумя звеньями: ферментативным и неферментативным. К ферментаивному звену относится антиперекисный фермент каталаза. Биофлавоноиды, входящие в состав гематогена, обладают высокой антиоксидантной активностью и усиливают активность каталазы. Что касается исследуемого белка церулоплазмина, то одной из значимых его функций является защита липидных мембран от перекисного окисления. Следует отметить, что белок церулоплазмин – это антиоксидант плазмы, в состав которого входят микроэлементы: медь, цинк и другие. С помощью паров ионов меди (II) ЦП связывает супероксидный ионрадикал и восстанавливает кислород до воды.

В таблице 4 представлена антиоксидантная активность, содержание фермента каталазы и церулоплазмينا в сыворотке крови студентов на фоне включения в рацион гематогена. Исследуемые показатели антиоксидантной системы фактически отражают состояние здоровья организма человека.

На фоне употребления гематогена, обогащенного биофлавоноидами и микроэлементами, в крови студентов опытной группы отмечается достоверное увеличение антиоксидантной активности на 21,1%. Аналогичные изменения отмечены в содержании каталазы и церулоплазмينا. Так, количество каталазы и церулоплазмينا возросло на 17,5% и 15,2%. Достоверных изменений по-

казателей антиоксидантной защиты организма студентов контрольной группы не отмечено. В анкетах 58% студентов опытной

группы отмечено повышение работоспособности и снижение утомляемости на фоне применения гематогена.

Таблица 4

Антиоксидантная активность, содержание фермента каталазы и церулоплазмينا в сыворотке крови студентов ( $X \pm Sx$ ;  $n=20$ )

Период эксперимента	Группа					
	контрольная			опытная		
	Антиоксидантная активность, моль экв. /дм <sup>3</sup>	К, нмоль Н <sub>2</sub> O <sub>2</sub> /мг белков	ЦП, мг%	Антиоксидантная активность, моль экв. /дм <sup>3</sup>	К, нмоль Н <sub>2</sub> O <sub>2</sub> /мг белков	ЦП, мг%
До эксперимента	0,56±0,02	354,3±9,5	265,2±8,4	0,57±0,01	351,2±8,3	255,5±7,8
После эксперимента	0,54±0,01	358,3±10,5	268,9±9,5	0,69±0,01*	412,8±9,5*	294,3±8,6*

Примечание: Достоверно при \* $P \leq 0,05$

Таким образом, в результате проведенных комплексных исследований состояния здоровья студентов установлено, что их рацион нуждается в коррекции, об этом свидетельствует недостаток микроэлементов в питании. Нерациональное питание отрицательно влияет на показатели здоровья. Так, 27% респондентов предъявляют жалобы на состояние здоровья. На фоне ежедневного употребления гемато-

гена в количестве 40 г в течение 20-ти дней отмечается улучшение состояния здоровья студентов, в частности, достоверно возрастает антиоксидантная активность крови, фермента каталазы и увеличивается количество белка церулоплазмينا. Полученные данные согласуются с результатами анкетирования. 58% студентов отмечают повышение работоспособности и улучшения общего состояния организма.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абросимова М. Ю. Состояние здоровья и самосохранительное поведение молодежи (комплексное медико-социальное исследование по материалам Республики Татарстан) : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. Казань, 2005.
2. Агарков В. И. Оценка популяционного здоровья студентов-первокурсников и пути ее предупреждения // Здоровье студентов : сборник тезисов междунар. науч.-практ. конф., г. Москва, 17 ноября 1999 года. М. : Изд-во РУДН, 1999. С. 99–100.
3. Артеменков А. А. Изменения вегетативных функций у студентов при адаптации к умственным нагрузкам // Гигиена и санитария. 2007. № 1. С. 62–64.
4. Бекетова Н. А., Кошелева О. В., Переверзева О. Г., Вржесинская О. А., Коденцова В. М., Солнцева Т. Н. и др. Обеспеченность витаминами-антиоксидантами спортсменов, занимающихся зимними видами спорта // Вопросы питания. 2013. № 6. С. 49–57.
5. Болдырева М. С. Гигиенические аспекты питания и здоровья сельского населения пригородного района крупного промышленного центра : дис. ... канд. мед. наук. Омск, 2006.
6. Болотин А. Э., Чистяков В. А. Научно-теоретические подходы к совершенствованию процесса физического воспитания студентов в вузах // Вестник спортивной науки. 2014. № 1. С. 3–5.
7. Вильмс Е. А. Гигиенические и эпидемиологические аспекты питания и здоровья сельского населения Омской области : автореф. дис. ... канд. мед. наук. Омск, 2007.
8. Влияние умственных и психоэмоциональных нагрузок на кардиогемодинамические показатели абитуриентов // Гигиена и санитария. 2004. № 3. С. 67–71.
9. Голиков Л. В., Комаров Ю. Н. Факторы, влияющие на укрепление и устойчивость здоровья студентов // Здоровье человека : материалы III междунар. конгресса валеологов, Санкт-Петербург, 23–25 апреля 2002 года. СПб., 2002. С. 53–55.
10. Зарубина Н. В. Комплексный подход к выявлению и лечению пограничных нервно-психических расстройств : материалы I Конгресса Российского общества школьной и университетской медицины и здоровья. М. : НЦЗД РАМН, 2008. С. 70–71.
11. Казин Э. М., Кураев Г. А., Панина Т. С., Федоров А. И. Центры содействия укреплению здоровья обучающихся воспитанников образовательных учреждений. Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2000. 258 с.
12. Казин Э. М., Блинова Н. Г., Белоногова Е. В. Комплексная оценка показателей здоровья и адаптации обучающихся и педагогов в образовательных учреждениях. Медико-физиологические и психолого-педагогические основы мониторинга / Под ред. Э. М. Казина. Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2006. С. 56–57.

13. Коденцова В. М., Вржесинская О. А., Спиричев В. Б. Изменение обеспеченности витаминами взрослого населения Российской Федерации за период 1987–2009 гг. (к 40-летию лаборатории витаминов и минеральных веществ НИИ питания РАМН) // Вопросы питания. 2010. № 3. С. 68–72.
14. Козубенко О. В., Турчанинов Д. В., Боярская Л. А., Глаголева О. Н., Погодин И. С., Лукша Е. А. Гигиеническая оценка содержания водорастворимых витаминов в рационе питания подростков // Гигиена и санитария. 2015. № 8. С. 40–42.
15. Лукьянов С. И. Роль физической культуры в формировании здоровья студентов // Фундаментальные исследования. 2006. № 11. С. 15–16.
16. Турчанинов Д. В., Вильмс Е. А., Глаголева О. Н., Козубенко О. В., Данилова Ю. В., Гогодзе Н. В., Турчанинова М. С. Подходы к оценке и ведущие направления профилактики неблагоприятного воздействия комплекса факторов питания и образа жизни на здоровье населения // Гигиена и санитария. 2015. № 6. С. 12–16.

## L I T E R A T U R A

1. Abrosimova M. Yu. Sostoyanie zdorov'ya i samosokhranitel'noe povedenie molodezhi (kompleksnoe mediko-sotsial'noe issledovanie po materialam Respubliki Tatarstan) : avtoref. dis. ... d-ra med. nauk. Kazan', 2005.
2. Agarkov V. I. Otsenka populyatsionnogo zdorov'ya studentov-pervokursnikov i puti ee preduprezhdeniya // Zdorov'e studentov : sbornik tezisov mezhdunar. nauch.-prakt. konf., g. Moskva, 17 noyabrya 1999 goda. M. : Izd-vo RUDN, 1999. S. 99–100.
3. Artemenkov A. A. Izmeneniya vegetativnykh funktsiy u studentov pri adaptatsii k umstvennym nagruzkam // Gigena i sanitariya. 2007. № 1. S. 62–64.
4. Beketova N. A., Kosheleva O. V., Pereverzeva O. G., Vrzhesinskaya O. A., Kodentsova V. M., Solntseva T. N. i dr. Obespechennost' vitaminami-antioksidantami sportsmenov, zanimayushchikhsya zimnimi vidami sporta // Voprosy pitaniya. 2013. № 6. S. 49–57.
5. Boldyreva M. S. Gigenicheskie aspekty pitaniya i zdorov'ya sel'skogo nasecheniya prigorodnogo rayona krupnogo promyshlennogo tsentra : dis. ... kand. med. nauk. Omsk, 2006.
6. Bolotin A. E., Chistyakov V. A. Nauchno-teoreticheskie podkhody k sovershenstvovaniyu protsessa fizicheskogo vospitaniya studentov v vuzakh // Vestnik sportivnoy nauki. 2014. № 1. S. 3–5.
7. Vil'ms E. A. Gigenicheskie i epidemiologicheskie aspekty pitaniya i zdorov'ya sel'skogo naseleniya Omskoy oblasti : avtoref. dis. ... kand. med. nauk. Omsk, 2007.
8. Vliyanie umstvennykh i psikhoemotsional'nykh nagruzok na kardiogemodinamicheskie pokazateli abiturientov // Gigena i sanitariya. 2004. № 3. S. 67–71.
9. Golikov L. V., Komarov Yu. N. Faktory, vliyayushchie na ukreplenie i ustoychivost' zdorov'ya studentov // Zdorov'e cheloveka : materialy III mezhdunarod. kongressa valeologov, Sankt-Peterburg, 23–25 aprelya 2002 goda. SPb., 2002. S. 53–55.
10. Zarubina N. V. Kompleksnyy podkhod k vyyavleniyu i lecheniyu pogranychnykh nervno-psikhicheskikh rasstroystv : materialy I Kongressa Rossiyskogo obshchestva shkol'noy i universitetskoy meditsiny i zdorov'ya. M. : NTsZD RAMN, 2008. S. 70–71.
11. Kazin E. M., Kuraev G. A., Panina T. S., Fedorov A. I. Tsentry sodeystviya ukreplenyu zdorov'ya obuchayushchikhsya vospitannikov obrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Novokuznetsk : Izd-vo IPK, 2000. 258 s.
12. Kazin E. M., Blinova N. G., Belonogova E. V. Kompleksnaya otsenka pokazateley zdorov'ya i adaptatsii obuchayushchikhsya i pedagogov v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh. Mediko-fiziologicheskie i psikhologo-pedagogicheskie osnovy monitoringa / Pod red. E. M. Kazina. Kemerovo : Izd-vo KRIPKiPRO, 2006. S. 56–57.
13. Kodentsova V. M., Vrzhesinskaya O. A., Spirichev V. B. Izmenenie obespechennosti vitaminami vzroslogo naseleniya Rossiyskoy Federatsii za period 1987–2009 gg. (k 40-letiyu laboratorii vitaminov i mineral'nykh veshchestv NII pitaniya RAMN) // Voprosy pitaniya. 2010. № 3. S. 68–72.
14. Kozubenko O. V., Turchaninov D. V., Boyarskaya L. A., Glagoleva O. N., Pogodin I. S., Luksha E. A. Gigenicheskaya otsenka sodержaniya vodorastvorimykh vitaminov v ratsione pitaniya podrostkov // Gigena i sanitariya. 2015. № 8. S. 40–42.
15. Luk'yanov S. I. Rol' fizicheskoy kul'tury v formirovanii zdorov'ya studentov // Fundamental'nye issledovaniya. 2006. № 11. S. 15–16.
16. Turchaninov D. V., Vil'ms E. A., Glagoleva O. N., Kozubenko O. V., Danilova Yu. V., Gogadze N. V., Turchaninova M. S. Podkhody k otsenke i vedushchie napravleniya profilaktiki neblagopriyatnogo vozdeystviya kompleksa faktorov pitaniya i obraza zhizni na zdorov'e naseleniya // Gigena i sanitariya. 2015. № 6. S. 12–16.

## ХУДОЖЕСТВЕННОЕ И ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.016: 371.71: 378. 147: 371.124  
ББК Ч 448.935+ Ч 420.055

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.01

### **Бачинин Игорь Владимирович,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры эстетического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: prosvetcentr@mail.ru.

### **Терещенко Нина Вольдемаровна,**

аспирант кафедры эстетического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ninatervol@gmail.com.

### **ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ТРЕЗВЕННОМУ ПРОСВЕЩЕНИЮ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** трезвение, трезвенное просвещение, духовно-нравственное воспитание, профилактика негативных зависимостей у детей и подростков.

**АННОТАЦИЯ.** Предметом рассмотрения статьи является содержание спецкурса для студентов – будущих педагогов «Методика предупреждения негативных зависимостей у несовершеннолетних». Цель статьи – раскрыть современные подходы к формированию у педагогов компетентности в сфере трезвенного просвещения. Тема статьи посвящена проблеме подготовки студентов педагогического вуза к трезвенному просвещению детей и подростков. Методами исследования являются анализ и обобщение материала по трезвенному просвещению. Методология работы основана на идеях отечественных философов о понятии «трезвение» как важнейшей ценности православного сознания. Результаты работы: автором определены принципы отбора содержания учебного материала по трезвенному просвещению, описаны этапы методики по формированию у студентов готовности к трезвенному просвещению детей и подростков с соответствующими каждому этапу задачами, формами и методами их реализации. Область применения результатов: теория и методика обучения и воспитания (общее образование). Выводы: результаты практического внедрения разработанной методики привели к осознанию студентами – будущими педагогами значимости формирования личных трезвеннических убеждений и профессиональной компетенции в вопросах трезвенного просвещения детей и подростков.

### **Bachinin Igor' Vladimirovich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Aesthetic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Tereshchenko Nina Voldemarovna,**

Post-graduate Student of Department of Aesthetic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **TRAINING PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS FOR TEMPERANCE EDUCATION OF CHILDREN AND TEENAGERS**

**KEYWORDS:** sobriety, temperance education, spiritual and moral education, prevention of addictions in children and adolescents.

**ABSTRACT.** The article deals with the content of a special course for students-future teachers "Methods of Prevention of Addictions among Adolescents". The purpose of the article is to reveal modern approaches to the formation of teachers' competence in the field of temperance education. The topic of the article is connected with the problem of training students of pedagogical higher schools for temperance education of children and adolescents. Methods of research include the analysis and generalization of material on temperance education. The methodology of work is based on the ideas of Russian philosophers about the notion of "sobriety" as a most important value of the Orthodox consciousness. As a result of the study the author defines the principles of selection of the content of didactic material on temperance education, describes the stages of procedure for the formation of students' preparation for temperance education of children and adolescents with appropriate objectives, forms and methods of their implementation. The obtained results may be used in the theory and methods of training and upbringing (general education). The results of the practical implementation of the developed methods have led to the realization of students-future teachers of the importance of forming personal temperance beliefs and professional competence in matters of temperance education of children and adolescents.

**В** переходный период развития российского общества подрастающее поколение оказалось в сложной социальной психологической ситуации. В значительной мере разрушены прежние, устаревшие стереотипы поведения, нормативные и ценностные ориентации. Выработка новых цен-

ностных ориентаций происходит медленно и хаотично. Многие люди утрачивают ощущение смысла происходящего, не имеют определенных жизненных навыков, которые позволили бы сохранить свою индивидуальность и сформировать здоровый и эффективный жизненный стиль. Молодежь

и особенно подростки, находясь под воздействием хронических, непрерывно возрастающих интенсивных стрессовых ситуаций, не готовы к их преодолению и страдают от их последствий – попадают в различные виды негативных зависимостей, в зону социального риска. «Основная причина бегства многих наших современников в область алкогольных или наркотических иллюзий – это духовная опустошенность, потеря смысла жизни, размытость нравственных ориентиров... Это расплата за идеологию потребительства, за культ материального преуспеяния, за бездуховность и утрату подлинных идеалов» [11, с. 225].

Стремительный рост таких групп риска, умножение числа субкультурных и контркультурных молодежных течений затрудняет влияние на мировоззренческие позиции и ценностные ориентации подрастающего поколения традиционными средствами. Так, молодежная субкультура и ее взрослое окружение оказались принципиально поразному сориентированы в отношении злоупотребления различными психоактивных веществ, в отношении к зависимостям. На фоне того, что негативные зависимости среди молодежи стали социально приемлемыми, все традиционные меры профилактического, разяснительного и репрессивного характера, направленные «извне», не достигают цели. По словам С. Т. Погорела, «сегодня в образовании должна идти речь о воспитании человека культуры, с духовно-ответственным типом самосознания» [12, с. 4]. Очевидно, что работа по предупреждению и профилактике негативных зависимостей будет эффективна только в том случае, если будет основываться на четкой системе духовно-нравственных ценностей, формировании здорового образа жизни, освоении трезвения как «способа жизнестроительства» [4, с. 78].

В то же время современные исследователи этой проблемы подчеркивают, что отсутствие необходимых знаний, навыков и современных социально-адаптивных стратегий поведения у взрослой части населения – родителей, педагогов – не позволяет им оказывать необходимое воспитательное воздействие, психологическую и социальную поддержку подросткам и молодежи из групп риска. Подростки и молодежь в целом оказались одиноки и психологически беспомощны в связи с разрушением и частичной утратой связей со старшим поколением [2, с. 8–12].

Это побуждает современную педагогику искать средства трезвенного просвещения, помогающие молодым людям уходить от травмирующих переживаний и предупреждать различные виды негативных зависи-

мостей. Профессиональные педагоги, работающие с детьми, подростками, молодежью, нуждаются в выработке совершенно новых подходов к взаимодействию с ними, чтобы обучить их новым формам поведения, сформировать «стрессоустойчивую» и «зависимоустойчивую» личность, способную самостоятельно, эффективно и ответственно строить свою жизнь [6].

Именно поэтому педагогам – будущим специалистам в сфере духовно-нравственного воспитания необходимо обладать профессиональными качествами, компетенциями, позволяющими им обучать подростков и молодежь умениям конструктивно решать свои жизненные задачи, содействовать формированию в подростковой и молодежной среде ценности здоровой личности, готовности использовать опыт традиционных религиозных организаций в трезвенном просвещении.

В Институте педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» разработана и реализована в практике преподавания студентам – будущим педагогам дисциплина «Методика предупреждения негативных зависимостей у несовершеннолетних», целью которой является формирование у студентов компетентности в сфере трезвенного просвещения детей и подростков.

Отбор содержания учебного материала и его организация обусловлены следующими принципами:

- фундаментализации, обуславливающей организацию материала вокруг существенных проблем диалога между наукой и религией, между светской и религиозной концепциями в духовно-нравственном воспитании;
- практико-ориентированности, предполагающей связь содержания программы учебной дисциплины с потребностями образовательной практики;
- модульности, обеспечивающей организационную сторону освоения содержания программы дисциплины.

Содержательный стержень дисциплины связан с освоением студентами понятия «трезвение» как важнейшей ценности православного сознания. Трезвение понимается как состояние духовного бодрствования, постоянное внимание человека к своей внутренней жизни и понуждения себя к благому действию [13, с. 182]. Трезвость – не только свобода от зависимостей, но прежде всего – здравомыслие, состояние сознания, при котором человек мыслит, чувствует, действует ответственно на основе норм и ценностей христианской традиции. Это бесконечный процесс духовного совершенствования, в котором телесная и духовная трезвость состав-

ляют единое целое. По словам И. А. Ильина, «нравственность – это внутренняя установка индивида действовать согласно своей совести и свободной воле. Чтобы слышать голос совести, человеку необходимо находиться в трезвении» [8, с. 28]. В критических ситуациях личность, воспитанная на этих принципах, сохраняет свою жизненную стратегию, остается приверженной своим позициям и ценностным ориентациям, совершенствуется, становится целостной личностью, устойчивой к социальным порокам.

Работа по формированию у студентов компетентности в сфере трезвеного просвещения детей и подростков выстраивается поэтапно.

На первом этапе ставится задача формирования у студентов мотивации к трезвенному просвещению как основы работы по духовно-нравственному воспитанию. Эта задача реализуется через эмоциональное вовлечение студентов в проблему профилактики негативных зависимостей с помощью методов демонстрации художественных произведений. Обращение к искусству дает возможность эмоционально-образной визуализации проблемных ситуаций и их эмоционального переживания. «В художественном переживании аккумулируются и закрепляются субъективно окрашенные представления личности о мире, оформляется личностно значимое ценностное отношение к миру, которое затем реализуется в поведении личности, в ее творческих и бытийных взаимодействиях с окружающим миром» [10, с. 135].

В современном обществе сложились мифы, на основании которых у людей формируется положительное отношение к различного рода зависимостям. В молодежной среде употребление алкоголя и наркотиков считается нормой, общество в целом снисходительно относится к пьяницам и заядлым курильщикам. Напротив, люди, ведущие трезвый образ жизни и лишенные зависимостей, зачастую воспринимаются обществом как ущербные, больные, «ненормальные» – своеобразные «белые вороны».

Большую роль в этом играют средства массовой информации, навязывая публике представление о формах зависимого поведения как необходимом атрибуте успешности. Многие представители шоу-бизнеса избирают скандальный, эпатазирующий имидж для привлечения публики, используют его как инструмент достижения успеха. Для осознания подобных манипуляций студентам предлагается обсудить фрагменты телевизионных передач с участием известных артистов, в которых «развенчивается» их скандальный сценический имидж, где они сами объясняют его как коммерческую со-

ставляющую своих проектов (например, передачи о К. Собчак, Г. Сукачеве, певице Глюкозе и пр.) Просматриваются и обсуждаются фрагменты фильмов и передач о трагедиях в судьбах деятелей культуры, связанных с пагубными пристрастиями (например, фильм о В. Высоцком «Спасибо, что живой»).

В дополнение к эмоционально-образному ряду студенты получают достоверные знания о реальном воздействии алкоголя и табака на человека, что позволяет им критически отнестись к общепринятым мифам об их пользе: «снимает стресс», «расширяет кровеносные сосуды», «согревает», «выводит радиацию и токсины из организма», «содействует умственной и творческой активности человека», «обладает лечебными свойствами», «способствует продолжительности жизни», «является универсальным средством общения, поднимает настроение, создает ощущение радости» [9, с. 15–26].

Второй этап связан с задачей систематизации знаний по проблеме формирования трезвенных убеждений как ценностных приоритетов личности на основе взаимодействия светской и религиозной концепций духовно-нравственного воспитания.

Основные положения православной педагогики не противоречат постулатам светской педагогики, но, напротив, способны обогатить ее смыслы при разумном взаимодействии. Особенностью православного образования является единство обучения и духовно-нравственного воспитания. Любая сфера деятельности Церкви, в том числе и образовательная, имеет своей основной целью спасение человека через его духовно-нравственное совершенствование. В этом смысле церковное понимание воспитания и образования во многом совпадает со светским педагогическим идеалом в его гуманистической парадигме. Согласно этому идеалу, подлинно образованный человек – это многосторонне развитая личность, имеющая устойчивые нравственные ориентиры, способная к самообладанию, познанию, профессиональной самореализации и раскрытию своего творческого потенциала. Педагогика православия предполагает понимание человека, во-первых, как единства духа, души и тела, во-вторых, как становящейся личности, способной различать добро и зло, быть свободной, любить – иметь сердечный разум [15]. Это социально ответственный человек, видящий свою жизненную задачу не столько в достижении индивидуального благосостояния, сколько в служении другим людям и обществу в целом.

Проблемы негативных зависимостей рассматриваются православной педагогикой с позиции нарушения человеком духовных законов. В Православной традиции

главный смысл бытия человека определяется нравственным выбором между добром и злом. Выбор этот человек совершает на протяжении всей жизни, своими поступками: действиями внешними и внутренними. Эти действия в духовной традиции классифицируются как грехи и добродетели. Грех в переводе с греческого языка означает действие, нарушающее нравственный закон, «непопадание в цель», добродетель – «делание добра» [13, с. 12–14]. Способность осуществлять свой нравственный выбор и оценивать его последствия проявляется в человеке через движение совести.

На занятиях студентам объясняется классификация грехов и добродетелей, существующая в практике православия, раскрывается механизм действия страстей с позиции аскетического учения Православной церкви. Эти знания даются в параллели с данными исследований в области психологии о механизмах формирования негативной социально-психологической программы поведения. Так, в исследовании Г. А. Шичко проанализированы этапы, через которые человек приходит к зависимому поведению, а также методы воздействия на человека, которые способны сформировать у него мотивацию в поведении помимо его воли и желания» [16]. В работе Б. С. Братуся проводится психологический анализ изменений личности при алкоголизме, анализируются причины возникновения и развития зависимого поведения [5]. В работе Р. П. Клещевой раскрываются механизмы разрушения мозга человека под воздействием алкоголя и табакокурения [9]. Выводы православной педагогики и светской науки едины: оградить себя от духовного порабощения возможно только в том случае, если человек умеет выявлять причинно-следственные связи, являющиеся основанием несвободного, зависимого поведения, и через осознанные личные усилия последовательно конструировать и реализовывать программу трезвенного образа жизни.

Огромную роль в формировании здорового образа жизни играет семья. В Православии семья рассматривается как единый, цельный живой организм. Любая возникающая проблема в семье не есть только проблема отдельного ее члена – это проблема всей семьи как единого целого, и решение ее возможно только в том случае, если каждый член семьи проникнется глубоким пониманием и личной, и общей ответственности за исход дела. Знания о традиционном иерархическом укладе семейной жизни помогут правильно выстраивать взаимоотношения в семье и избегать конфликтных ситуаций. Понимание родовой взаимной связи между всеми членами семьи приводит к высокой степени личной ответственности друг

за друга и за общее состояние, за свои поступки и перед самим собой, перед своей семьей, и перед всем своим родом, перед живыми и жившими. Обустройство отношений внутри семьи в соответствии с традиционным укладом жизни, сохранившимся в культуре народа, становится для нее надежной оградой и защитой против любых зависимостей, испытаний и потрясений. Таким образом, формирование у обучающихся культуры семейных отношений также можно рассматривать как элемент профилактики негативных зависимостей.

Эффективность освоения знаний на этом этапе обеспечивает обращение к разнообразным формам обучения: наряду с традиционными лекциями используются этические беседы, проблемные лекции и диспуты, в которых поощряются размышления и самые противоречивые высказывания студентов на заявленную тему, лекции с практикумами, лекции вдвоем, проводимые в диалоге преподавателей и раскрывающие различные грани содержания с позиции разных дисциплин, и другое.

Задачей третьего этапа подготовки студентов к трезвенному просвещению является овладение способами формирования трезвеннических убеждений у детей и подростков. На этом этапе студенты овладевают такими методами активного обучения, как ролевые игры, моделирующие конкретные жизненные ситуации, в которых возможно употребление алкоголя и табака («День рождения без родителей», «Диско-тека» и т.д.), диалоговые обсуждения просмотренных кинофильмов, образное моделирование ценностного поведения в творческой деятельности (создание медиа-презентаций, слайд-фильмов, медиа-роликов, самовыражение в изобразительной, музыкальной, театрализованной деятельности), творческие задания в форме групповых проектов, стимулирующих многообразие решений, к которым трудно было бы придти в одиночку, волонтерские акции, социально значимые проекты.

На данном этапе студенты сами вовлекаются в активные формы деятельности, разрабатывая сюжеты ролевых игр, диспутов, творческих заданий и проектов. С одной стороны, это позволяет им закрепить полученные знания, с другой, – овладеть необходимым методическим багажом для применения этих знаний в будущей практике работы с детьми.

В результате освоения дисциплины «Методика предупреждения негативных зависимостей» студенты должны:

– сформировать представление о «трезвении» как важнейшей ценности в отечественной духовной традиции;

– приобрести твердые научные знания о несостоятельности алкогольных и табачных мифов, о механизмах формирования негативных зависимостей и способах их профилактики у детей и подростков;

– осознать значимость формирования личных трезвеннических убеждений и профессиональной компетенции в вопросах трезвенного просвещения;

– овладеть методами трезвенного просвещения и предупреждения негативных зависимостей у детей и подростков.

Обращение к базовым национальным

духовно-нравственным ценностям в образовании и воспитании подрастающего поколения необходимо нашему обществу, особенно в условиях противоречивых морально-нравственных тенденций, существующих в нем на современном переходном этапе. «Все, что воспитывает духовный характер человека, – все хорошо для России, все должно быть принято, творчески продумано, утверждено и поддержано. И обратно: все, что не содействует этой цели, должно быть отвергнуто, хотя бы оно было принято всеми остальными народами» [1, с. 23].

### ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеев Д. А. Наука о душевном здоровье. Основы православной психотерапии. М., 2005. 512 с.
2. Алмазов Б. Н. Психолого-педагогическое обоснование реабилитации социально дезадаптированных подростков : дис. д-ра наук.; Уральская государственная юридическая академия, Екатеринбург, 1997.
3. Аникин С. С. Информационное пространство как фактор становления трезвенного мировоззрения : монография. Красноярск, 2004. 103 с.
4. Бачинин И. В. Теория и практика трезвенного становления личности в традициях православия: монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. 190 с.
5. Братусь Б. С. Психологический анализ изменений личности при алкоголизме. М. : Знание, 1974. 96 с.
6. Губочкин П. И. Психология сознательной трезвости. Рыбинск : Рыбинское подворье, 2001. 96 с.
7. Дорошенко С. И. Духовно-нравственное воспитание в истории отечественной педагогики // Православная педагогика: Традиции и современность : сборник лекций и докладов; ВГПУ, 2000. 128 с.
8. Ильин И. А. Собрание сочинений. Т. 3. М., 1994. 591 с.
9. Клещева Р. П. Табакокурение и мозг. М. : Наука, 1991. 123 с.
10. Куприна Н. Г. Культурологический подход в подготовке студентов педагогического вуза к духовно-нравственному воспитанию школьников // Педагогическое образование и наука. Международная академия наук педагогического образования. 2013. № 6. С. 134–138.
11. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви / Сборник документов и материалов юбилейного Архиерейского собора Русской Православной Церкви. XI, 6. Нижний Новгород, 2001. 288 с.
12. Погорелов С. Т. Воспитание и культура // Просветитель. 2007. № 2. С. 4–5.
13. Священник Евгений Шестун. Православная педагогика, 1998. 576 с.
14. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М. : Школа-Пресс, 1995.
15. Сурова Л. В. Православная педагогика как общественное и духовное явление. URL: [http://pedagog.eparhia.ru/for\\_pedagog/](http://pedagog.eparhia.ru/for_pedagog/).
16. Шичко Г. А. Основной словарь трезвенника. Казань : РИЦ «Школа», 2002. 40 с.

### L I T E R A T U R A

1. Avdeev D. A. Nauka o dushevnom zdorov'e. Osnovy pravoslavnoy psikhoterapii. M., 2005. 512 s.
2. Almazov B. N. Psikhologo-pedagogicheskoe obosnovanie reabilitatsii sotsial'no dezadaptirovannykh podrostkov : dis. d-ra nauk.; Ural'skaya gosudarstvennaya yuridicheskaya akademiya, Ekaterinburg, 1997.
3. Anikin S. S. Informatsionnoe prostranstvo kak faktor stanovleniya trezvennogo mirovozzreniya : monografiya. Krasnoyarsk, 2004. 103 s.
4. Bachinin I. V. Teoriya i praktika trezvennogo stanovleniya lichnosti v traditsiyakh pravoslaviya: monografiya / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2015. 190 s.
5. Bratus' B. S. Psikhologicheskii analiz izmeneniy lichnosti pri alkogolizme. M. : Znanie, 1974. 96 s.
6. Gubochkin P. I. Psikhologiya soznatel'noy trezvosti. Rybinsk : Rybinskoe podvor'e, 2001. 96 s.
7. Doroshenko S. I. Dukhovno-nravstvennoe vospitanie v istorii otechestvennoy pedagogiki // Pravoslavnaya pedagogika: Traditsii i sovremennost' : sbornik lektsiy i dokladov; VGPU, 2000. 128 s.
8. Il'in I. A. Sbranie sochineniy. T. 3. M., 1994. 591 s.
9. Kleshcheva R. P. Tabakokurenje i mozg. M. : Nauka, 1991. 123 s.
10. Kuprina N. G. Kul'turologicheskij podkhod v podgotovke studentov pedagogicheskogo vuza k dukhovno-nravstvennomu vospitaniju shkol'nikov // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. Mezhdunarodnaya akademiya nauk pedagogicheskogo obrazovaniya. 2013. № 6. S. 134–138.
11. Osnovy sotsial'noy kontseptsii Russkoy Pravoslavnoy Tserkvi / Sbornik dokumentov i materialov yubileynogo Arkhiereyskogo sobora Russkoy Pravoslavnoy Tserkvi. XI, 6. Nizhniy Novgorod, 2001. 288 s.
12. Pogorelov S. T. Vospitanie i kul'tura // Prosvetitel'. 2007. № 2. S. 4–5.
13. Svyashchennik Evgeniy Shestun. Pravoslavnaya pedagogika, 1998. 576 s.
14. Slobodchikov V. I. Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub'ektivnosti. M. : Shkola-Press, 1995.
15. Surova L. V. Pravoslavnaya pedagogika kak obshchestvennoe i dukhovnoe yavlenie. URL: [http://pedagog.eparhia.ru/for\\_pedagog/](http://pedagog.eparhia.ru/for_pedagog/).
16. Shichko G. A. Osnovnyy slovar' trezvennika. Kazan' : RITs «Shkola», 2002. 40 s.



**Днепров Тамира Петровна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ИПиПД, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tamdnep@mail.ru.

**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ  
КАК ПРОЦЕСС КУЛЬТУРНОЙ ТРАНСМИССИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** духовность, нравственность, мораль, духовно-нравственное воспитание, культурная трансмиссия.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается проблема понимания смысла духовности и нравственности в их единстве духовно-нравственного воспитания, которое призвано осуществлять процесс культурной трансмиссии в системе отечественного образования. Исторически существуют два направления понимания духовности как одной из ипостасей человека – религиозное и секулярное. В соответствии с этим автором раскрываются разные подходы к определению духовности, которая в результате осмысливается как внутренняя характеристика человека, обращенного к высшим ценностям, к идеалу и сознательной устремленности к самосовершенствованию, стержнем которой является нравственность. Рассматривается соотношение понятий «мораль» как система требований и «нравственность» как система ценностей, где нравственность представляет собой высшую ступень человеческого общения. Подчеркивается, что духовно-нравственное воспитание человека неразрывно связано с «облагороженным» познавательным процессом, где знания пронизаны ценностным для человека содержанием, придающим осмысленность жизни, поступкам и деятельности.

**Dneprova Tamara Petrovna,**

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

**SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION AS A PROCESS  
OF CULTURAL TRANSMISSION**

**KEYWORDS:** spirituality, morality, morals, spiritual and moral education, cultural transmission.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the question of understanding the meaning of spirituality and morality in their unity of spiritual and moral education, which is intended to carry out the process of cultural transmission in the system of national education. Historically, there are two ways of understanding spirituality as one of the incarnations of people – religious and secular. According to this position, the author reveals the different approaches to the definition of spirituality, which is interpreted as a result of the internal characteristics of a person turning to the highest values, the ideal and the conscious aspiration to self-improvement, which is the core of morality. We consider the relationship between the concepts of morality as a system of requirements and morality as a system of values where morality is the highest stage of human communication. It is emphasized that the spiritual and moral education of people is inextricably linked with the "ennobled" cognitive process, where knowledge is imbued with content, valuable to humans and giving meaning to life, actions and activities.

Одна из важнейших целей сферы образования заключается в культурной трансмиссии, передаче (трансляции) из поколения в поколение культуры, духовно-нравственного наследия народа. Особенно это касается отечественного образования, так как в российской ментальности (православная традиция) главное положение занимало (и занимает) стремление к нравственному совершенствованию человека, опирающееся на духовное наследие гуманитарного знания и воспитательной практики. Поэтому особую роль в системе образования призвано играть духовно-нравственное воспитание в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла, реализующих принцип воспитывающего обучения, приобщая подрастающее поколение к духовному наследию культуры, сохраняя его и, что очень важно, подготавливая учащихся к осмыслению и интериоризации этого наследия для дальнейшего самосовершенствования – развития

у себя лично-значимых качеств и гуманистического отношения к окружающему миру. Однако сегодня существует неоднозначная интерпретация понятий «духовность» и «нравственность», что сказывается на расхождении процесса духовно-нравственного воспитания. Рассмотрим разные подходы к пониманию этих явлений для раскрытия их аксиологической сущности и важности духовно-нравственного единства в педагогическом процессе.

В современной философской и педагогической науках отдельные ученые (Д. В. Пивоваров [12], С. А. Днепров [7]) духовность рассматривают как одну из ипостасей человека наряду с другими – телесность, личность, индивидуальность. Понятие «ипостась» (греч. hypostasis – лицо, существо; hupo – под + stasis – осанка, вид) означает сущность или определенную роль, в которой выступает какой-либо человек [5, с. 245].

Исторически сложилось два направле-

ния в понимании духовности: религиозное и секулярное [8, С. 307]. Религиозный смысл духовности сводится к переживанию человеком непосредственной связи с божественным началом, стремление к которому предполагается потенциально заложенным в каждом человеке, – «человек создан Богом по образу и подобию своему».

Русские мыслители (В. С. Соловьев, Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, И. А. Ильин, Н. О. Лосский, С. Л. Франк) говорили об идее «сверхмирного» происхождения человеческой духовности, то есть стоящей над миром. Духовность представлялась особой реальностью внутреннего опыта личности, в глубине которого человек переживает воздействие трансцендентных сил, что раскрывается через религию, мораль, искусство, научное творчество, в совокупности составляющих духовный опыт. Переживание трансцендентного связано с сокровенным ядром личности – «голосом совести» (И. А. Ильин) и воплощается в особой форме – «делании добра», что представляет собой нравственную сущность, составляя, таким образом, духовно-нравственное единство.

Такое понимание характерно для русской ментальности и определяет ее своеобразие. Для приверженцев этого направления духовно-нравственное воспитание непосредственно связано с религией (православием), в основе которого примат веры над знанием (фидеизм).

Предпосылки секулярного определения категории духовности складываются в античности, по мере обращения мыслителей того времени (Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит) к внутреннему миру человека – приоритетной роли разума в нравственных добродетелях. Затем в эпоху Возрождения и в Новое время «разум» и «мышление» соотносятся с понятием «духа». В немецкой классической философии получает развитие идея человека как принадлежащего двум мирам – физическому миру причинности и умопостигаемому миру свободы, а в сфере свободы и раскрывается духовное бытие человека (И. Кант [10], Г. В. Ф. Гегель [6]).

Следуя философским традициям прошлого, в современной отечественной философии духовность раскрывается через понятие «духа». Д. В. Пивоваров [12], объясняя феномен духовности как качественную характеристику человека, использует метафору: Дух (сверхРазум, Космос) овладевая Душой человека, «одухотворяет» ее. Этот акт определяется как «духовность», явленная в творческой деятельности человека. Уточняя это определение, другие философы [16, с. 146–147] говорят о «врастании» индивида в область объективного духа, в духовную культуру, которую он может усвоить через

воспитание и образование. В результате происходит становление человека, обладающего свойством духовности с нравственной составляющей.

Духовно-нравственное воспитание человека неразрывно связано с «облагороженным» познавательным процессом, где знания пронизаны ценностным для человека содержанием, придающим осмысленность жизни, поступкам и деятельности. Примером этому может служить гуманистическая педагогика В. А. Сухомлинского. Для него высшими категориями являлись «человек», «нравственность», «духовность» в их единстве.

В. А. Сухомлинский как «выхователь» (укр. – оберегать, охранять маленького человека) среди направлений воспитания выделял специальную «духовную деятельность», которая предполагала активные усилия личности и творческий труд по освоению культуры общества, человеческих идеалов, для того чтобы впоследствии воплотиться в духовное богатство отдельного человека, его нравственные ценности, одухотворенные благородной целью. «Настоящим человеком, – писал он, – становится только тот, у кого в душе возникают, утверждаются благородные желания, которые стимулируют поведение, порождают страсти и поступки, в которых человек опять-таки утверждается... одухотворенный чувством удивления перед нравственной красотой» [14, с. 200–202]. Великий педагог в понятие «духовность» включал и внутреннюю душевно-творческую деятельность человека (нравственную красоту), и общественную деятельность (гражданственность), одухотворенную благородной целью, и религиозные ценности, отражающие культурные традиции народа.

Развивая «педагогику духовности» В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили [1; 2] говорит о том, что современное образование должно вступить в новую эпоху – «облагораживания знаний» (*просветления ума* через обучение) для «питания духовной оси человека» (воспитания). По его мнению, «качество знаний, ценность идей, мыслей и деятельности человека, возникающих на базе знаний, определяются не только истинностью самих знаний, но их духовной насыщенностью, личностным отношением человека к знаниям» [1, с. 11]. В гуманно-личностной педагогике «суть духовного развития и становления человека ... мыслится, что все содержание в виде знаний и умений должно быть человеком усвоено на почве духовности и нравственности» [Там же] как приоритетных ценностей культуры и общественного развития. В этой позиции педагога-гуманиста прослеживается

ся синтез духовно-нравственного воспитания и развития интеллектуальных способностей ребенка в процессе обучения.

Необходимо пояснить, у педагогов-гуманистов знания и вера (разум и чувства) не противопоставляются друг другу, представляя собой духовную составляющую человеческого существования. Знания лишь должны быть насыщены нравственным содержанием (облагорожены) и личностным смыслом, а вера представляет собой не узко религиозное понимание, но выходит за эти рамки, обогащаясь общечеловеческими идеалами. Следовательно, можно сказать, что духовность соотносится с нравственными (бескорыстие, доброта, милосердие), эстетическими (способность к творчеству, переживанию прекрасного, героического) и интеллектуальными (поиск истины, стремление к научным знаниям) началами в жизни человека. В соответствии с этим, по мнению Л. А. Беляевой, духовность служит для характеристики внутреннего мира личности с точки зрения ее качественной определенности, включая развитую эмоциональность и развитый интеллект, которые обладают творчески-созидательным потенциалом и гуманистической направленностью [3, с. 106–107]. С ее точки зрения, духовность есть «укорененность человека в культуре, когда сознание человека представляет собой не отражение мира, а понимание мира, который приобрел осмысленность и ценность для субъекта ... это та энергия устремления, которая поднимает человека к творческим свершениям» [4, с. 6] Понятие «духовность» у З. И. Тюмаевой рассматривается как «высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными мотивационно-смысловыми регуляторами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности» [15, с. 139]. Обобщенно можно определить понятие *духовности* как внутреннюю характеристику человека, обращенного к высшим ценностям, к идеалу и сознательной устремленности к самосовершенствованию, стержнем которой является нравственность.

Однако в психолого-педагогической литературе мы встречаем и другое понимание духовности. Так, В. Д. Шадриков выдвигает два тезиса: первый – «духовность является атрибутом морали», второй – «духовность тесно связана с религией, которая усиливает духовность и придает ей новое звучание» [17, с. 97]. Рассмотрим первый тезис. На наш взгляд, духовность не может быть атрибутом морали, скорее наоборот, так как понятие духовности шире и многогранней понятия морали. Далее необходимо уточнить, если мы говорим о духовности человека, то корректнее использовать тер-

мин «нравственность», а не «мораль». В данном контексте мы считаем необходимым уточнить нашу позицию в понимании этих терминов, так как в научных исследованиях существуют разные точки зрения в их интерпретации.

Нравственность и мораль являются предметом изучения философской науки этики. Понятия «этика», «мораль» и «нравственность» обладают единым основанием, связанным с регуляцией отношений между людьми. Поэтому чаще всего в литературе мы встречаем отождествление понятий «мораль» и «нравственность» (А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян) [18]. Однако, на наш взгляд, эти понятия имеют нечто общее и особенное. Мы разделяем взгляды современного отечественного философа Н. К. Эйнгорн, которая определяет нравственность как «*систему ценностей*», мораль как «*систему требований*».

Этимология понятия «нравственность» исходит от слова «нрав» – характер, совокупность душевных свойств [11, с. 414]. Одно из определений нравственности означает «относящийся к внутренней, духовной жизни человека» [Там же]. Из этого следует, что нравственность представляет собой внутреннюю качественную особенность человека, составляющую стержень его духовности. Истина, добро, красота, справедливость рассматриваются как вечные общечеловеческие ценности. Осмысляя и принимая общечеловеческие ценности и гуманистические идеалы, человек руководствуется ими в своем поведении и деятельности. Отсюда *нравственность* представляет собой проявление *индивидуального сознания* (самосознания) человека как рефлексивного, внутриличностного процесса, направленного на освоение (присвоение) общечеловеческих ценностей и характеризующимся высоким уровнем развития его интеллектуальной, эмоционально-чувственной и волевой сферами. Основы нравственности как системы ценностей закладываются в процессе семейного воспитания, образования и самовоспитания.

Мораль, на наш взгляд, определяется социумом (обществом, профессиональной группой или другим сообществом) и выступает как «система требований», норм, правил поведения, которые извне вменяются человеку, группе, коллективу для строгого их выполнения. Человеку необходимо выполнять эти требования, чтобы быть принятым в данном социуме и не быть отвергнутым им. Мораль может быть детерминирована политическими, экономическими, религиозными и другими основаниями (фашистская мораль, коммунистическая мораль, потребительская мораль, профессио-

нальная мораль) и рассматриваться как проявление *общественного сознания*. Следовательно, если мы говорим о моральном облике человека, то имеем в виду его поведение, соответствующее нормам и правилам того социума, в котором он живет, работает и общается. Моральные требования общества (или власти) имеют временную протяженность, порой могут отражать антигуманную направленность и вступать в противоречие с общечеловеческими (вечными) нравственными ценностями. В идеальном представлении мораль и нравственность не должны находиться в противостоянии друг другу. Проявление их возможно в определенной последовательности: мораль как низшая ступень, фундамент социальных отношений, нравственность как высшая ступень человеческого общения, составляющая духовную сущность человека. Поэтому нравственность является атрибутом духовности.

Второй тезис ученого-психолога В. Д. Шадрикова о связи духовности с религией является отчасти правомерным. Однако духовность может быть и вне религии. Мы не должны утверждать, что если человек атеист, то он бездуховен. Как уже было сказано выше, духовность связана с творчеством, поэтому самосовершенствование человека, его служение истине, красоте и добру может носить и нерелигиозный характер и в то же время может быть пронизано гуманистической верой, толерантностью, долгом и ответственностью перед самим собой и другими социальными субъектами.

Мы разделяем взгляды И. Канта [9] о том, что *религиозная вера ставится в зависимость от морали (точнее нравственности)*, то есть общечеловеческие ценности должны определять различные сферы об-

щественного и индивидуального бытия, в том числе и религии. В соответствие с этим постулат В. Д. Шадрикова о том, что «религия усиливает духовность и придает ей новое звучание», на наш взгляд, звучит спорно. Возникают сразу два вопроса: как религия может усиливать духовность и что значит «новое звучание»? Ясного ответа на эти вопросы ученый не дает. Вызывают сомнения и отдельные понятия, которые конструирует ученый: «духовное поведение», «духовное мышление». Особенно вызывает наше несогласие его высказывание о том, что «...полностью бездуховных людей нет... и *духовность не находится в прямой связи со способностями и интеллектом*» [17, с. 236]. Нам представляется, что предложенные автором рассуждения о феномене «духовности», ее составляющих, носят «узко психологический» характер. Однако, следуя принципам толерантности, мы считаем, что данный подход имеет право на существование, так как он отражает определенные взгляды российского общества.

На наш взгляд, современное отечественное образование в процессе духовно-нравственного воспитания и «облагороженного» знания должно способствовать *просветлению сознания* подрастающего поколения. Это предполагает осознание ценности культурного наследия гуманистической направленности, как основы развития общества, системы образования и самого человека, определение цели и ценности жизни, раскрытие смысла человеческого существования и его жизнедеятельности. Таким образом, «очеловечивание знаний» будет способствовать расширению нравственного кругозора человека и приближению его к духовности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Школа Жизни. М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1998.
2. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1995.
3. Беляева Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ин-т, 1993.
4. Беляева Л. А. Разработка педагогической герменевтики как теории и практики понимающей педагогики // Педагогическое образование. 2008. № 3. С. 4–11.
5. Большой словарь иностранных слов / сост. А. Ю. Москвин. М. : Центрполиграф, 2001.
6. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. М. : АН СССР, Ин-т философии, 1959. Т. 4.
7. Днепров С. А. Личность среди ипостасей человека // Актуальные проблемы психологии личности : сборник научных трудов // Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. Вып. 5. С. 5–11.
8. Днепров Т. П. Национальная толерантность в биполярном отечественном образовании : монография. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2010.
9. Кант И. Об этических обязанностях по отношению к другим, а именно о правдивости // Этическая мысль : Научно-публицист. чтения / под ред. А. А. Гусейнова. М. : Политиздат, 1990. С. 297–322.
10. Кант И. Критика чистого разума. М. : Мысль, 1994.
11. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М. : АЗЪ, 1995.
12. Пивоваров Д. В. Дух, душа и смысл жизни человека: философия религии : учебное пособие. Екатеринбург : УрГУ, 1993.
13. Пивоваров Д. В. Философия религии : учебное пособие. М. : Академ. Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2006.
14. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М. : Молодая гвардия, 1971.
15. Тюмасева З. И. Словарь-справочник общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны. СПб. : Питер, 2004.

16. Философский энциклопедический словарь /ред. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. М. : ИНФРА-М, 1997.
17. Шадриков В. Д. Происхождение человечности : учебное пособие. М. : Логос, 2001.
18. Этика: энцикл. словарь /под ред. Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова. М. : Гардарики, 2001.

#### L I T E R A T U R A

1. Amonashvili Sh. A. Shkola Zhizni. M. : Izd. dom Shalvy Amonashvili, 1998.
2. Amonashvili Sh. A. Razmyshlenija o gumannoј pedagogike. M. : Izd. Dom Shalvy Amonashvili, 1995.
3. Beljaeva L. A. Filosofija vospitaniја kak osnova pedagogicheskoј dejatel'nosti. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. in-t, 1993.
4. Beljaeva L. A. Razrabotka pedagogicheskoј germenевtiki kak teorii i praktiki poni-majushheј pedagogiki // Pedagogicheskoe obrazovanie. 2008. № 3. S. 4–11.
5. Bol'shoј slovar' inostrannyh slov / sost. A. Ju. Moskvин. M. : Centrpoligraf, 2001.
6. Gegel' G. V. F. Fenomenologija duha. M. : AN SSSR, In-t filosofii, 1959. T. 4.
7. Dneprov S. A. Lichnost' sredi ipostaseј cheloveka // Aktual'nye problemy psihologii lichnosti : sbornik nauchnyh trudov // Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2007. Vyp. 5. S. 5–11.
8. Dneprova T. P. Nacional'naja tolerantnost' v bipoljarnom otechestvennom obrazovanii : monografija. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2010.
9. Kant I. Ob jeticheskikh objazannostjah po otnosheniju k drugim, a imenno o pravdivosti // Jeticheskaja mysl' : Nauchno-publicist. chtenija / pod red. A. A. Gusejnova. M. : Politizdat, 1990. S. 297–322.
10. Kant I. Kritika chistogo razuma. M. : Mysl', 1994.
11. Ozhegov S. I., Shvedova N. Ju. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka. M. : AZ##, 1995.
12. Pivovarov D. V. Duh, duha i smysl zhizni cheloveka: filosofija religii : uchebnoe posobie. Ekaterinburg : UrGU, 1993.
13. Pivovarov D. V. Filosofija religii : uchebnoe posobie. M. : Akadem. Proekt; Ekaterinburg : Delovaja kniga, 2006.
14. Suhomlinskij V. A. Rozhdenie grazhdanina. M. : Molodaja gvardija, 1971.
15. Tjumaseva Z. I. Slovar'-spravochnik obshhego obrazovanija: akmeologicheskie, valeologicheskie i jekologicheskie tajny. SPb. : Piter, 2004.
16. Filosofskij jenciklopedicheskij slovar' /red. E. F. Gubskij, G. V. Korableva, V. A. Lutchenko. M. : INFRA-M, 1997.
17. Shadrikov V. D. Proishozhdenie chelovechnosti : uchebnoe posobie. M. : Logos, 2001.
18. Jetika: jencikl. slovar' /pod red. R. G. Apresjana, A. A. Gusejnova. M. : Gardariki, 2001.

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

**Иванов Александр Владимирович**

доктор педагогических наук, профессор ИПССО МГПУ, Московский городской педагогический университет; 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4/1; e-mail: aivanov7@rambler.ru.

### **ФЕНОМЕН КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ОСВОЕНИИ ДЕТЬМИ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** духовные ценности, культурная среда, культура, истина, любовь, красота, эволюция, энергия личности, социальная среда школы, саморазвитие, развитие.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлены теоретические размышления о роли культуры и ее среды в направлении энергетических потоков на эволюционное развитие человека, и задача образования и воспитания заключается в том, чтобы раскрыть внутренние пути восприятия прекрасного. Взаимосвязь культуры и образования представлена на *макроуровне* как пространством формирования и совершенствования педагогической культуры в целом (НИИ, вузы, школы, ИПКРО, методические центры, педагогические средства массовой информации и др.); педагогического влияния на процессы развития личности в обществе (средства массовой информации: телевидение, печать, Интернет, различные образовательные курсы и система образования в целом) и *микроуровне* – как культурной средой микросоциума, в том числе образовательной организации. Размышляя о роли культурной среды и духовных ценностей, о механизмах влияния культуры и ее среды на процесс развития и саморазвития личности, о сущности и компонентах культурной среды школы, автор приходит к выводу, что культурная среда школы (вуза, учреждения дополнительного образования, колледжа и пр.), опирающаяся на духовные ценности, является важным средством развития и саморазвития личности обучающегося и учителя, развития их общей и профессиональной культуры.

**Ivanov Aleksandr Vladimirovich,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

### **THE ROLE OF CULTURAL ENVIRONMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATION IN CHILDREN'S ACQUISITION OF SPIRITUAL VALUES**

**KEYWORDS:** cultural wealth, cultural environment, culture, truth, love, beauty, evolution, energy of the personality, social environment of the school, self-development, development.

**ABSTRACT.** The article presents theoretical reflections about the role of culture and its environment in monitoring power streams on evolutionary development of the person; and the task of culture and education is to discover inner ways of perception of the beautiful. Interrelationship between culture and education is seen on the macro-level as an environment of formation and development of the pedagogical culture as a whole (Scientific Research Institutes, higher education institutions, schools, centers of advanced teacher training, methods centers, pedagogical mass media, etc.); pedagogical influence on the processes of personal development in the society (mass media: television, press, Internet, various education courses and the education system as a whole) and on the micro-level as a cultural environment of micro-societies, including educational institutions. Thinking about the role of the cultural environment and spiritual values, about the mechanisms of influence of culture and its environment on the process of development and self-development of the person, about the essence and components of the cultural environment of the school, the author comes to the conclusion that the cultural environment of the school (higher school, institution of additional education, college, etc.) based on the spiritual values is an important means of development and self-development of the student and teacher and of advancement of their general and professional culture.

**Введение**

Культура является мощным проводником духовных ценностей. Они продолжают активно воздействовать на человека в условиях культурной среды. Поэтому в современной школе необходимо формировать культурную среду как энергетическое поле, влияющее на процесс развития и саморазвития личности.

#### **1. Духовные ценности и их влияние на развитие культуры**

*Духовные ценности* – все созданное человеком, способствующее позитивному влиянию на душу, возвышающее личность над миром материи, устремляющее ее к

Высшему и прекрасному, к саморазвитию. Духовные ценности обязательно содержат в себе высокую идею, являя воплощение Высшего идеала.

Духовные ценности мотивируют поведение людей и обеспечивают стабильное отношение между людьми в обществе. Поэтому когда мы говорим о духовных ценностях, нам не избежать вопроса о социальном характере ценностей. В процессе самосовершенствования личности духовные ценности непосредственно управляют всей жизнью человека, подчиняют себе всю его деятельность.

Стремление к *Истине, Любви и Красоте* – это и есть глобальные духовные ценности не только человечества, но и Космоса.

В философии буддизма духовная ценность Истины включает в себя *мудрость (постижение Истины)*: понятия истинной жизни, понимание истинных знаний, целей общества, понимание счастья, милосердия, терпимости, самосознания.

*Любовь* как «ценность жизнедеятельности» особое значение приобретает в педагогической, воспитательной деятельности. Любовь в педагогическом смысле – это способность воспитателя чувствовать поле сознания ребенка и взаимодействовать с ним, помогая и поддерживая в развитии, укрепляя, мотивируя, настраивая на саморазвитие. Любить ребенка – это значит верить в него, помогая в решении проблем и трудностей, мешающих в раскрытии природных задатков и талантов.

А. Маслоу называл этот вид связи «бытийной любовью». «Такая любовь свободна от собственнических чувств и несет в себе, скорее уважение, чем претензии... Бытийная любовь оказывает очень глубокое терапевтическое и психологическое воздействие на всю личность. Сходное характерологическое воздействие оказывает относительно чистая от всяческих «примесей» любовь любой здоровой матери к своему ребенку или совершенная божественная любовь, описываемая некоторыми мистиками» [7]. Современная жизнь требует творческих личностей, способных к действиям в нестандартных ситуациях, с широким кругозором и внутренней мотивацией к деятельности, умеющих любить.

«Человек, не способный на любовь, презирающий или страшющийся людей, воспринимается окружающими враждебно, как инородное явление.

При всем естественном эгоизме, который демонстрирует современный индивид, мы остаемся общественными существами. Все великие религии мира и идеологические доктрины современных государств утверждают, что человек может выполнить свое предназначение, только оставаясь в поле любви к себе подобным, отождествляя себя с человечеством» (Д. В. Морозов) [4].

Любовь несет в себе как глубину прекрасной мысли, так и Красоты. Любовь олицетворяет стремление человека к проявлению своих лучших качеств, ведет к самосовершенствованию. В ней сочетаются как высшие человеческие *добродетели* (проявления важных компонентов нравственного сознания и опыта: доброта, другодоминантность (установка на принятие и значимость другого человека), альтруизм, эмпатия, справедливость), так и ценностные нормы поведения (саморазвитие, поддержка, свобода, сотрудничество, взаимопонимание).

Виктор Франкл раскрыл роль смыслов человеческой жизни, где ценности выступают смысловыми универсалиями: ценности творчества, ценности отношений и ценности переживания. Последние он рассматривал как, прежде всего, ценности Любви. На наш взгляд, «ценности переживаний» становятся стимулом, мотивом для «ценностей творчества» и «ценностей отношений» [5].

Нам необходимо понять, почему человечество всегда стремилось к созданию прекрасного (*Красоты*), его восприятию и трансляции. *Красота* обладает энергией (также как Любовь и Истина). Она насыщает человека позитивными вибрациями, которые несут в себе очищение от обыденности, невежества, вдохновляют, помогают в раскрытии лучших человеческих качеств и способностей. Не случайно все великие философы говорили о красоте как духовной ценности, неизменной, несущей из космического энергетического поля в земное пространство возможности для эволюционного восхождения человечества от своих низших проявлений к высшим.

Духовные ценности определяют качество культуры и ее производной – культурной среды.

Красота всегда связана с энергией развития. Поэтому в языке используются понятия: «красивое слово», «красивая идея», «красивая мысль», «красивый образ», «красивый человек», «красивая одежда» как олицетворение нового, оптимального, несущего процветание и т.д. Красота всегда культуросообразна.

Красота в процессе *творческого труда* воплощается (материализуется) в объектах культуры.

Таким образом, Красота является, с одной стороны, носителем энергии, обеспечивающей процесс духовного восхождения человечества, его самосовершенствования, с другой стороны, воплощаясь в памятниках культуры, создает «кристаллы», которые продолжают энергетически влиять на процесс развития и саморазвития человека.

Владимир Иванович Вернадский (1863–1945), русский минералог, кристаллограф, геолог, геохимик, историк и организатор науки, философ, общественный деятель, в своей «Ноосферной теории» («Несколько слов о ноосфере», 1944), писал о создании вокруг нашей планеты ноосферного поля, несущего информацию планетарной и космической мысли, которая черпается человечеством в процессе своего развития.

Для Космической эволюции важен процесс эволюции планеты Земля, так как она является частью Космоса. Поэтому Космическое энергетическое информационное поле дает возможность людям в про-

цессе их мыследеятельности притягивать идеи, образы для материального воплощения на Земле.

Если разрушаются памятники культуры как материальное воплощение энергии Красоты, то тогда исчезает и энергия, питающая человечество в процессе их эволюционного движения. Поэтому так важно сохранять и развивать культуру, защищать ее культурные памятники.

Но все ли является объектами культуры? Произведения, несущие в себе разрушение и хаос личности, насыщены низшими вибрациями, которые соседствуют с высшими. Сейчас появилось большое количество произведений, несущих в себе эти энергии. Поэтому задача образования и воспитания заключается в том, чтобы помочь людям и, прежде всего, детям научиться отличать истинные произведения, несущие Свет и Красоту, от низших как апологетов Тьмы, несущих человечеству инволюцию, регресс. Произведения культуры в силу человеческого невежества или неразвитости (прежде всего, у детей и молодежи) не могут быть сразу восприняты, так как путь к ним натывается на личностные препятствия или закрыт в сознании человека. Задача образования – раскрыть внутренние пути восприятия прекрасного.

## 2. Взаимосвязь культуры, среды и образования

Культура проявляется глубинно. Культура вызревает как собственный уникальный образ мыслей, поступков и действий взрослого и ребенка, как особенность их внутренней и внешней жизни. Поэтому школа должна ставить ребенка в условия, когда он сам начинает действовать культурно, творчески осваивая ценности, идеи, знания, образцы.

Феноменом культуры является культурная среда как пространства энергообмена и развития ее субъектов друг с другом и культурными объектами (памятниками культуры, средствами передачи культуры) с целью становления и совершенствования культуры личности.

В начале XXI века заметно возрос интерес исследователей к феномену среды в связи с проблемами социализации детей и молодежи в нашей стране, а также исследованию культурных процессов в образовании в условиях ее новой образовательной парадигмы.

Среда – понятие, введенное в философию и социологию И. А. Тэнном, в общенаучном плане рассматривается как: 1) окружающий мир, состоящий из веществ или тел, заполняющих пространство; 2) совокупности природных, социально-бытовых условий, в которых протекает деятельность человеческого общества (совокупности людей),

организмов, связанных общностью этих условий, от которых зависит их существование и продолжение рода (С. И. Ожегов) [8].

Современная социальная педагогика рассматривает среду как один из важнейших факторов социального развития личности. Среда представляется сложной системой, включающей человека, который своими действиями и поступками активизирует, строит те или иные элементы среды и тем самым как бы создает ее для себя путем проб и ошибок. Выделяется множество сред, в которых происходит социализация, индивидуализация и культурная идентификация ребенка, в том числе: окружающая, социальная, социокультурная, образовательная (педагогическая), обучающая (дидактическая), информационная и непосредственно коммуникационная среда той общности, куда включены он, а также семья, референтная группа, класс.

В словаре С. И. Ожегова *социальная среда* – это «окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности (макросреда). Среда (микросреда) включает непосредственное окружение человека – семью, трудовой, учебный и др. коллективы и группы. Среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности. В то же время под влиянием деятельности человека она изменяется, и в процессе этих преобразований изменяются сами люди» [Там же].

*Социальная среда* – это, прежде всего, взаимоотношения между ее субъектами. Если данная социальная *микросреда* не устраивает личность, то она ищет другую, соответствующую ее ценностным ориентациям, способам общения и деятельности, материальному миру и традициям. Социальная среда, а для ребенка особенно микросреда, является важнейшим стимулом развития.

Особый смысл приобретает социальная среда как культурная.

Среда – это окружение. Культура – это процесс создания, сохранения и передачи духовных ценностей. Следовательно, культурная среда – это то окружение, в котором этот процесс осуществляется. Остановимся на этих определениях по следующим причинам. Использование определения «культурная» в характеристике среды имеет большое значение в современном образовании. Сегодня широко распространяются идеи о ведущей роли культуры в развитии цивилизации. Культура – (от лат. возделывание, обработка) есть процесс и механизм как сохранения и трансляции ценностей, так и их постоянного порождения и пересмотра в сфере познания, общения и твор-



чества, это среда социально значимого возвращения человечности и пространство свободного произрастания новых элементов творческого опыта, его самоорганизации, саморазвития и самообновления [1; 9]. Л. П. Буева выделяет в понятии «культура» ценности, формы коммуникаций, взаимодействий и общения. Существует более 400 определений понятия «культура» только в научных трудах российских ученых. Это результат реального многообразия проявлений культуры, ее внедренности фактически во все проявления социальной жизни, ее контекстности, многомерности и полисистемности, а значит, и высокой степени значимости для социума.

*Культурная среда в целом* – пространство жизнедеятельности людей. Это окружающее человека пространство, освоенное им и неосвоенное (но потенциально возможное), предметное и знаковое, ценностное для него и нейтральное. Это и макросреда, и непосредственное социокультурное поле общения; микросреда, где личность активно действует и реализует себя как субъект культуры и где, главное, она выбирает наиболее значимое как материал для самообразования и самостроительства. Культурная среда – это пространство потенциальных возможностей культурного развития человека, тогда как социокультурная среда выступает непосредственно активным фактором влияния на человека, его взгляды, вкусы, мировоззрение в целом [5].

Особое место в культуре принадлежит образованию. Образование, обслуживая ту или иную культурную эпоху, «зеркалит» ее признаки, актуализирует те или иные смыслы мира артефактов. Господствующая же культура определяет способы формирования конкретного социально-педагогического идеала (модели личности, успешно действующей в культурных реалиях). Каждое поколение формируется под влиянием природы и культурной среды, созданной человеком (геобиоценозные условия – Л. Гумилев). Так совершается своеобразный круговорот: человек «опредмечивает» в ней свой тип сознания, а в результате «раскодирования» смысла артефактов, созданных предыдущим поколением, формируется сознание нового поколения, способного создавать культурные программы. Чтобы «расшифровать» смыслы артефактов, каждому следующему поколению необходим посредник, поскольку обретение смыслов не передается генотипически, а находится в сфере социального наследования. Культурная среда не сама по себе. В результате появляется специальный вид деятельности – педагогическая, которая обеспечивает социальное наследование. «Образование –

это способ коллектива приобщить молодое поколение к ценностям и навыкам, характеризующим культуру данного общества», – пишет французский педагог А. И. Марру [5].

Интерес к вопросам культуры, непрерывно нарастающий в отечественных гуманитарных науках с конца 12960-х годов, в педагогике не проявлялся системно. Исследователи стали последовательно применять понятия культуры образования для характеристики качественного состояния педагогической действительности в целом или отдельных ее явлений и процессов только в последнее десятилетие (Е. А. Александрова, М. А. Беляева, Е. В. Бондаревская, Н. Б. Крылова, А. В. Розин, Н. Е. Щуркова и другие).

Е. В. Бондаревская рассматривает *культуру образования* как «часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлены духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности людей, необходимые человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления, становления) личности» [3].

Новая стратегия образования направлена на выявление и развитие творческих интересов и способностей каждого ребенка, на стимулирование его самостоятельной образовательной деятельности. Это возможно при условии организации разнообразия культурных образовательных сред, обеспечивающих организацию жизни школьного сообщества, глубинного общения детей и взрослых и их творческого самоутверждения, саморазвития каждого ребенка.

Современная культурная парадигма образования ориентирована на гуманистические культурные ценности; процессы общения, взаимодействия, разнообразную совместную деятельность детей и взрослых; развитие общей культуры детей и взрослых, педагогической культуры педагогов и родителей учащихся; культурные нормы и духовную сферу общения и сотрудничества детей и взрослых; культурную среду школы, предполагающую творческую, продуктивную совместную деятельность детей и взрослых как стержень их взаимодействия, а также самоуправление как свободную форму самоорганизации гражданского сообщества школы; культурные традиции школы; разнообразную образовательную среду; культуру отдельных сообществ школы, социума, семьи, личности [5, с. 70–71].

Культурная среда в образовании может быть рассмотрена на *макроуровне* как пространство формирования и совершенствования педагогической культуры в целом (НИИ, вузы, школы, ИПКРО, методические

центры, педагогические средства массовой информации и др.); педагогического влияния на процессы развития личности в обществе (средства массовой информации: телевидение, печать, Интернет, различные образовательные курсы и система образования в целом) и *микроуровне* – как культурная среда микросоциума, в том числе образовательной организации.

Расположение типов социальной среды весьма условно, так как каждая из них может быть рассмотрена на каждом последующем или предыдущем уровне в зависимости условий применения.

### 3. Научно-педагогическая характеристика культурной среды образовательной организации

*Сущность культурной среды общеобразовательной организации (школы, вуза) определяется тем, что она отражает идеи и ценности современной ей культурной парадигмы образования, включает в себя культурные процессы развития и саморазвития базовой культуры личности обучающегося, педагогической культуры учителей и родителей обучающихся, особенности взаимодействия субкультур ее основных субъектов.*

Педагогическое влияние на развитие культурной среды школы заключается в деятельностном стремлении педагога усилить ее позитивные влияния. Позитивными влияниями в педагогике считаются те, которые ведут личность по пути ее взросления к идеальному образу человека, выработанному в данном обществе. Ведущим оценочным компонентом, приближающим к цели образования, выступают ценности.

Это пространство культурного самоопределения ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями и культурными предпочтениями (субкультура ребенка), с одной стороны. Но и сфера педагогических влияний, то есть создания педагогических условий для развития и саморазвития личности ребенка, которая определяется как культурная среда образовательного учреждения, с другой стороны.

Педагогическое влияние рассматривается автором как принятый сообществом результат:

- помощи и поддержки ребенка в его индивидуальном развитии и саморазвитии;
- участия педагога в инновационной деятельности;
- помощи в создании школьных традиций, лично значимых для детей;
- создания условий для коммуникативного (разнообразные сообщества) обеспечения и интерактивного взаимодействия с учащимися и коллегами;
- оказания помощи в освоении правил

жизнедеятельности в школе, социуме; в освоении знаний, планировании, проведении, рефлексии (анализе) деятельности; в овладении культурными способностями;

– реализации культурного опыта педагога в процессе совместной деятельности с детьми и коллегами;

– участия в организации коллективной жизни и самоуправления, развитии новых сообществ в соответствии с культурными запросами школьников;

– участия в развитии информационной и знаково-символической среды школы.

Именно аспект педагогического влияния как детерминирующий процесс развития культурной среды школы и личности в ней является сущностным отличием от определений других авторов (Н. Б. Крыловой, Е. А. Александровой). Если культурная среда это пространство условий, необходимых для развития личности, то в науке педагогические условия рассматриваются как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, способов, организационных и коммуникативных форм образования (воспитания, обучения) для достижения педагогических целей.

Целенаправленность педагогической деятельности не связана с навязыванием ребенку представлений о том, кого из него необходимо воспитать.

В культурной среде школы педагоги определяют задачи реорганизации школьных помещений и зон рекреации, организации культурной деятельности в детских сообществах, а также преобразования учебных программ и планов на принципах разнообразия, вариативности и альтернативности в соответствии с результатами диагностики образовательной деятельности школы. Это дает ученику возможность выбора деятельности, родителям – возможность увидеть перспективы и потенциал своего ребенка, школе – стать подлинным культурным центром для детских и взросло-детских сообществ. Но одновременно это дает педагогу возможность повысить свою педагогическую культуру, поскольку культурная среда школы не может функционировать, если учительская среда консервативна и не воспринимает нововведения.

Целенаправленность педагогических влияний помогает выявить специфику культурной среды образовательного учреждения, определяемую педагогической культурой учителей, родителей, частично учеников, уровнем их личностной и социальной активности.

Разнообразие методик и технологий работы, выбранных коллективом учителей в соответствии с их индивидуальными особенностями и особенностями школьников,

а также социокультурной средой региона, ориентация на обновление содержания педагогической деятельности и форм работы, стремление к совершенствованию своих личностно-профессиональных качеств и способностей, основанных на нравственных и педагогических идеях, определяют процесс развития культурной среды.

Определяющим элементом культурной среды являются те уникальные отношения между ее субъектами, которые направлены на развитие и саморазвитие личности. Они пронизывают все компоненты культурной среды школы. Именно эти отношения создают тот особый образ жизни, в котором творчество, социальные инициативы, познавательная активность, взаимопомощь и сотрудничество детей и взрослых «заряжают» других без всякого принуждения и насилия. Тем самым создаются условия для свободного выбора тех сфер, которые направлены на реализацию актуальных потребностей и интересов личности и востребованных современным обществом.

Разработанное Н. Б. Крыловой понятие «культурная среда конкретного образовательного учреждения» рассматривается как пространство культурного развития детей в детской общности, вбирающее те же основные параметры среды, что уже были упомянуты – отношения, ценности, символы, вещи, предметы [6, с. 92–93].

Культурная среда образовательного учреждения, в отличие от педагогической среды школы, рассматривается как пространство культурных процессов, связанных с культурными запросами субъектов среды (педагогов, учеников и их родителей), их индивидуальными проявлениями и особенностями, находящимися в поле зрения педагога, использующего возможности культурной среды для полноценной помощи детям в процессе их развития и саморазвития.

В российской школе необходимо развивать культурную среду – как динамичную систему ценностей, отношений, предметов, обеспечивающих формирование культурных способностей, опыта ее субъектов в процессе их взаимодействия. Уровень культурной среды современной школы часто оценивается по количеству отличников, количеству выпускников, поступивших в вузы, количеству педагогов, имеющих награды и т.д. Необходимы иные показатели, которые бы оценивали культурную среду школы по ее роли в процессе развития и саморазвития личности.

Культурная среда, включающая архитектурные памятники, произведения искусства, насыщает энергией Красоты пространство, а значит и энергией эволюционного космического развития человечества. Человек, общаясь с другими, взаимодействует и

поддерживает другого в творческом процессе создания Прекрасного (например, памятников культуры), в процессе передачи культурных знаний и опыта, воспроизводит и охраняет духовные и нравственные ценности. В образовательной и воспитательной организации в процессе культурного общения педагогов и детей, детей друг с другом (на уроках, занятиях, клубах, секциях, кружках), их интерактивного взаимодействия происходит освоение новых идей, образов, фантазий. Ребята участвуют в творческих проектах, научных экспериментах, создают поделки, рисунки (может быть и произведения искусства), изделия народных ремесел, тем самым обогащают себя энергией развития и саморазвития.

В результате создаются новые отношения, направленные на развитие и саморазвитие, новый опыт, развиваются новые позитивные качества и способности, материальные объекты; значимые традиции для сохранения энергий эволюции и устойчивости культурных взаимоотношений, сохранения среды путем включения знаково-символической системы как отражения закодированных глубинных идей человечества и ее отдельных индивидов.

Несколько слов о традициях и инновациях как компонентах культурной среды. Школьная традиция выступает, с одной стороны, противоположностью инновации, с другой – ее естественным продолжением. Внедренная новация постепенно становится традицией этой среды.

В истории образования на протяжении веков менялись приоритетные направления, ценности, формы и методы работы, стиль общения в школе. Однако взаимодействие педагога и ребенка остается неизменным условием ее существования, т.е. образовательно-воспитательной традицией.

Как правило, позитивные результаты процесса воспитания характеризовались взаимным уважением, творческим отношением педагогов к своей профессиональной деятельности, а школьников – к своей учебе. Поэтому взаимодействие педагога и ребенка как культурная педагогическая традиция является системообразующим фактором культурной среды школы.

Важнейшей закономерностью развития культуры является преемственность, в которой реализуется единство противоположностей – традиции и новшества. Результаты человеческой деятельности, воплощающие культурные ценности, в историческом процессе сменяющихся поколений сохраняют преемственные связи человечества, которое соединяет прошлое с будущим, сдвигая эти культурные ценности к новой генерации людей.

Наиболее устойчивой стороной культуры являются культурные традиции. Они подразумевают, что наследовать и как наследовать. Каждое поколение осуществляет отбор тех или иных традиций и в этом смысле выбирает будущее и лучшее из прошлого. О необходимости развития педагогических традиций, традиций в среде школы писали Я. А. Коменский («Мудрость старых чехов», «Об изгнании из школы косности» и др.), К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский.

Однако культура – это не только традиции, процесс накопления и сохранения духовных ценностей предыдущих поколений. Традиции (национальные, культурные, бытовые, общественно-политические) выполняют прогрессивную роль до тех пор, пока они отвечают историческим потребностям. Они становятся тормозом общественного развития, когда культивируют изживший себя уклад жизни.

Культурная среда школы – это духовно-нравственная атмосфера сообщества, сложившиеся отношения людей, особенности традиций, вошедших в уклад данной школы. Традиции создаются школьниками и педагогами в совместной деятельности как совокупность объектов культурно-образовательного назначения, связанных с созданием и распространением культурных и образовательных ценностей. Это творческие организации, познавательные сообщества, научно-исследовательские и методические объединения, учебные занятия, студии, кружки, секции, территория пришкольного участка, средства информации (школьная газета, стенды), эстетика одежды педагогов и школьников и т.д. Культурная среда школы представляет собой педагогически обусловленное практическое воплощение национального, исторического и социального, является базой для формирования и удовлетворения духовных потребностей человека посредством его взаимодействия с образовательным сообществом, что, в свою очередь, может быть определено как традиции и инновации данного образовательного учреждения.

Уклад школы формируется из школьных традиций, которые реализуются на функционально-образующем уровне: в процессе взаимоотношений и взаимодействия, то есть в процессе открытой и свобод-

ной коммуникации в общении и интеракции (совместной деятельности, основанной на взаимопомощи и поддержке).

На предметно-практическом уровне традиции реализуются в материальной обстановке, характеризующейся атрибутивными и символическими формами оформления школы, определяющими ее уникальность.

В школе, как и в обществе, с одной стороны, необходимы прогрессивные традиции как охранители культуры, помогающие выстоять, развиваться культурному и образовательному сообществу, сохранять все лучшее и разумное. С другой стороны, новое поколение не может пассивно потреблять уже созданное культурное богатство. Оно вносит и свой вклад в копилку мировой культуры, в зависимости от того, что было унаследовано им от культуры прошлого. Осмысленная новация, принятая сообществом и используемая в практике жизни постепенно приобретает черты традиции, становится ею. Поэтому традиции и новации в развитии культуры органично взаимосвязаны, при этом новации играют в ней более активную роль, позволяя культуре развиваться и изменяться.

### Заключение

Духовные ценности определяют качество культурной среды школы. В культурной среде школы создаются уникальные взаимоотношения, построенные в процессе общения и взаимодействия ее субъектов, основанные на помощи и поддержке, закодированные в символах учреждения. Эти отношения влияют на развитие лучших человеческих качеств и способностей, востребованных не только для процветания общества, но и в процессе планетарной эволюции. Предметная сфера (современная мебель, техника, оборудование и т.д.), если она культуросообразна, то также усиливает позитивное энергетическое воздействие на развитие и саморазвитие личности.

Таким образом, культурная среда школы (вуза, учреждения дополнительного образования, колледжа и пр.), опирающаяся на духовные ценности, является важным средством развития и саморазвития личности обучающегося и учителя, развития их общей и профессиональной культуры.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Байлук В. В. Человеческое знание. Самореализация личности: общие законы успеха : монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2011. 383 с.
2. Беляева М. А. Роль семьи и церкви в формировании репродуктивной культуры // Мир науки. 2015. №1. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/19KMN115.pdf>.
3. Введение в педагогическую культуру : Учебное пособие / Под ред. Е. В. Бондаревской. Ростов н/Д., 1995. 172 с.
4. Иванов А. В. Особенности духовно-ценностного воспитания в России. Социальная педагогика в духовно-нравственном становлении современного человека : сборник научных трудов участников междунар. науч.-практич. конференции / Под ред. А. В. Иванова. М., МГПУ, 2013. С. 7–12.

5. Крылова Н. Б. Культурология образования // Новые ценности образования. М. : Народное образование, 2000. Сб. №10. 272 с.
6. Культуросообразная школа // Новые ценности образования. 2002. № 11.
7. Маслоу А. Мотивация и личность. Психология бытия. М., 1996.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М. : Русский язык, 1986. 817 с.
9. Тезаурус для учителей и школьных психологов // Новые ценности образования. 1995. № 1.

#### L I T E R A T U R A

1. Bayluk V. V. Chelovekoznanie. Samorealizatsiya lichnosti: obshchie zakony uspekha : monografiya / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2011. 383 s.
2. Belyaeva M. A. Rol' sem'i i tserkvi v formirovaniy reproductivnoy kul'tury // Mir nauki. 2015. №1. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/19KMN115.pdf>.
3. Vvedenie v pedagogicheskuyu kul'turu : Uchebnoe posobie / Pod red. E. V. Bondarevskoy. Rostov n/D., 1995. 172 s.
4. Ivanov A. V. Osobennosti dukhovno-tsennostnogo vospitaniya v Rossii. Sotsial'naya peda-gogika v dukhovno-nravstvennom stanovlenii sovremennogo cheloveka : sbornik nauchnykh trudov uchastnikov mezhdunar. nauch.-praktich. konferentsii / Pod red. A. V. Ivanova. M., MGPU, 2013. S. 7–12.
5. Krylova N. B. Kul'turologiya obrazovaniya // Novye tsennosti obrazovaniya. M. : Narodnoe obrazovanie, 2000. Sb. №10. 272 s.
6. Kul'turosoobraznaya shkola // Novye tsennosti obrazovaniya. 2002. № 11.
7. Maslou A. Motivatsiya i lichnost'. Psikhologiya bytiya. M., 1996.
8. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo yazyka. M. : Russkiy yazyk, 1986. 817 s.
9. Tezaurus dlya uchiteley i shkol'nykh psikhologov // Novye tsennosti obrazovaniya. 1995. № 1.

**Иванова Алена Васильевна,**

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института национальных школ Республики Саха (Якутия); 677027, г. Якутск, ул. Октябрьская, 22, каб. 303; e-mail: alivv@yandex.ru.

**Филиппова Нина Игнатьевна,**

кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института национальных школ Республики Саха (Якутия); 677027, г. Якутск, ул. Октябрьская, 22, каб. 303; e-mail: iitii2007@mail.ru.

**МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО  
ЭТНОКУЛЬТУРНОГО И ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** этнокультурное, поликультурное образование, непрерывное образование.

**АННОТАЦИЯ:** Статья посвящена разработке содержания этнокультурного и поликультурного образования в системе непрерывного образовательного процесса. Целью данной работы является теоретическое обоснование подходов к проектированию моделей организации непрерывного этнокультурного и поликультурного образования, нацеленных на интеграцию формального, неформального, информального образования. Рассмотрены понятия «этнокультурное образование», «поликультурное образование». В статье представлены подходы и принципы непрерывного этнокультурного и поликультурного образования, которые послужили основой разработки моделей. По результатам научных исследований и мониторинга по выявлению современного состояния этнокультурного и поликультурного образования коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации в ФГБНУ «Научно-исследовательский институт национальных школ Республики Саха (Якутия)» разработаны модели организации непрерывного этнокультурного и поликультурного содержания образования. Структурная модель непрерывного образования по Концепции ЮНЕСКО раскрывает содержание его горизонтальных компонентов: формального, неформального и информального образования. Следующая модель непрерывного этнокультурного и поликультурного образования раскрывает связь его компонентов с возрастным циклом жизни человека.

Рассмотрен опыт реализации данных моделей в учреждениях дополнительного образования детей и дополнительного профессионального образования взрослых на примере Республики Саха (Якутия). Спроектированные модели могут быть использованы при составлении содержания основных и дополнительных образовательных программ дошкольного, общего и профессионального образования с учетом региональных и этнокультурных особенностей в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта.

**Ivanova Alena Vasil'evna,**

Candidate of Pedagogy, Leading Researcher of the Scientific Research Institute of National Schools of The Republic of Sakha (Yakutia), Yakutsk, Russia.

**Filippova Nina Ignat'evna,**

Candidate of Philology, Leading Researcher of the Scientific Research Institute of National Schools of The Republic of Sakha (Yakutia), Yakutsk, Russia.

**MODELS OF CONTINUING  
ETHNO-CULTURAL AND MULTICULTURAL EDUCATION**

**KEYWORDS:** ethno-cultural education, multicultural education, continuing education.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the content of ethno-cultural and multicultural education in the system of continuing education process. The aim of this work is a theoretical substantiation of the approaches to designing organizational models for continuing ethno-cultural and multicultural education aimed at integrating formal, non-formal and informal education. The article considers the notions of "ethno-cultural education" and "multicultural education". The article presents the identified approaches and principles of continuing ethno-cultural and multicultural education content, which serves as the basis of model development. According to the results of research and monitoring the process of revealing the modern state of ethno-cultural and multicultural education of indigenous peoples of the North, Siberia and Far East of the Russian Federation, the "Research Institute of National Schools of the Sakha Republic (Yakutia)" developed a model of continuing ethno-cultural and multicultural education. The structural model of continuing education according to the UNESCO Concept reveals the content of its horizontal components: formal, non-formal and informal education. Another model of continuing ethno-cultural and multicultural education reveals the relationship of its components with age-related cycle of human life.

The article describes the experience of implementation of the given models at institutions of additional education for children and additional professional education for adults on the example of the Republic of Sakha (Yakutia). The designed models can be used in the preparation of the content of basic and additional education programs of preschool, general and vocational education taking into account regional and ethno-cultural peculiarities and in working out scientific and methods support in the context of introduction of new Federal State Educational Standards.

Сохранение и развитие этнокультурного многообразия народов, укрепление единства и духовной общности многонационального народа России указано среди целей и приоритетных направлений государственной национальной политики Российской Федерации, отмеченных в «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [11]. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», которая устанавливает приоритет образования в государственной политике, определяет стратегию и направления развития системы образования в России на период до 2025 года, указывается, что система образования призвана обеспечить непрерывность образования в течение всей жизни человека [14, с. 100]. Непрерывное образование в современной науке рассматривается как «целостный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира. Он состоит из последовательно возвышающихся ступеней специально организованной учебы, дающих человеку благоприятные для него изменения социального статуса» [10].

Теоретические основы этнокультурного образования разрабатывались на философско-историческом, историко-педагогическом уровнях многими учеными. Научно-теоретические основы этнокультурного содержания в системе образования заложены в трудах известных российских этнопедагогов Г. Н. Волкова, В. Ф. Афанасьева, Т. Н. Петровой, А. Б. Панькина, А. Б. Афанасьевой, У. А. Винокуровой, А. Д. Семеновой, А. А. Григорьевой и многих других. Более разработанной является проблема подготовки специалистов этнокультурной деятельности и вопросы этнокультурной компетенции педагогов в исследованиях Л. В. Коноваловой, В. И. Солодухина, В. А. Сластенина, В. Н. Никитенко и др.

Например, А. Б. Афанасьева определяет, что «этнокультурное образование представляет собой целостный процесс изучения, деятельности освоения этнокультурного наследия и воспитания личности на этнокультурных традициях, учитывающих полиэтническую горизонталь географического пространства и историко-временную вертикаль развития этноса и суперэтноса в структуре развития мировой культуры» [1, с. 192–193]. По определению У. С. Борисовой, «этнокультурное образование – это органическая составная часть общего государственного образования России как полиэтнической страны, многомерное историко-политическое, социокультурное и

педагогико-организационное явление, основой которого является творческое освоение этнокультурных ценностей (языка и литературы, истории и культуры, духовного наследия)» [2].

Итоги анализа научно-теоретических основ этнокультурного образования и состояния системы этнокультурного содержания непрерывного начального, среднего и высшего профессионального образования показывают, что за последние десятилетия разработано множество педагогических исследований по этнокультурному образованию, которые рассматривают его как феномен культуры, как механизм передачи социального опыта, как парадигму образования XXI века, однако вопросы поиска механизмов его внедрения в систему непрерывного образования освещены недостаточно.

Ф. Ф. Харисов, раскрывая проблему системного процесса передачи из поколения в поколение духовных ценностей, этнокультурных традиций в основном и среднем общем образовании, отмечает следующее: «национальная культура должна естественно и органично войти в повседневную жизнедеятельность учащихся, стать необходимым элементом практических дел, удовлетворения их познавательных, эстетических и иных потребностей, осмысления различных сторон жизни общества» [15, с. 69]; «этнокультурный опыт каждого этноса содержит в себе уникальный образовательный потенциал, который может быть успешно реализован посредством системы образования» [Там же, с. 190].

Этнокультурное образование – это образование, направленное на сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры. Этнокультурный компонент образования также приобретает качество многоуровневого, многофункционального процесса, который охватывает как ступени дошкольного, школьного и дополнительного образования, так и ступени подготовки педагогических кадров, повышения квалификации работников общеобразовательных организаций. Этнокультурная составляющая непрерывного образования и воспитания проходит через все учебные предметы, курсы, внеурочные и внешкольные занятия и мероприятия. Сквозными этнокультурными блоками становятся такие этнические константы, как родной язык личности, его мировоззрение, осознание своей принадлежности к народу, фольклор и героический эпос, уклад жизни, обычаи, обряды, традиционные праздники.

Изучению актуальных аспектов поли-

культурного образования в современном мире посвящены исследования многих ученых: Ю. В. Арутюнян, А. Н. Джурицкий, Г. Д. Дмитриев, Л. В. Колобова, Н. М. Лебедева, З. А. Малькова, В. В. Макаев, Л. Л. Супрунова и др. В результате анализа различных подходов к проблеме определения содержания поликультурного образования можно констатировать, что большинством исследователей, в основном, предлагается трактовка, главное содержание которой заключается в том, что сущностью поликультурного образования является следующее: способствование усвоению учащимися знаний о своей и других культурах; уяснении общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях разных народов; воспитании интереса и уважения к разнообразным национально-культурным традициям и их носителям. Поликультурное образование представляет собой образование нового типа и включает в себя этнокультурное, отвечающее потребностям развития человека в современном мире. Мнения исследователей по поликультурному образованию сходятся на идее о том, что оно должно быть непрерывным.

Реализация базовых идей этнокультуры во взаимосвязи с поликультурой заключается в признании этнических и культурных особенностей и ценностей, в связи с чем возникает необходимость воспитания и развития толерантной личности, которая ценит не только родную культуру, но и культуру других народов, готова к диалогу в поликультурном мире. Реализация данной идеи в настоящее время осуществляется на существующих уровнях российского образования: общеобразовательное и профессиональное, предлагающих основные и дополнительные образовательные программы. Образование в связи с этим понимается как постоянный процесс, длящийся в течение всей жизни человека (согласно концепции ЮНЕСКО «Образование на протяжении всей жизни»).

Цель непрерывного этнокультурного и поликультурного образования – воспроизводство и развитие национальных культур и родных языков народов России как необходимых инструментов социализации подрастающих поколений и важнейшей основы становления и функционирования российской гражданской нации в условиях социально-политической неоднородности регионов Российской Федерации, поликультурности и полилингвальности многонационального народа России.

Целостность непрерывного этнокультурного и поликультурного образования достигается взаимосвязанной деятельностью как вертикальных, так и горизонтальных его

структурных компонентов: формальной (школы, колледжи, вузы и т.д.), неформальной (учреждения дополнительного образования, повышения квалификации и профессионального уровня и т.д.), информальной (обучение и воспитание в семье, общение в кругу друзей, соседей, в социуме и т.д.).

Основными подходами этнокультурного и поликультурного непрерывного образования являются:

– исторический, где развитие процесса этнокультурного образования рассматривается в связи с социально-экономическими изменениями в обществе;

– культурологический, предполагающий развитие способности человека к межкультурной коммуникации, приобщение к различным культурам;

– социально-педагогический, указывающий на развитие способности критически воспринимать стереотипы, относящиеся к другим людям и их культурам, интеграцию элементов других культур в собственную систему мышления.

Данные подходы содержательно дополняют друг друга, определяя направления деятельности образовательных организаций.

Педагогическими принципами отбора и конструирования содержания этнокультурного и поликультурного непрерывного образования являются:

– принцип развития способностей растущей личности к интеграции – через этническую культуру, сохранение родного языка – в современные общественные процессы и мировую культуру;

– принцип повышения культуросообразности обучения и воспитания в качестве предпосылки и обязательного условия формирования развитой творческой личности, способной быстро осваивать ситуации социальных перемен;

– принцип сочетания в едином образовательном процессе обучения, воспитания и творческого развития личности;

– принцип интегративности этнокультурного компонента образования, его связь с базовыми учебными предметами;

– принцип учета при определении содержания этнокультурного и поликультурного компонента образовательных запросов и потребностей граждан, социокультурной и языковой мотивации, образовательных предпочтений детей и родителей.

Основываясь на результатах научных и мониторинговых исследований по выявлению современного состояния этнокультурного и поликультурного образования коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации, проведенных научными сотрудниками ФГБНУ «Институт национальных



школ Республики Саха (Якутия)» [14, с. 103–107; 5, с. 93], а также опираясь на выявленные принципы и подходы развития непрерывного этнокультурного и поликультурного образования, нами были разработаны модели **организации непрерывного этнокультурного и поликультурного содержания образования.**

Структурная модель непрерывного образования по Концепции ЮНЕСКО раскрывает содержание его горизонтальных компонентов: формального, неформального и информального образования. При этом этнокультурная и поликультурная составляющие непрерывного образования и воспитания проходят через все учебные предметы, курсы, внеурочные, внешкольные занятия и мероприятия:

– формальное образование, завершающееся выдачей общепризнанного аттестата или диплома;

– неформальное образование, происходящее в дополнительных образовательных или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером;

– информальное образование (индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая нашу повседневную жизнь и носящая целенаправленный характер).

Основные компоненты непрерывного образования охватывают все ступени образовательного процесса по вертикали, в них реализуется преемственность сквозного этнокультурного и поликультурного содержания (Рис. 1).



**Рис.1.**  
Структурная модель непрерывного образования по Концепции ЮНЕСКО.

Следующая модель непрерывного этнокультурного и поликультурного образования раскрывает связь его компонентов с возрастным циклом жизни человека. Этапы формального и неформального образования непосредственно связаны со ступенями образовательных организаций (дошкольное, общеобразовательное, профессиональное образование, дополнительное образование), то есть охватывают условно возраст человека примерно с 3-х до 25-ти лет – детство и юношество, связанное с обучением, с получением профессии. Этап неформального образования более всего связан с учреждениями дополнительного образования и повышения профессиональной квалификации, охватывает возраст трудовой (профессиональной) деятельности, условно с 25-ти до 65-ти лет. Информальный компонент непрерывного образования может быть связан со всеми циклами жизни человека: младенчество, детство, юношество, взрос-

лая жизнь и старость, то есть время, связанное с выходом на пенсию, это сфера самообразования, исходящая из потребностей личности и его семьи, а также общества и этноса (Рис. 2).

Основные компоненты непрерывного образования охватывают все ступени образовательного процесса по вертикали, в них реализуется преемственность сквозного этнокультурного и поликультурного содержания образования.

Разработанные модели отражают процесс организации поликультурного образования и места в ней этнокультуры своего народа с учетом возможностей интеграции учреждений различных уровней и видов.

Базовым учреждением этнокультурного и поликультурного образования является образовательная организация с тремя ступенями – начального (1–4 классы), основного общего (5–9 классы) и полного общего (10–11 классы) образования.

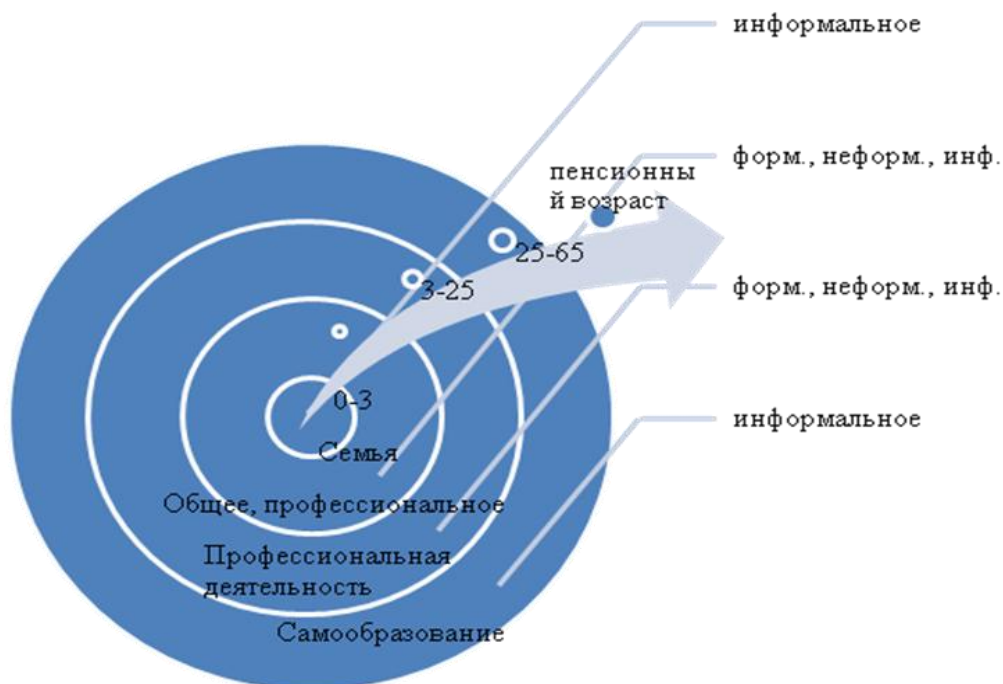


Рис. 2.

Модель непрерывного этнокультурного и поликультурного образования, связанная с возрастным циклом человека.

Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная в сентябре 2014 года, направлена на превращение феномена дополнительного образования в подлинный системный интегратор вариативного образования, обеспечивающего конкурентоспособность личности, общества и государства [4]. О развитии форм включения детей в интеллектуально-познавательную, творческую, трудовую, общественно-полезную, художественно-эстетическую, физкультурно-спортивную, игровую деятельность, в том числе на основе использования потенциала системы дополнительного образования детей, говорится в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года, утвержденной в июне 2015 года [8].

Как отмечается в ст. 2 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», дополнительное образование – вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования. Дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование (статья 10 главы 2) [13].

Реализация непрерывного этнокультурного и поликультурного образования в

неформальном компоненте проходит через деятельность учреждений дополнительного образования и работу кружков, клубов, студий образовательных организаций. Например, в Республике Саха (Якутия) это можно увидеть в работе «Республиканского центра развития дополнительного образования и детского движения», «Дворца детского творчества» городского округа «город Якутск», Центра отдыха и оздоровления детей «Сосновый бор», физико-математического форума «Ленский край», Детских школ искусств и др. [3, с. 21–26].

Дополнительное профессиональное образование рассматривается в главе 10, статье 76 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. Осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки).

В последнее время обучение проводится с использованием информационно-коммуникационных технологий, что особенно актуально для отдаленных регионов. Как один из положительных опытов организации дистанционных курсов повышения

квалификации можно привести пример сотрудничества Института национальных школ Республики Саха (Якутия) с федеральными учреждениями. Например, за 2013–2015 годы совместно с АНО ВО «Российский новый университет» (Москва) были проведены очно-дистантные курсы по программам повышения квалификации специалистов и переподготовки в сфере русского языка как неродного, организованные по инициативе Министерства образования и науки РФ в рамках федеральной целевой программы «Русский язык» на 2011–2015 годы. Слушатели занимались дистанционно, через личный кабинет, также было организовано тьюторское сопровождение. По итогам обучения выданы удостоверения, дипломы установленного образца.

Программы дополнительного профессионального образования также реализуются через деятельность профессиональных сообществ, формальных или неформальных групп профессионалов, работающих в одной предметной или проблемной профессиональной деятельности в сети. Как один из примеров можно привести организацию по инициативе Института национальных школ Республики Саха (Якутия) сообщества

по проблемам билингвального образования, в частности, по математике. Данное педагогическое сообщество сплотило вокруг себя учителей-практиков и представителей научной и педагогической общественности. Авторская группа учителей школ города Якутска, доценты, аспиранты кафедры методики преподавания математики Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова и научные сотрудники Института национальных школ Республики Саха (Якутия) совместно обсуждали вопросы совершенствования системы математического образования в национальных школах как типе билингвального образования средствами родного (якутского) и русского языков, разрабатывают учебные пособия, терминологические словари.

Таким образом, человек, познавший свою родную культуру, будет готов к изучению и осознанию значимости культуры других народов, уважению к ним. Все это способствует формированию этнокультурной, гражданской идентичностей, консолидации образовательной политики. Представленные модели непрерывного этнокультурного и поликультурного образования могут оказать содействие в этом процессе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева А. Б. Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы : монография. СПб., 2009. С. 296.
2. Борисова У. С. Этнокультурное образование: историко-социологический анализ (на материалах Республики Саха (Якутия)) : дис. ... д-ра социол. наук. СПб., 2006.
3. Иванова А. В. Модель организации непрерывного этнокультурного и поликультурного содержания образования в неформальном компоненте образования // Таткачирук. 2014. № 3. С. 19–28.
4. Концепция развития дополнительного образования в Российской Федерации. URL: <http://xn--8oabucjibhv9a.xn--p1ai/минобрнауки.рф> (дата обращения 25.11.2015).
5. Кривошапкин А. В. Роль СВФУ им. М. К. Аммосова в инновационном развитии коренных малочисленных народов Севера // Наука и образование в XXI веке: роль университетов в инновационном развитии региона : тезисы докл. междунар. конф. (Якутск, 25–26 окт. 2012). Якутск, 2012. С. 93.
6. Неустроев Н. Д., Неустроева А. Н. Этнокультурное образование будущих учителей для школ коренных народов Севера // Этнокультурное образование в Дальневосточном федеральном округе Российской Федерации : коллективная монография. Якутск : Медиа-холдинг «Якутия», 2015. С. 184–189.
7. Панькин А. Б. Этнокультурная коннотация образования : монография. Элиста: Калм. гос. ун-т, 2009. С. 380.
8. Стратегия развития воспитания на период до 2025 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. 996-р : <http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения 24.02.2016).
9. Тарабукина У. П. Общеобразовательные школы коренных малочисленных народов Севера РС(Я) – участники Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика Севера: интеграция в единое образовательное пространство» // Таткачирук. 2014. № 2. С. 23–36.
10. Тюрдьо Е. А., Ершова С. И. Модель непрерывного поликультурного образования личности // Культура и религия. 2011. № 2. С. 1–18.
11. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 года № 1666 период до 2025 года»: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1644521> (дата обращения 20.12.2015).
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897). URL : <http://xn--8oabucjibhv9a.xn--p1ai/минобрнауки.рф> (дата обращения 29.02.2016).
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://xn--8oabucjibhv9a.xn--p1ai/минобрнауки.рф> (дата обращения 12.01.2016).
14. Филиппова Н. И., Иванова А. В. Современное состояние этнокультурного и поликультурного образования коренных малочисленных народов Севера (по результатам мониторинговых исследований в высших учебных заведениях) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 1. С. 100–108.
15. Харисов Ф. Ф. Этно-региональное образование: теория и практика. М. : ООО «ТИД “Русское слово – РС”», 2007. С. 264.

## L I T E R A T U R A

1. Afanas'eva A. B. Etnokul'turnoe obrazovanie v Rossii: teoriya, istoriya, kontseptual'nye osnovy : monografiya. SPb., 2009. S. 296.
2. Borisova U. S. Etnokul'turnoe obrazovanie: istoriko-sotsiologicheskii analiz (na materialakh Respubliki Sakha (Yakutiya)) : dis. ... d-ra sotsiol. nauk. SPb., 2006.
3. Ivanova A. V. Model' organizatsii nepreryvnogo etnokul'turnogo i polikul'turnogo sodержaniya obrazovaniya v neformal'nom komponente obrazovaniya // *Tatkachiruk*. 2014. № 3. S. 19–28.
4. Kontsepsiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/minobrnauki.rf> (data obrashcheniya 25.11.2015).
5. Krivoshapkin A. V. Rol' SVFU im. M. K. Ammosova v innovatsionnom razvitii korennykh malochislennykh narodov Severa // *Nauka i obrazovanie v XXI veke: rol' universitetov v innovatsionnom razvitii regiona : tezisy dokl. mezhd. konf.* (Yakutsk, 25–26 okt. 2012). Yakutsk, 2012. S. 93.
6. Neustroev N. D., Neustroeva A. N. Etnokul'turnoe obrazovanie budushchikh uchiteley dlya shkol korennykh narodov Severa // *Etnokul'turnoe obrazovanie v Dal'nevostochnom federal'nom okruge Rossiyskoy Federatsii : kollektivnaya monografiya*. Yakutsk : Media-kholding «Yakutiya», 2015. S. 184–189.
7. Pan'kin A. B. Etnokul'turnaya konnotatsiya obrazovaniya : monografiya. Elista: Kalm. gos. un-t, 2009. S. 380.
8. Strategiya razvitiya vospitaniya na period do 2025 goda, utverzhennaya rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 29 maya 2015 g. 996-r : <http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (data obrashcheniya 24.02.2016).
9. Tarabukina U. P. Obshcheobrazovatel'nye shkoly korennykh malochislennykh narodov Severa RS(Ya) – uchastniki Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Pedagogika Severa: integratsiya v edinoe obrazovatel'noe prostranstvo» // *Tatkachiruk*. 2014. № 2. S. 23–36.
10. Tyurd'o E. A., Ershova S. I. Model' nepreryvnogo polikul'turnogo obrazovaniya lichno-sti // *Kul'tura i religiya*. 2011. № 2. S. 1–18.
11. Ukaz Prezidenta RF ot 19 dekabrya 2012 goda № 1666 period do 2025 goda»: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1644521> (data obrashcheniya 20.12.2015).
12. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (utverzhen prikazom Minobrnauki Rossii ot 17.12.2010 № 1897). URL : <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/minobrnauki.rf> (data obrashcheniya 29.02.2016).
13. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii». URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/minobrnauki.rf> (data obrashcheniya 12.01.2016).
14. Filippova N. I., Ivanova A. V. Sovremennoe sostoyanie etnokul'turnogo i polikul'turnogo obrazovaniya korennykh malochislennykh narodov Severa (po rezul'tatam monitoringovykh issledovaniy v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh) // *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2014. № 1. S. 100–108.
15. Kharisov F. F. Etno-regional'noe obrazovanie: teoriya i praktika. M. : OOO «TID “Russkoe slovo – RS”», 2007. S. 264.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Д. Неустроев

УДК 37.036 : 37.018.32  
ББК Ч 420.062 + Ч 420.054

ГСНТИ 14.25.025

Код ВАК 13.00.01

### **Куприна Надежда Григорьевна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой эстетического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nkbt@mail.ru.

### **Казанецких Светлана Владимировна,**

аспирант кафедры эстетического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: kazanetskih72@bk.ru.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В ФОРМИРОВАНИИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** художественно-эстетическая среда, семейные ценности, методы реализации воспитательного потенциала искусства, воспитательная работа с младшими школьниками.

**АННОТАЦИЯ.** Предметом рассмотрения статьи является содержание процесса формирования семейных ценностей у младших школьников в условиях школы-интерната. Цель статьи – раскрыть возможности художественно-эстетической среды в формировании семейных ценностей у обучающихся интернатных организаций. Тема статьи посвящена рассмотрению потенциала педагогически организованной художественно-эстетической среды в семейном воспитании обучающихся школ-интернатов. Методами исследования является анализ, обобщение материала по использованию потенциала искусства в воспитательной работе с младшими школьниками, моделирование процесса организации художественно-эстетической среды как ценностно-смыслового контекста взаимодействия взрослых и детей. Методология работы основана на средовом подходе в формировании семейных ценностей у воспитанников школы-интерната, позволяющим оптимизировать педагогический потенциал искусства через обращение к внутренним силам учащихся в процессе переживания, осмысления художественных образов – носителей семейных ценностей и самовыражения в художественном творчестве. Результаты работы: авторами определены формы и методы воспитательной работы средствами искусства и художественно-творческой деятельности обучающихся. Область применения результатов: теория и методика обучения и воспитания (общее образование). Выводы: результаты практического внедрения разработанной модели доказали значимость педагогически организованной художественно-эстетической среды в формировании ценностного отношения к семье и позитивных моделей семейных отношений у воспитанников школ-интернатов.

### **Kuprina Nadezhda Grigor'evna**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Aesthetic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Kazanetskih Svetlana Vladimirovna,**

Post-graduate Student of Department of Aesthetic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **PEDAGOGICAL POTENTIAL OF ART AND AESTHETIC ENVIRONMENT IN FORMING FAMILY VALUES OF BOARDING SCHOOL PUPILS**

**KEYWORDS:** art and aesthetic environment, family values, methods of realization of educational potential of arts, educational work with junior schoolchildren.

**ABSTRACT.** The article deals with the content of the process of formation of family values in junior boarding school children. The purpose of the article is to reveal the possibilities of artistic and aesthetic environment in the formation of family values among pupils of boarding institutions. The article focuses on the potential of a pedagogically organized artistic and aesthetic environment in family education of pupils of boarding schools. The methods of research include analysis, generalization of material on the use of the potential of art in educational work with younger schoolchildren, modeling the organization of the process of artistic and aesthetic environment as a value-semantic context of interaction between adults and children. The methodology of research is based on the environmental approach to the formation of family values among pupils of boarding schools, which allows optimizing the pedagogical potential of art through appeal to the internal potential of pupils in the process of experience and cognizing artistic images – carriers of family values and self-expression in creative art. As a result of their research, the authors determined the forms and methods of educational work by means of art and art-creative activity of students. The obtained results may be used for the development of the theory and methods of training and upbringing (general education). The results of practical implementation of the developed models have shown the importance of pedagogically organized artistic and aesthetic environment in the formation of value-oriented relation to the family and positive models of family relationships at boarding schools.

**П**роблема формирования семейных ценностей остро стоит перед выпускниками интернатных организаций, для которых освоение роли семьянина оказыва-

ется особенно трудным в связи с нарушением эмоциональных и коммуникативных связей с родственниками, отсутствием положительного примера семейных отношений.

Нарушения взаимоотношений затрудняют нормальное психическое и социальное развитие детей, приводят в будущем к трансляции негативных моделей поведения в семьях воспитанников [6, с. 2]. Разработка разнообразных форм и методов воспитательной работы, моделирующих семейные отношения и традиции в школьном коллективе, выступает важнейшей задачей в воспитательной работе школ-интернатов и специальных коррекционных учреждений для детей из малообеспеченных семей и семей, попавших в сложную социальную ситуацию.

Одним из путей решения данной проблемы является организация художественно-эстетической среды как ценностно-смыслового контекста взаимодействия взрослых и детей в воспитательном процессе. Педагогически организованная, ценностно ориентированная художественно-эстетическая среда школы способна восполнить дефицит положительного эмоционального опыта семейных отношений у воспитанников школы-интерната, включить их в переживание и осмысление художественных образов – носителей семейных ценностей. Соприкосновение с искусством, самовыражение обучающихся в художественно-творческой деятельности позволит им сформировать лично значимое ценностное отношение к семье, обогатить свой опыт примерами гармоничных и ответственных семейных отношений.

Для доказательства плодотворности выдвинутой идеи мы разработали и внедрили в практику работы модель формирования семейных ценностей у младших школьников в условиях педагогически организованной художественно-эстетической среды в МАОУ «Школа-интернат № 53» для детей из малообеспеченных семей и семей, попавших в сложную социальную ситуацию г. Новоруральска Свердловской области. В своей работе мы ориентировались на младший школьный возраст как наиболее оптимальный для формирования семейных ценностей, поскольку ребенок в этом возрасте более открыт влиянию взрослого воспитателя, доверяет ему гораздо больше, нежели на последующих возрастных этапах. Младшим школьникам «свойственна особая эстетическая восприимчивость, эмоциональная отзывчивость на образы искусства» [7, с. 139]. Исследователи, изучающие проблему потенциала искусства в воспитательной работе с младшими школьниками (М. С. Бережная, Е. П. Кабкова, А. А. Мелик-Пашаев, Б. Н. Неменский, Л. П. Печко, С. Т. Погорелов, Н. Г. Тагильцева, Л. И. Уколова) подчеркивают сензитивность этого возраста для формирования ценностного сознания на основе активного усвоения образцов поведения,

представленных в образах искусства, необходимость «деятельности переживания как созидательной личности ребенка в ее ценностной направленности» [9, с. 12].

Авторская модель включает следующие взаимосвязанные блоки: целевой, методологический, содержательный, технологический, итоговый. Раскроем последовательно их содержание.

Целевой блок определяет ценностные ориентиры воспитательной работы с младшими школьниками на основе «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России», где ценности семьи «как первой и самой значимой для развития ребенка социальной и образовательной среды» представлены в качестве базовых национальных ценностей [1, с. 3]. Мы определили задачи, конкретизирующие содержание процесса формирования семейных ценностей у младших школьников в условиях педагогически организованной художественно-эстетической среды школы-интерната:

– формирование представлений о семейных ценностях (ценности брака как духовного союза, ценности ответственного родительства, ценности отношений взаимоподдержки и взаимопонимания членов семьи, ответственности в выполнении семейных обязанностей и различных ролей в семье, связанных с полом, возрастом) на основе *нравственно-эстетических эталонов в жизни и искусстве*;

– развитие эмоциональной отзывчивости к художественным образам, воплощающим ценности семьи, стремление к осмыслению проблем, связанных с семейными отношениями, на примере художественных произведений;

– развитие способности к нравственно-этической оценке содержания произведений искусства с семейной проблематикой, осознанному выбору модели ответственных и гармоничных отношений в семье в процессе творческой деятельности во взаимодействии с окружающими.

*Методологический блок* модели связан с обоснованием целесообразности реализации средового подхода в формировании семейных ценностей у воспитанников школы-интерната.

Значимость средового подхода связана со спецификой самого процесса формирования семейных ценностей у обучающихся. Основу процесса становления ценностных ориентиров личности, нравственных правил поведения составляет педагогическое взаимодействие взрослых и детей в образовательном учреждении, вынужденном брать на себя функцию компенсации недоделок и упущений семейного воспитания. Среда, созданная в школе-интернате, вы-

стует ценностно-смысловым контекстом, в котором происходит трансляция образа жизни и видение мира от одного поколения к другому. Та атмосфера, которая царит в образовательной организации, уклад, которым живут дети и педагоги – люди, составляющие ближайшее социальное окружение воспитанника школы-интерната, – оказываются определяющим в формировании внутреннего мира ребенка, его представлений о семейных ценностях.

Важнейшим фактором формирования и развития личности ребенка в целом и его представлений о семейных ценностях, в частности, является художественно-эстетическая среда в образовательном учреждении. Представление о художественно-эстетической среде как определенном культурно-общественном феномене появилось в России в трудах Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, В. В. Зеньковского, в теоретическом анализе С. Т. Шацкого и В. Н. Шацкой. В их трудах подчеркивалось значение эстетически ценного предметно-пространственного окружения для гармонизации и разностороннего развития личности ребенка.

В современной трактовке содержательное наполнение понятия «педагогически организованная среда» [14, с. 3] значительно расширилось, включив в себя наряду с предметно-пространственным еще и ценностно-смысловой компонент. Ценностно-смысловой компонент представляет атмосферу всего школьного учреждения в целом, с его традициями, предметностью, творческим потенциалом всего коллектива и отдельно взятого учителя, являющегося проводником и транслятором нравственных, в том числе семейных, ценностей через предметную и воспитательную деятельность. Так, в определении Л. П. Печко, художественно-эстетическая среда школы предстает как «пространственно-временное, содержательно-культурное, педагогически функционирующее поле, которое обладает определенным внешним, предметно-материальным и конструктивным обликом, имеющим эстетические характеристики, а также эстетической атмосферой, создаваемой активностью педагогов и учащихся, где сосуществуют различные эстетические и художественные формы взаимодействия коллективных, групповых и индивидуальных проявлений эстетического сознания личности» [10, с. 46].

Современные исследователи художественно-эстетической среды подчеркивают значение искусства как его «сердцевины», как «образной памяти человечества», концентрирующей в себе духовно-ценностный

опыт, накопленный человеческой цивилизацией [10, с. 47]. В художественном переживании «аккумулируются и закрепляются субъективно окрашенные представления личности о мире, оформляется личностно значимое ценностное отношение к миру, которое затем реализуется в поведении личности, в ее творческих и бытовых взаимодействиях с окружающим миром» [7, с. 140]. Средовой подход позволяет оптимизировать педагогический потенциал искусства через обращение к внутренним силам учащихся в процессе их погружения в атмосферу творческого созидания, переживания и осмысления художественных образов – носителей семейных ценностей, создание атмосферы доверия, высокого «нравственного градуса» (по выражению Л. И. Уколовой) в творческом взаимодействии детей и взрослых.

*Содержательный компонент* модели связан с описанием процесса достижения поставленных цели и задач в условиях образовательного процесса школы-интерната.

Значимое место в организации художественно-эстетической среды школы как фактора формирования семейных ценностей у обучающихся занимают предметы искусства. Уроки литературы, музыки, изобразительного искусства могут быть содержательно настроенными на включение личности школьника в процесс освоения семейных ценностей через эмоционально-образное восприятие и переживание художественных образов. Для этого мы разработали цикл этических бесед на основе художественных произведений, которые осваивают младшие школьники по учебному плану. В роли содержательного стержня этических бесед, позволяющего реализовать межпредметные связи художественных дисциплин, выступили программные произведения литературы, связанные с семейной проблематикой. Таким образом, дети знакомились с произведениями литературы, живописи, музыки, поэзии, с мультфильмами и кинофильмами, в которых герои с любовью относятся к близким людям, защищают то, что им дорого, демонстрируют примеры бережного и ответственного поведения в семье. Этические беседы были направлены на создание у обучающихся положительных образов отцовства, материнства, представлений о гармоничных отношениях в семье о семейных традициях, принятых в культуре нашего народа.

Не менее важным содержательным аспектом художественно-эстетической среды в школе является организация внеурочной деятельности обучающихся, что создает условия для внедрения в жизнь усвоенных ценностей через самостоятельную творческую деятельность обучающихся.



В современных Федеральных государственных образовательных стандартах второго поколения внеурочная деятельность включена в базисный учебный план и рассматривается в комплексе с учебной деятельностью. В соответствии с данной установкой мы разработали цикл внеклассных занятий, дополняющих содержание этических бесед по семейной проблематике на уроках искусства. На внеклассных занятиях дети вовлекаются в ролевые игры (например, «Я – семьянин», «Я и моя будущая семья», «Мой дом – моя крепость»), театрализации литературных произведений, проблемно-ценностное общение с педагогами и приглашенными деятелями культуры и искусства, просмотр и обсуждение кинофильмов с семейной тематикой, представление разработанных проектов («Живая связь времен», «Семейные традиции», «Семейные истории», «Великие семьи России» и др.).

При проведении календарных праздников особое внимание уделялось взаимодействию детей и взрослых – педагогов, родителей, приглашенных представителей общности. Так, в праздничную программу «Дня пожилого человека» включались трудовые акции («С любовью к бабушке», «Лучше деда друга нет»), к «Дню матери» готовилась выставка детских рисунков и поделок «Маме в подарок», к «Дню семьи» – проводился конкурс семейного творчества. Излюбленными формами взаимодействия взрослых и детей во внеурочной деятельности были походы выходного дня, загородные экскурсии, посещение музеев и театров г. Екатеринбурга, проведение фестивалей, конкурсов художественного творчества. Рефлексия и самовыражение учащихся в освоении семейных ценностей ярко проявились в художественно-творческой деятельности при выпуске школьной газеты («Вместе – дружная семья»), обновлении постоянно действующих стендов («Семь Я», «Родительский дом – начало начал» и др.).

Перечисленные формы воспитательных мероприятий способствовали активному включению школьников в освоение семейных ценностей, воспитанию ответственного отношения к близким людям, уважения к родителям и педагогам.

*Технологический блок модели* включает принципы, методы, средства организации художественно-эстетической среды, направленной на формирование семейных ценностей у младших школьников.

Выделим наиболее эффективные методы для реализации педагогического потенциала художественно-эстетической среды в формировании семейных ценностей у обучающихся:

1) создание ситуаций эмоционального вовлечения в восприятие и переживание художественных образов – носителей семейных ценностей (методы демонстрации, визуализации, эмоционального погружения, эмоционального проживания проблемных ситуаций, эмоциональной драматургии урока как урока-образа);

2) создание проблемных ситуаций на уроке и во внеурочной деятельности (методы контрастности художественных образов, диалоговых обсуждений просмотренных кинофильмов с семейной проблематикой, рефлексии в этической беседе, диспуте, творческих заданиях);

3) включение школьников в активную художественно-эстетическую деятельность, «задействование» имеющегося в их жизненном багаже опыта ценностного обобщения художественных явлений, сопереживания и самоанализа (методы нравственно-эстетического суждения, образного моделирования ценностного поведения, творческого самовыражения).

*Итоговый компонент* включает результаты работы по формированию семейных ценностей у младших школьников в условиях педагогически организованной художественно-эстетической среды школы-интерната.

Теоретическое исследование проблемы позволило нам выделить следующие показатели сформированности семейных ценностей младшего школьника:

– *образно-содержательный*: полнота представлений о семейных ценностях (ценности брака как духовного союза, ценности ответственного родительства, ценности отношений взаимоподдержки и взаимопонимания членов семьи, ответственности в выполнении семейных обязанностей и различных ролей в семье, связанных с полом, возрастом), наличие у школьников эмоционально-образного тезауруса, воплощающего эти ценности в художественных произведениях;

– *мотивационно-ценностный* – эмоциональная отзывчивость учащихся на художественные образы – носители семейных ценностей, стремление к осмыслению проблем, связанных с семейными отношениями, на примере художественных произведений;

– *деятельностный* – способность к нравственно-этической оценке содержания произведений искусства с семейной проблематикой, осознанному выбору модели ответственных и гармоничных отношений в семье в продуктах творчества, в творческом взаимодействии с окружающими.

При диагностике мы использовали следующие методики: творческие задания на решение проблемных ситуаций, опросы и анкеты в этических беседах, наблюдение за школьниками в процессе ролевых игр,



выполнения групповых творческих проектов, диспутов в ситуациях проблемно-ценностного общения.

Результаты практического внедрения разработанной модели показали, что педагогически организованная художественно-эстетическая среда способствует формированию семейных ценностей у воспитанни-

ков школы-интерната: формированию ценностного отношения к семье, мотивации к формированию положительных отношений между членами семьи, к созданию в будущем собственной семьи, рождению и воспитанию детей, готовности следовать принятым нравственным нормам и правилам поведения в семье.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Данилюк А. Я. Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М. : Просвещение, 2009. 5 с.
2. Бережная М. С. Социокультурная адаптация личности в общеобразовательном процессе // Проблемы и перспективы социокультурной адаптации детей и юношества средствами художественного творчества : коллективная монография. М. : Компания Спутник+, 2006. С. 5–14.
3. Дивицына Н. Ф. Социальная работа с детьми группы риска. М. : Владос, 2008. 183 с.
4. Загладина Х. Т. Задача формирования у школьников семейных ценностей в контексте деятельностно-компетентностной парадигмы общего образования. URL: [http://www.isiksp.ru/library/zagladina\\_ht/zagladina-000001.html](http://www.isiksp.ru/library/zagladina_ht/zagladina-000001.html).
5. Кабкова Е. П. Художественное обобщение на занятиях искусством в школе. М. : ИХО РАО, 2004. 261 с.
6. Кулик И. В. Формирование основ культуры семейных взаимоотношений учащихся 1–4 классов школ-интернатов во внеурочной работе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 24 с.
7. Куприна Н. Г. Нравственное становление младших подростков в условиях педагогически организованной художественно-эстетической среды в школе // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 138–143.
8. Мелик-Пашаев А. Трансформация детской игры в художественное творчество // Искусство в школе. 1994. № 2. С. 9–15.
9. Погорелов С. Т. Теория и практика социокультурного подхода в системе образования Свердловской области. Перспективы развития проекта «Урал. Человек. Истоки» // Социокультурный подход в современном образовании: опыт реализации регионального образовательного проекта «Урал. Человек. Истоки» : материалы науч.-практич. конф. 25 апреля 2007 года. Екатеринбург : ИРО СО, 2007. С. 7–17.
10. Печко Л. П. Основные характеристики эстетико-педагогической среды школы, урока, класса // Эстетическая среда и развитие культуры личности (в школе и педвузе). Вып. 2. Межвузовский сборник научных трудов / Институт художественного образования РАО; Луганский гос. пед. ун-т им. Т. Шевченко. М.–Луганск, 2000. С. 45–58.
11. Савенкова Л. Г. Особенности интегрированного обучения // Эффективные системы взаимодействия предметов гуманитарного цикла в практике образовательных учреждений : сборник науч. статей; ред.-сост. Е. П. Кабкова. М. : ИХО РАО; Тольятти: ТГУ, 2005. С. 23–34.
12. Семеняка Т. В. Воспитание семейно-нравственных ценностей у школьников в процессе преподавания гуманитарных дисциплин и внеклассной работы : дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 205 с.
13. Тагильцева Н. Г. Эстетическое восприятие искусства как фактор воспитания самосознания школьников : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002. 330 с.
14. Уколова Л. И. Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 56 с.
15. Уленгова Р. Б. Формирование семейных ценностей у детей-сирот средствами АРТ-педагогики в условиях детского дома : дис. ... канд. пед. наук, 2008. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01>.

#### L I T E R A T U R A

1. Danilyuk A. Ya. Kondakov A. M., Tishkov V. A. Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii. M. : Prosveshchenie, 2009. 5 s.
2. Berezhnaya M. S. Sotsiokul'turnaya adaptatsiya lichnosti v obshcheobrazovatel'nom protsesse // Problemy i perspektivy sotsiokul'turnoy adaptatsii detey i yunoshchestva sredstvami khudo-zhestvennogo tvorchestva : kolektivnaya monografiya. M. : Kompaniya Sputnik+, 2006. S. 5–14.
3. Divitsyna N. F. Sotsial'naya rabota s det'mi gruppy riska. M. : Vlados, 2008. 183 s.
4. Zagladina Kh. T. Zadacha formirovaniya u shkol'nikov semeynykh tsennostey v kontekste deyatel'nostno-kompetentnostnoy paradigmy obshchego obrazovaniya. URL: [http://www.isiksp.ru/library/zagladina\\_ht/zagladina-000001.html](http://www.isiksp.ru/library/zagladina_ht/zagladina-000001.html).
5. Kabkova E. P. Khudozhestvennoe obobshchenie na zanyatiyakh iskusstvom v shkole. M. : IKhO RAO, 2004. 261 s.
6. Kulik I. V. Formirovanie osnov kul'tury semeynykh vzaimootnosheniy uchashchikhsya 1–4 klassov shkol-internatov vo vneurochnoy rabote : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2012. 24 s.
7. Kuprina N. G. Nravstvennoe stanovlenie mladshikh podrostkov v usloviyakh pedagogicheskoi organizovannoy khudozhestvenno-esteticheskoy sredy v shkole // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 12. S. 138–143.
8. Melik-Pashaev A. Transformatsiya detskoj igry v khudozhestvennoe tvorchestvo // Iskusstvo v shkole. 1994. № 2. S. 9–15.
9. Pogorelov S. T. Teoriya i praktika sotsiokul'turnogo podkhoda v sisteme obrazovaniya Sverdlovskoy oblasti. Perspektivy razvitiya proekta «Ural. Chelovek. Istoki» // Sotsiokul'turnyy podkhod v sovremennom obrazovanii: opyt realizatsii regional'nogo obrazovatel'nogo proekta «Ural. Chelovek. Istoki» : materialy nauch.-praktich. konf. 25 aprelya 2007 goda. Ekaterinburg : IRO SO, 2007. S. 7–17.

10. Pechko L. P. Osnovnye kharakteristiki estetiko-pedagogicheskoy sredy shkoly, uroka, klassa // Esteticheskaya sreda i razvitie kul'tury lichnosti (v shkole i pedvuze). Vyp. 2. Mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov / Institut khudozhestvennogo obrazovaniya RAO; Luganskiy gos. ped. un-t im. T. Shevchenko. M. – Lugansk, 2000. S. 45–58.
11. Savenkova L. G. Osobennosti integrirovannogo obucheniya // Effektivnye sistemy vzaimodeystviya predmetov gumanitarnogo tsikla v praktike obrazovatel'nykh uchrezhdeniy : sbornik nauch. statey; red.-sost. E. P. Kabkova. M. : IKhO RAO; Tol'yatti: TGU, 2005. S. 23–34.
12. Semenyaka T. V. Vospitanie semeyno-nravstvennykh tsennostey u shkol'nikov v protsesse prepodavaniya gumanitarnykh distsiplin i vneklassnoy raboty : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2010. 205 s.
13. Tagil'tseva N. G. Esteticheskoe vospriyatie iskusstva kak faktor vospitaniya samosoznaniya shkol'nikov : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2002. 330 s.
14. Ukolova L. I. Pedagogicheski organizovannaya muzykal'naya sreda kak sredstvo stanovleniya dukhovnoy kul'tury rastushchego cheloveka : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2008. 56 s.
15. Ulengova R. B. Formirovanie semeynykh tsennostey u detey-sirot sredstvami ART-pedagogiki v usloviyakh detskogo doma : dis. ... kand. ped. nauk, 2008. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01>.

Статью рекомендует д-р пед.наук, проф. С. А. Новоселов

УДК 372.87  
ББК Ч 426.85 – 270

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

### **Куприна Надежда Григорьевна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой эстетического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nkbt@mail.ru.

### **Мельникова Эмма Петрос,**

аспирант кафедры эстетического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: emmapetrovna@mail.ru.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ НА УРОКАХ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** художественный стиль, стилиевой подход в формировании универсальных учебных действий, формы и методы обучения на уроках «Мировая художественная культура».

**АННОТАЦИЯ.** Предметом рассмотрения статьи является содержание процесса формирования универсальных учебных действий у обучающихся старших классов на материале дисциплины предметной области «Искусство». Цель статьи – раскрыть пути формирования универсальных учебных действий у старшеклассников на уроках мировой художественной культуры в общеобразовательной школе. Тема статьи посвящена рассмотрению теоретических и методических подходов к формированию универсальных учебных действий у старшеклассников на уроках мировой художественной культуры. Методами исследования являются анализ, обобщение материала по использованию потенциала искусства в личностном развитии обучающихся. Методология работы основана на стилиевом подходе в освоении искусства на уроках мировой художественной культуры, что открывает обучающимся возможность формирования универсальных учебных действий через специфические механизмы художественного восприятия. Результаты работы: авторами обоснована эффективность опоры на стилиевой подход в образовательном процессе, определены методы обучения и формы организации урока «Мировая художественная культура», направленные на развитие мотивации у обучающихся к самопознанию и саморазвитию в общении с искусством. Область применения результатов: теория и методика обучения и воспитания (художественное образование и эстетическое воспитание). Выводы: результаты практической апробации разработанных форм и методов обучения в школьном курсе «Мировая художественная культура» доказали их эффективность в формировании у старшеклассников универсальных учебных действий при условии опоры на стилиевой подход в освоении искусства.

### **Kuprina Nadezhda Grigor'evna**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Aesthetic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Mel'nikova Emma Petros,**

Post-graduate Student of Department of Aesthetic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF UNIVERSAL LEARNING ACTIONS OF UPPER SECONDARY SCHOOL PUPILS AT THE LESSONS OF WORLD ART AND CULTURE**

**KEYWORDS:** literary style, stylistic approach to the formation of universal learning actions, forms and methods of teaching at lessons of World Art and Culture.

**ABSTRACT.** The article dwells on the content of the process of formation of universal learning actions of senior secondary schoolchildren in the subject area of the discipline "Art". The purpose of the article is to reveal ways of formation of universal learning actions of senior secondary schoolchildren at the lessons of World Art and Culture. The topic of the article is connected with theoretical and methodological approaches to the formation of universal learning actions of senior secondary schoolchildren at the lessons of World Art and Culture. Research methods comprise analysis, generalization of material on using the potential of art in the personal development of students. The methods of investigation are based on the style-oriented approach to mastering arts at the lessons of WAC, which opens up possibilities of studying the formation of ULA through specific mechanisms of artistic perception. As a result of their work the authors substantiated the efficiency of reliance on style-oriented approach in the education process, defined teaching methods and forms of organization of lessons of "WAC" aimed at the development of learners' motivation to self-knowledge and self-development in communion with art. The scope of results application covers the theory and methods of teaching and upbringing (art education and aesthetic education). The results of practical testing of designed forms and methods of teaching in the school course of WAC proved their effectiveness in the formation of universal learning actions of senior secondary schoolchildren if they employ the style-oriented approach to mastering arts.

Современное образование в России перешло на Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения, в основу которых

заложена идея самореализации ученика как субъекта познавательной деятельности. Это подразумевает формирование способностей у обучающихся к саморазвитию путем само-

стоятельного формирования компетенций в любой предметной области познания. Образовательные цели связываются с освоением универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных, личностных), а учебные ситуации выстраиваются как процесс присвоения обучающимися нового социального опыта [14].

Соответствующие изменения затрагивают образовательную область «Искусство», влияют на логику выстраивания курса «Мировая художественная культура» («МХК»). Современный подход в освоении курса «МХК» заключается в переходе от количественного накопления школьниками фактов, связанных со сферой культуры и искусства, к самостоятельной и созидательной деятельности обучающихся в процессе выполнения творческих учебных заданий на уроке и внеурочной деятельности. Содержание курса «МХК» с позиции современных требований нацелено на развитие у обучающихся умения «самостоятельно ориентироваться в разнообразии художественных феноменов и успешно адаптироваться в современном мире при выборе индивидуального направления культурного развития» [10].

В качестве методологической основы формирования универсальных учебных действий (УУД) у учащихся на уроках МХК выступает стилевой подход. Стил является основополагающей и системообразующей категорией искусства, «обобщающей и концентрирующей принципы функционирования искусства в качестве генератора и транслятора для личности смыслов и ценностей культуры» [6, с. 255]. Для педагогического процесса существенно, что последовательная картина становления, развития и смены основных художественных стилей – это не историческое перечисление артефактов художественной культуры, а зафиксированный средствами искусства процесс познания основ бытия, вечного поиска ответа на вопрос о смысле жизни, размышления о своей миссии в этом мире. Художественный стиль – это одно из основных понятий, проходящих через всю мировую художественную культуру, – история познания и самопознания, выраженная средствами искусства. Поэтому процесс освоения художественных стилей может рассматриваться как важнейшее условие в формировании у обучающихся УУД на уроках МХК.

Характеристики понятия «художественный стиль» в исследованиях различных авторов отражают многогранность функций, которые он выполняет в культуре. По выражению литературоведа Г. Д. Гачева, стиль предстает как «отвердевшее мировоззрение» [5], по словам музыковеда В. В. Медушевского – как «звучащее мироощущение» [12].

В характеристике Ю. Б. Борева художественный стиль выступает как «набор “генов” культуры (духовных принципов построения произведения, отбора и сопряжения языковых единиц), обуславливающий тип культурной целостности» [2, с. 136]. В определении А. Ф. Лосева художественный стиль характеризуется как «принцип конструирования всего потенциала художественного произведения на основе тех или иных надструктурных и внехудожественных заданностей и его первичных моделей, ощущаемых, однако, имманентно самим художественным структурам произведения» [9, с. 226]. В исследовании А. Н. Литвинова стиль рассматривается как постоянно обновляющийся процесс в системе «культура – творчество – личность», выполняющий функции «аккумуляции и сохранения культурных ценностей эпохи, выраженных определенными стилевыми структурами, переактуализации этих ценностей в личностной интерпретации творцами эпохи, а также в процессе восприятия, в момент общения с художественным образом» [8, с. 96].

Таким образом, стилевой подход видится социально востребованным направлением в педагогике, позволяющим формировать у учащихся понимание художественного стиля как «выработанного в системе искусства и воплощенного в его материале способа ценностного обобщения опыта отношений человека с окружающим миром» [6, с. 260]. На уроках МХК художественный стиль может рассматриваться как некая модель мироотношения, существовавшая наряду с другими в истории культуры, что способствует включению обучающихся в личностный диалог с ценностями и смыслами культуры. Освоение в образовательном процессе механизмов функционирования художественного стиля в культуре (выполнения познавательной, коммуникативной, креативной, адаптационной, ценностно-смысловой функций), открывает обучающимся возможность формирования УУД через специфические механизмы художественного восприятия.

Реализация идеи обращения к художественному стилю как условию развития мотивации у обучающихся к самопознанию и саморазвитию в общении с искусством предполагает разработку соответствующих методов обучения и форм организации урока МХК. Для формирования познавательных УУД у обучающихся процесс их знакомства с художественными стилями на уроке может быть организован педагогом как процесс самостоятельного исследования и открытия нового знания. Это могут быть уроки-практикумы в компьютерном классе, где старшеклассники погружаются в поиск

и выделение информации по проблематике конкретного художественного стиля. Например, представление о мировоззренческих установках изучаемого культурно-исторического периода можно получить, анализируя характерные для данного времени идеи, темы, сюжеты художественных произведений.

На уроках-визуализациях, связанных с демонстрацией и анализом художественных произведений определенного стиля в разных видах искусства, обучающиеся могут овладевать таким логическим действием, как выбор оснований и критериев для сравнения и классификации арт-объектов. Подготовка и представление школьниками на уроке презентаций по стилевой проблематике способствует выработке у них действий установления причинно-следственных связей между отдельными артефактами внутри художественной стилевой концепции, самостоятельного открытия и формулирования закономерностей стиля рассматриваемой эпохи.

В формировании коммуникативных УУД продуктивным является вовлечение школьников в ситуации диалога на уроке МХК (на уровнях «учитель – ученик», «ученик – ученик»). Особенный интерес у старшеклассников вызывают уроки-диалоги, проводимые совместно двумя или тремя преподавателями, раскрывающими различные грани стилевой концепции с позиции разных дисциплин. Такие уроки формируют у учащихся умения слушать, вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблемы.

Контрастные явления внутри одной стилевой концепции могут обсуждаться на уроках в форме диспута самих обучающихся. Отстаивая свою точку зрения в видении определенного артефакта как презентанта художественного стиля или как явления, выходящего за пределы обсуждаемой стилевой концепции, школьники учатся с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли, овладевают монологической и диалогической формами речи, вырабатывают лояльность, толерантность, инициативность, самостоятельность суждения.

Особенно интересна старшеклассникам такая форма урока-коммуникации, как ролевая игра, включающая участников во взаимодействие друг с другом при воссоздании стилевого контекста эпохи. Как правило, старшеклассники с увлечением погружаются в игровые ситуации, позволяющие не только увеличить объем и глубину понимания усваиваемого материала, но и развивающие умение эмоционально сопереживать собеседнику, способность лучше понимать друг друга и самих себя, работать в группе.

Формирование личностных УУД на уроке МХК возможно при «задействовании» в процессе освоения художественных стилей имеющегося в жизненном багаже учащихся опыта эмоционального переживания проблемных ситуаций и их нравственно-этического оценивания. Активному привлечению личностного эмоционального опыта обучающихся способствуют форма урока-образа, в котором через эмоциональную драматургию создается ситуация эмоционально-катарсического переживания художественных образов – носителей смысло-жизненных идей и ценностей. Эмоционально-практическая включенность школьников в восприятие художественных образов-ценностей способствует формированию у них представлений о стилях искусства как «моделях разнообразных эмоциональных реакций, аффектов, существующих в человеческой жизни, как моделях отношения к миру, которые могут стать опорой в поисках личностью “себя”, нахождении нужного для себя в опыте культуры» [6, с. 261].

Сформировать личностное представление о смыслах и ценностях различных эпох, отраженных в художественных стилях, помогают старшеклассникам уроки – диалоги культур. Например, обучающиеся могут разрабатывать и представлять на уроке творческие проекты, в которых необходимо сопоставить ценности определенной эпохи с ценностями современного мира (Человек – мера всех вещей: смогли бы подтвердить это изречение древние греки, увидев современное искусство?; Лучший человек – художник: справедливо ли это высказывание сегодня?; Поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан: актуален ли этот лозунг сегодня?; SOS: экспрессионизм в искусстве наших дней; Что такое счастье: подсказки массовой культуры; Художественный образ России в современном искусстве [7].

Анализ и сравнение образов-смыслов различных эпох, подбор ассоциативных сопоставлений в сфере художественной практики и собственного жизненного опыта способствуют становлению у старшеклассников ценностно-смысловых ориентиров, формируют способность к осознанному нравственному выбору в личностном, жизненном самоопределении.

Опора на стиль в образовательном процессе открывает обучающимся возможность своеобразного самовыражения в общении с искусством, творчества в «самоопределении воспринимающего субъекта, сплавляющего в своем сознании в процессе встречи с произведением искусства свою личную историю и жизненный опыт с опытом и жизнью его творца» [15, с. 102]. «Переводу» образов-ценностей, воплощающих идеалы раз-

личных эпох, в сферу формирующегося сознания обучающихся способствует их активная художественно-эстетическая деятельность на уроках МХК. Формы творческих заданий, погружающие старшеклассников в диалог собственного «я» с художественными образами-смыслами различных стилей, могут быть разнообразными. Например: конкурс авторских стихов о любви в стиле поэтов-романтиков, конкурс рисунков «Впечатления» по мотивам творчества художников-импрессионистов, рисование музыки разных стилей, создание слайд-фильмов по картинам художников определенной эпохи с самостоятельным подбором соответствующих по стилю музыкальных произведений, выполнение иллюстраций к музыкальным и литературным произведениям и т.п.

Формирование у старшеклассников регулятивных УУД на уроках МХК возможно при условии изменения позиции педагога: от «разъяснителя», передающего своим ученикам собственные знания и опыт, – к роли «режиссера», который создает на занятиях ситуации, помогающие школьникам сформировать личную картину определенной художественной культуры эпохи. С помощью описанных выше творческих заданий, создания проблемных ситуаций на занятиях, использования нестандартных форм уроков педагог развивает способность обучающихся к организации своей деятель-

ности на уроке. Стилевой подход к освоению искусства стимулирует развитие способности у учащихся к целеполаганию, поскольку задает алгоритм выстраивания разрозненных в восприятии артефактов в логическую взаимосвязь со смысловыми доминантами определенной стилиевой концепции. Акцентирование внимания учеников на главных идеях эпохи, воплощенных в художественных образах, помогает им формулировать собственные цели при выполнении самостоятельных заданий – конкретизировать векторы наращивания дополнительных фактов, деталей, обогащающих первоначальные опорные представления о стиле. Понимание «принципов конструирования» [9] ценностного содержания произведений в рамках определенного стиля помогает учащимся преодолеть мозаичность в восприятии огромного количества артефактов и проектировать собственный индивидуальный маршрут в освоении художественного стиля и его образов-смыслов в соответствии с имеющимся художественно-эстетическим и жизненным опытом.

Таким образом, стилиевой подход в освоении искусства на уроках МХК открывает обучающимся возможность реализации личностного потенциала через приобщение к духовным ценностям культуры прошлого и современности и представляется оптимальной методологической основой формирования УУД на уроках искусства в школе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. 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.
2. Боров Ю. Б. Эстетика : учебник. М. : Высш. шк., 2002. 511 с.
3. Библер В. С. Две культуры. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 9–16.
4. Бычков В. В. Эстетика : учебник. М. : Гардарики, 2005. 556 с.
5. Гачев Г. Д. Содержательность художественных форм. Эпос. Лирика. Театр. М. : Просвещение, 1968. 303 с.
6. Куприна Н. Г. Стилевой подход как путь ценностного освоения содержания произведений искусства студентами педагогического вуза // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 254–261.
7. Куприна Н. Г., Мельникова Э. П. Стилевой подход к формированию универсальных учебных действий у старшеклассников на уроках Мировой художественной культуры // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/129-21723>.
8. Литвинов А. Н. Художественный стиль как феномен культуры : дис. ... канд. фил. наук. Луганск, 1991. 346 с.
9. Лосев А. Ф. Проблема художественного стиля. К. : Collegium, Киевская академия Евробизнеса, 1994. 288 с.
10. Медкова Е. С. Принципы построения действующих стандартов первого поколения по МХК и возможный вариант создания профильной программы на их основе // Электронный журнал «Педагогика искусства». 2007. № 2. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine>.
11. Кашекова И. Э. Создание интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства : монография. М. : Издательский дом РАО, 2006. 332 с.
12. Медушевский В. В. К проблеме сущности, эволюции и типологии музыкальных стилей // Музыкальный современник : сборник статей. М. : Сов. композитор, 1984. С. 3–18.
13. Олесина Е. П. «Диалог культур» как фактор формирования культуры личности. URL: <http://www.art-education.ru/project/seminar-2008/olesina.htm>.
14. Примерные программы по учебным предметам. Изобразительное искусство. 5–7. Музыка. 5–7 классы. Искусство. 8–9 классы (Стандарты второго поколения). М. : Просвещение, 2011. 48 с.
15. Шевченко А. К. Проблема понимания в эстетике. Киев, 1989. 164 с.

## L I T E R A T U R A

1. Asmolov A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A. i dr. 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.
2. Borev Yu. B. Estetika : uchebnik. M. : Vyssh. shk., 2002. 511 s.
3. Bibler V. S. Dve kul'tury. Dialog kul'tur (opyt opredeleniya) // Voprosy filosofii. 1989. № 6. S. 9–16.
4. Bychkov V. V. Estetika : uchebnik. M. : Gardariki, 2005. 556 s.
5. Gachev G. D. Soderzhatel'nost' khudozhestvennykh form. Epos. Lirika. Teatr. M. : Prosveshchenie, 1968. 303 s.
6. Kuprina N. G. Stilevoy podkhod kak put' tsennostnogo osvoeniya soderzhaniya proizvedeniy iskusstva studentami pedagogicheskogo vuza // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. № 4. S. 254–261.
7. Kuprina N. G., Mel'nikova E. P. Stilevoy podkhod k formirovaniyu universal'nykh uchebnykh deystviy u starsheklassnikov na urokakh Mirovoy khudozhestvennoy kul'tury // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/129-21723>.
8. Litvinov A. N. Khudozhestvennyy stil' kak fenomen kul'tury : dis. ... kand. fil. na-uk. Lugansk, 1991. 346 s.
9. Losev A. F. Problema khudozhestvennogo stilya. K. : Collegium, «Kievskaya akademiya Evrobiznesa», 1994. 288 s.
10. Medkova E. S. Printsipy postroeniya deystvuyushchikh standartov pervogo pokoleniya po MKhK i vozmozhnyy variant sozdaniya profil'noy programmy na ikh osnove // Elektronnyy zhurnal «Pedagogika iskusstva». 2007. № 2. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine>.
11. Kasheikova I. E. Sozdanie integratsionnogo obrazovatel'nogo prostranstva shkoly sredstvami iskusstva : monografiya. M. : Izdatel'skiy dom RAO, 2006. 332 s.
12. Medushevskiy V. V. K probleme sushchnosti, evolyutsii i tipologii muzykal'nykh stiley // Muzykal'nyy sovremennik : sbornik statey. M. : Sov. kompozitor, 1984. S. 3–18.
13. Olesina E. P. «Dialog kul'tur» kak faktor formirovaniya kul'tury lichnosti. URL: <http://www.art-education.ru/project/seminar-2008/olesina.htm>.
14. Primernye programmy po uchebnym predmetam. Izobrazitel'noe iskusstvo. 5–7. Muzyka. 5–7 klassy. Iskusstvo. 8–9 klassy (Standarty vtorogo pokoleniya). M. : Prosveshchenie, 2011. 48 s.
15. Shevchenko A. K. Problema ponimaniya v estetike. Kiev, 1989. 164 s.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Новоселов

**Соколов Максим Владимирович,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры рисунка, живописи и художественного образования, институт искусств, Новосибирский государственный педагогический университет; 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28; e-mail: maxma63@mail.ru.

**ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАЧИМЫХ ДЛЯ ТВОРЧЕСТВА КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ  
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** художественное творчество, художник декоративного искусства, особенности процесса художественного творчества, качества личности для развития творчества.

**АННОТАЦИЯ.** В статье подчеркивается важность исследования художественной деятельности в контексте формирования творческих качеств личности. Также рассматривается художественное творчество в узком и широком смысле, что позволяет подробнее исследовать направленность творчества на конечный продукт – произведение искусства. Предлагается определять профессиональное художественное творчество как деятельность студента в области декоративного искусства в процессе создания субъективно нового продукта или произведения, в который вкладываются знания, приобретенные умения и владения. В результате этого процесса рождается художественный образ и проявляется эмоциональное отношение к самому произведению искусства. В работе подчеркивается ряд особенностей, присущих художественному творчеству. Специфика создания продукта в декоративно-прикладном искусстве накладывает свой отпечаток на важные качества личности. Появление новых образов и идей в результате творческого процесса напрямую связывается с воображением и фантазией. Обращается внимание на близость высокой эмоциональной восприимчивости в детском возрасте и у взрослых художников. Существенным является рассмотрение художественного творчества в области изобразительного и декоративного искусства. В заключение предлагается группа значимых качеств для творческого развития личности профессионала, выделенных на основе работы с будущими художниками декоративно-прикладного искусства.

**Sokolov Maksim Vladimirovich,**

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Drawing, Painting and Art Education, Institute of Arts, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

**THE FORMATION OF MEANINGFUL CREATIVE PERSONAL QUALITIES  
IN TRAINING ARTISTS**

**KEYWORDS:** artistic creativity, decorative artist, peculiarities of the process of artistic creation, personal qualities for the development of creativity.

**ABSTRACT.** The article emphasizes the importance of the study of artistic activity in the context of formation of creative qualities of a person. It also considers artistic creativity in the narrow and broad sense that allows one to explore the orientation of creativity on the final product, which is a work of art. It is proposed to identify professional artistic creativity as student activity in the field of decorative arts in the process of creating a subjectively new product or work, in which he/she puts the obtained knowledge, acquired skills and habits. A new artistic image and an emotional attitude to the work of art are born as a result of this process. The work emphasizes a number of peculiarities inherent in artistic creativity. The specificity of product creation in the decorative applied art leaves its mark on the important qualities of a personality. The emergence of new images and ideas as a result of creative process is directly associated with imagination and fantasy. Attention is drawn to the proximity of high emotional susceptibility in children and in adult painters. Consideration of artistic creativity in the field of fine and decorative arts is believed to be significant enough. In conclusion, the article outlines a group of significant qualities for creative development of personality of a professional, selected on the basis of work with future artists of decorative arts and crafts.

Вопрос о появлении творческой личности, ее жизни и развитии был всегда интересен обществу. Появление новой творческой личности вносило значительные изменения в мир людей, во взаимодействие вещей и людей. Талант, гений восхищал и пугал одновременно своей силой, мощью и своим собственным неординарным подходом к решению, казалось бы, неразрешимых задач и проблем. Поэтому периодичность и условия, в которых появляются творчески одаренные люди, волновали многих. Художественный талант, Божий дар творения в области искусства вос-

хищал и приводил в изумление, казался непредсказуемым и неуправляемым, не находилось ключей к раскрытию природы его появления, остается загадкой, как рождались образы, которые затем преобразовывались в произведения искусства.

В Новом времени интерес к художникам, художественному творчеству у мыслителей и ученых наиболее ярко проявился в эпоху Ренессанса. Это время (XIV–XVI вв.) породило титанов мысли во всех областях знания: Коперник, Джордано Бруно, Колумб. Особенно ярко это выразилось в изобразительном и декоративно-приклад-



ном искусстве: Леонардо да Винчи, Рафаэль, Донателло, Челлини, Джотто. Всплеск творческой волны великих живописцев, графиков, мастеров прикладного искусства вызван, в первую очередь, иным пониманием места Человека в мире, когда окружающий мир воспринимается уже через призму восприятия его человеком. В это время признается и провозглашается ценность каждой личности, на базе чего формируется устойчивый интерес к самоутверждению индивида как личности, значимой своими трудами и произведениями не только для современников, но и потомков. Леонардо да Винчи и Джорджо Вазари говорят о гениальности, о художественном творчестве как способе создания новых культурных ценностей, о требованиях оригинальности в произведениях искусства. В эпоху Возрождения именно художник, творец становится идеалом личности, олицетворяющим высокие духовные потребности, высшие способности человека и бескорыстное служение своим и общественным идеалам. Наши современные представления о творческой личности, о таланте, гении и художественно-творческой одаренности во многом основываются на воззрениях художников и философов той поры [14].

В поисках возможных путей управления процессом становления творческой активности человека в последнее время пристальное внимание обращено на художественную деятельность. Деятельность в области искусства, ранее считавшаяся уделом лишь избранных, постепенно начинает признаваться особым фактором формирования творческой личности. Известный американский психолог Д. Осборн всегда отстаивал позиции прикладной психологии, целью которой считал обучение приемам творческого мышления. Исследования, проведенные в его лаборатории, убедительно доказали, что занятие каким-либо видом художественного творчества повышает продуктивность творческого мышления и в других областях деятельности [10].

Творческий компонент, присутствующий в изобразительной деятельности, связан, прежде всего, со стремлением личности создать оригинальный, самобытный продукт. В современном понимании художественное творчество рассматривается как акт создания новых эстетических ценностей и в широком, и в узком смысле этого слова. В широком смысле слова – художественное творчество определяют как творение «по законам красоты», присущее в той или иной степени всем видам продуктивной человеческой деятельности [15]. В этой связи широко употребляются такие значения по-

нятия «творчества», как: «творческое отношение к делу», «творческая личность» (в смысле «мыслящая широко, непредвзято»), «художник в своей профессии» (в смысле «человек творческий») [8].

В узком понимании художественное творчество находит свое выражение в творческом исполнении произведений искусства [2; 15]. В этом случае можно говорить о «представителях творческой интеллигенции», «работниках творческого труда», «творческом вузе» и «творческой профессии».

Здесь под профессиональным художественным творчеством мы будем понимать деятельность студента в области декоративного искусства в процессе создания субъективно нового продукта или произведения, в который вкладываются знания, приобретенные умения и владения по изобразительному и декоративно-прикладным видам искусства. В результате рождается художественный образ, проявляется эмоциональное отношение к самому произведению.

Большинство исследователей, рассматривая структуру процесса художественного творчества, выделяют следующие его составляющие:

- 1) наблюдение;
- 2) возникновение замысла (зарождение художественного образа);
- 3) разработка замысла (решение задач образного характера);
- 4) само создание произведения искусства.

Наряду с общими для любого вида творчества чертами, относящимися к структуре процесса, существует ряд особенностей, которые можно разделить на: 1) особенности протекания процесса творчества; 2) творческие особенности самого субъекта; 3) особенности продукта творчества в области искусства; 4) особенности, которые накладывает материал на продукт художественного творчества [9].

Процесс художественного творчества у различных личностей имеет свою специфику. Один художник в период творческого взлета предпочитает ощущать себя в спокойном психическом состоянии, другому необходим прилив сил, третьим необходимо ситуации близкие к стрессовым или предстрессовым. По-разному это отражается и на поведении самого человека: общеизвестны писатели, которые при обдумывании фрагмента литературного произведения постоянно ходят; художники, постоянно ведущие зарисовки, пишут этюды; ювелиры, многократно прорисовывающие орнамент будущего украшения, ведут зарисовки растений или животных. Иными словами, можно говорить о психических и физических особенностях протекания творческого процесса.

Субъектом творчества является худож-

ник, которому, для того чтобы творческий процесс шел более активно, необходимо обладать рядом качеств: проявлять интерес к деятельности в избранном виде искусства; иметь развитое воображение, которым способен управлять; уметь мыслить неординарно, оригинально; проявлять личную заинтересованность при создании произведения [11]. Если в науке при определенном сложении обстоятельств возможно повторение открытия, то в искусстве не было отмечено случая, чтобы была идентичность двух разных произведений искусства. Наоборот, сила воздействия талантливого произведения вызывает к жизни вариации на тему, заданную талантливым художником. Здесь можно упомянуть изображение Венеры, выполненные художниками Возрождения Боттичелли и Рафаэлем. Тем не менее, созданные реплики не несут прямого повтора художественного образа первоначального произведения, а являются его развитием и отражением иного видения. Индивидуальность художника в огромной степени находит отражение в художественном образе. Величие личности творца находит свое воплощение в его произведении.

Если же говорить о специфике результата труда в области искусства, то необходимо отметить, что произведение искусства отличается: во-первых, изяществом исполнения, которое подчеркивает мастерство художника; во-вторых, простотой форм и ясностью содержания, демонстрирующих концептуальную целостность произведения; в-третьих, оригинальностью и новизной, новым подходом к решению вечных тем искусства. Первая и третья из выделенных специфик продукта творчества находятся в тесной связи с художественными материалами. Процесс подготовки художника длителен еще и потому, что достаточное время занимает освоение средств выразительности в данном виде искусства, в нашем случае прикладном. Декоративно-прикладное искусство в огромной степени в освоении является сложным, поскольку опирается на традиционные, непростые технологии и технологические приемы, которые нельзя обойти.

Декоративные свойства того или иного материала как бы «ведут» за собой творческую мысль художника. С одной стороны, такая жесткая взаимосвязь со средствами выражения замысла сдерживает полет фантазии (но только в случае слабого владения ими), а с другой – позволяет автору, произвольно экспериментируя с сочетаниями материалов и технологиями, находить неисчерпаемый источник для развития воображения. А это вторая из выделенных специфик результатов творческого труда [4].

Психологической основой процесса творчества в области художественной деятельности является воображение, которое разные исследователи определяли как особую психическую силу, как способность, как состояние сознания, как процесс [7]. Отличие воображения от восприятия состоит в том, что в воображении всегда есть элемент фантазии, вымысла [Там же]. Выделяют два основных вида воображения: репродуктивное (или воссоздающее) и продуктивное (творческое). В репродуктивном (воссоздающем) воображении главная установка направлена на точное, адекватное воспроизведение объекта. Воссоздающее воображение предполагает воспроизведение на основе описания, рассказа, чертежа, символа или знака каких-либо образов или состояний. Это не означает, что в воссоздающем воображении отсутствует момент творчества: он имеет место, но не определяет содержание возникающих образов.

Такой тип воображения помогает художнику войти в определенное творческое состояние (часто восприятие музыкального или литературного произведения помогает решить композиционную или идейную задачу в изобразительном искусстве). С другой стороны, художник сам часто пользуется языком символов, орнаментальных схем и групп, имеющих определенное семантическое значение, для того чтобы вызвать у искусленного зрителя направленные ассоциации. Поэтому важным элементом творчества является не только наличие такого воображения у творца, но и умение пользоваться им для стимулирования творческого процесса. В этом контексте можно говорить о переносе или транслировании (переводе) художественных образов, нашедших отражение в одном виде искусства (музыке, танце, скульптуре), в другой вид искусства или жанр (живопись, декоративное искусство). Особенность заключается в том, что для стимулирования собственного воображения необходим импульс со стороны образов, уже созданных, переработанных другим художником. Однако для того, чтобы получить импульс к собственному творчеству, у художника на высоком уровне должна быть развита впечатлительность, присутствовать повышенная эмоциональность. Это не только врожденное чувство, но и развиваемое. Наибольший эффект дает соприкосновение с произведениями высокого уровня при глубоком знании символического языка искусства.

Творческое же воображение предполагает самостоятельное создание образа, вещи, признака, не имеющих аналогов, и в этом смысле является определяющим для художественного творчества. В отличие от репродуктивного, в творческом воображе-

нии ведущее место принадлежит установке на создание нового. Именно по этому признаку продуктивное воображение расценивается как тождественное фантазии. «Не всякое воображение есть фантазия, но всякая фантазия – воображение, его высшая форма... В фантазии способ связи, сочетания образов объективной реальности носит более свободный, самостоятельный характер. Именно поэтому фантазия не имеет прямого прототипа в действительности, выступает как продуктивное воображение» [4, с. 6]. На ведущую роль фантазии в формировании личности художника указывают и великие мастера кисти. Так, И. И. Левитан отмечал: «из непосредственного снимка с нее (природы) выйдет жалкая, бессильная копия. Она позволяет приблизиться к себе только путем творческой фантазии. Иначе было бы слишком просто быть художником» [Там же, с. 213].

Считается, что воображение и фантазия активно проявляются именно в детском возрасте [3]. В этот период знания у ребенка о внешнем мире достаточно скудны, логическое мышление не развито, ребенок сплошь и рядом обесценивает важнейшие связи между предметами и явлениями. Мы уверены, что именно поэтому творческое воображение художника и детское воображение так часто связывают между собой, проводя параллели [6; 8]. Выделяя качества, присущие творческой личности, говорят об «открытом», детском восприятии мира и «игре воображения». Здесь также необходимо подчеркнуть важную роль яркого впечатления от осваиваемого мира, эмоциональной открытости, которые характерны и для художника, и для ребенка.

Проведя прямые аналогии, можем говорить о том, что предлагаемые качества, характерные для любой творческой личности, приобретают особое значение для художественного творчества. Характеризуя творческую активность студентов в процессе освоения профессии художника декоративно-прикладного искусства, можно отметить, что эта активность определяется двумя зависящими друг от друга компонента-

ми: творческим отношением студента к данному виду деятельности и результатом творческого процесса, выраженного в продуктах деятельности.

Итак, к качествам личности, имеющим определяющее значение для развития художественного творчества у студентов в период обучения мы относим:

1. Посвящение себя процессу создания произведений декоративного искусства, через осознание этого процесса как призвания.

2. Трудолюбие и постоянный поиск нового, опирающийся на стремление к самосовершенствованию в профессионально-художественной деятельности в области изобразительного или декоративно-прикладного искусства.

3. Уверенность в своих силах, подкрепленная творческим ростом, участием в выставках в рамках вуза, города, региона, страны.

4. Гибкость как способность изменяться в изменяющихся условиях, самостоятельно ставить цели и добиваться их выполнения.

5. Оригинальность, основывающаяся на богатом воображении и развитой фантазии.

6. Профессиональное владение небывальным специфическим языком художественных образов, присущих изобразительному и выбранным видам прикладного искусства [13].

7. Ясность восприятия (внимательное всматривание), видение ситуации с разных сторон, что позволяет предлагать оригинальные эскизы и конструктивные решения.

8. Впечатлительность, эмоциональная восприимчивость к ярким положительным образам, в том числе и в других видах искусства.

Развитие в студентах этих качеств, способствует росту их художественного мастерства, профессиональному становлению их как мастеров прикладного искусства. Опыт подготовки художников декоративно-прикладного искусства в Магнитогорском государственном университете и Новосибирском государственном педагогическом университете (в общей сложности в течение 30-ти лет) подтверждает это.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Психология искусства. М. : Искусство, 1986. 573 с.
2. Горбунова Г. А., Савельева О. П. Методика изучения народных художественных промыслов в общеобразовательной школе с применением рабочих тетрадей // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. С. 268. URL: [www.science-education.ru/111-10742](http://www.science-education.ru/111-10742) (дата обращения 25.11.2015).
3. Игнатъев С. Е. Закономерности изобразительной деятельности детей : учебное пособие для вузов. М. : Академический проект : Фонд «Мир», 2007. 208 с.
4. Левитан И. И. Письма. Документы. Воспоминания. М. : Искусство, 1956. 289 с.
5. Лук А. Н. Психология творчества. М. : Наука, 1978. 125 с.
6. Московская школа дизайна. Опыт подготовки специалистов в МГХПУ (б. Строгановское) : методические материалы ВНИИТЭ, 1991. 180 с.
7. Немов Р. С. Психология. М. : Просвещение, 2003. Т. 1. 221 с.
8. Новоселов С. А., Трифонова О. В. Комплексное развитие творческих способностей учащихся // Инновационные проекты и программы в образовании. 2008. № 6. С. 25–30.

9. Праздников П. А. Процесс художественного творчества. Л. : Знание, 1977. 39 с.
10. Рождественская Н. В. Психология художественного творчества. СПб., 1995. 272 с.
11. Рябинова С. В. Профессиональная подготовка будущих художников декоративно-прикладного искусства // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 15. С. 287–295.
12. Соколов М. В. Формирование профессиональной направленности студентов художественно-графических факультетов на занятиях декоративно-прикладным искусством: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 349 с.
13. Соколова М. С. Особенности моделей подготовки мастера и художника декоративно-прикладного искусства // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Методика обучения изобразительному и декоративному искусству. 2007. № 2. С. 36–40.
14. Челлини Бенвенуто. Жизнь Бенвенуто. URL: [www.rgo-sib.ru/book/kniga/91.htm](http://www.rgo-sib.ru/book/kniga/91.htm) (дата обращения 17.02.2016).
15. Эстетика. Словарь / Под ред А. А. Беляева. М, 1989. 447 с.

#### L I T E R A T U R A

1. Vygotskiy L. S. Psikhologiya iskusstva. M. : Iskusstvo, 1986. 573 s.
2. Gorbunova G. A., Savel'eva O. P. Metodika izucheniya narodnykh khudozhestvennykh promyslov v obshcheobrazovatel'noy shkole s primeneniem rabochikh tetradey // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2013. № 5. S. 268. URL: [www.science-education.ru/111-10742](http://www.science-education.ru/111-10742) (data obrashcheniya 25.11.2015).
3. Ignat'ev S. E. Zakonomernosti izobrazitel'noy deyatel'nosti detey : uchebnoe posobie dlya vuzov. M. : Akademicheskii proekt : Fond «Mir», 2007. 208 s.
4. Levitan I. I. Pis'ma. Dokumenty. Vospominaniya. M. : Iskusstvo, 1956. 289 s.
5. Luk A. N. Psikhologiya tvorchestva. M. : Nauka, 1978. 125 s.
6. Moskovskaya shkola dizayna. Opyt podgotovki spetsialistov v MGKhPU (b. Stroganovskoe) : metodicheskie materialy VNIITE, 1991. 180 s.
7. Nemov R. S. Psikhologiya. M. : Prosveshchenie, 2003. T. 1. 221 s.
8. Novoselov S. A., Trifonova O. V. Kompleksnoe razvitie tvorcheskikh sposobnostey uchashchikhsya // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2008. № 6. S. 25–30.
9. Prazdnikov P. A. Protsess khudozhestvennogo tvorchestva. L. : Znanie, 1977. 39 s.
10. Rozhdestvenskaya N. V. Psikhologiya khudozhestvennogo tvorchestva. SPb., 1995. 272 s.
11. Ryabinova S. V. Professional'naya podgotovka budushchikh khudozhnikov dekorativno-prikladnogo iskusstva // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2015. № 15. S. 287–295.
12. Sokolov M. V. Formirovaniye professional'noy napravlennosti studentov khudozhestvenno-graficheskikh fakul'tetov na zanyatiyakh dekorativno-prikladnym iskusstvom: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2003. 349 s.
13. Sokolova M. S. Osobennosti modeley podgotovki мастера i khudozhnika dekorativno-prikladnogo iskusstva // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya : Metodika obucheniya izobrazitel'nomu i dekorativnomu iskusstvu. 2007. № 2. S. 36–40.
14. Chellini Benvenuto. Zhizn' Benvenuto. URL: [www.rgo-sib.ru/book/kniga/91.htm](http://www.rgo-sib.ru/book/kniga/91.htm) (data obrashcheniya 17.02.2016).
15. Estetika. Slovar' / Pod red A. A. Belyaeva. M, 1989. 447 s.

УДК 908; 910.3; 37.034  
ББК 4400.522

ГСНТИ 14.15.07

Код ВАК25.00.24

### Четверикова Дарья Павловна,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26;  
e-mail: Dasha\_chet@bk.ru.

## ОБРАЗ ТЕРРИТОРИИ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** патриотизм; патриотическое воспитание; имидж; образ территории; имиджевые / брендинговые ресурсы.

**АННОТАЦИЯ.** В современных условиях глобализации, усиливающейся дезинтеграции российского общества (и мира в целом) по экономической, социальной (этнической, конфессиональной, субкультурной), политической и другим причинам особенно важна роль патриотизма. Патриотизм является важнейшей ценностью, одной из основ духовно-нравственного единства общества. Патриотическое воспитание всегда было одной из приоритетных задач государства. Необходимость (и значимость) целенаправленного патриотического воспитания обоснована несколькими причинами, в том числе разобщенность российского общества и отсутствие общепризнанной национальной идеи. В статье описываются необходимость и значимость патриотического воспитания. Обоснована важная роль сформированного образа территории в патриотическом воспитании. Воспитание патриотизма невозможно без знания истории, географии и культуры родного края, без занятий краеведением, опоры на национальные традиции. Крайне желательно, чтобы изучение истории происходило не только на уроках, но и вне их (музеи, выставки, экскурсии и т.д.). Доказано, что Свердловская область богата имиджевыми ресурсами, которые способствуют развитию чувства патриотизма.

### Chetverikova Dar'ya Pavlovna,

Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## THE IMAGE OF THE NATIVE LAND AS A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION

**KEYWORDS:** patriotism; patriotic education; image; image of the native land; image/branding resources.

**ABSTRACT.** In the modern conditions of globalization and deepening disintegration of the Russian (and the world as a whole) society according to economic, social (ethnic, confessional and sub-cultural), political and other reasons patriotism becomes especially important. Patriotism is a most important value and one of the basic factors of spiritual and moral integrity of a society. Patriotic education has always been a priority task of the state. The necessity and importance of purposeful patriotic education is caused by several reasons including the disunity of the Russian society and the absence of generally accepted national idea. The article reveals the important role of the well-formed image of the native land in patriotic education. Education of patriotism is impossible without the knowledge of history, geography and culture of the native land and without country study and knowledge of national traditions. It is desirable that the study of history be organized not only at the lessons but also out of school (in museums, at exhibitions, during excursions, etc.). The article argues that Sverdlovsk region is rich in image resources which facilitate the development of patriotism.

**П**атриотизм – это любовь к своей Родине, стране, народу, привязанность к месту своего рождения, к месту жительства. Патриотизмом называют нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству и готовность пожертвовать частными интересами во благо общих (государственных). Он предполагает гордость достижениями и культурой своей Родины, желание сохранять ее характер и культурные особенности, идентификацию себя (особое эмоциональное переживание своей принадлежности к стране и своему гражданству, языку, традициям) с соотечественниками, стремление защищать интересы своей страны и своего народа.

В современных условиях глобализации, усиливающейся дезинтеграции российского общества (и мира в целом) по экономической, социальной (этнической, конфессио-

нальной, субкультурной), политической и другим причинам, особенно важна роль патриотизма. Именно любовь к Родине может стать направляющим и объединяющим вектором в различных сферах жизни общества и отдельных людей.

Патриотизм является важнейшей ценностью, одной из основ духовно-нравственного единства общества. Патриотическое воспитание всегда было одной из приоритетных задач государства. Необходимость (и значимость) целенаправленного патриотического воспитания обоснована несколькими причинами, в том числе разобщенностью российского общества и отсутствием общепризнанной национальной идеи [9, с. 211].

Многие писатели и мыслители признавали огромное значение патриотизма. Например, А. Н. Толстой писал: «Любовь к родине – не отвлеченное понятие, но реаль-

ная душевная сила, требующая организации, развития и культуры» [13]. «В человеке порядочном патриотизм есть не что иное, как желание трудиться на пользу своей страны, и происходит не от чего другого, как от желания делать добро, – сколько возможно больше и сколько возможно лучше», – отмечал Н. А. Добролюбов [1]. Н. А. Некрасов считал, что любовь к отечеству заключается, прежде всего, в глубоком, страстном желании ему добра и просвещения, в готовности нести ему на алтарь достояние и саму жизнь; в горячем сочувствии ко всему хорошему в нем и в благородном негодовании против того, что замедляет путь к совершенствованию [8].

Д. С. Лихачев писал: «Совершенно необходимо уже в средней школе изучать краеведение, заниматься в кружках по истории и природе своего края. И, наконец, самое главное – в программах по преподаванию истории в средней школе необходимо предусмотреть уроки по местной истории».

Любовь к своей Родине – это не нечто отвлеченное; это и любовь к своему городу, к своей местности, к памятникам ее культуры, гордость своей историей. Вот почему преподавание истории в школе должно быть конкретным – на памятниках истории, культуры, героического прошлого.

К патриотизму нельзя только призывать, его нужно заботливо воспитывать – воспитывать любовь к родным местам, воспитывать духовную оседлость» [5, с. 146]. Воспитание патриотизма невозможно без знания истории, географии и культуры родного края, без занятий краеведением, опоры на национальные традиции. Крайне желательно, чтобы изучение истории происходило не только на уроках, но и вне их (музеи, выставки, экскурсии и т.д.). Как писал российский философ В. В. Розанов, «воспитывает человека не школьный урок, не учебник, не классный учитель, но всегда и только жизнь» [14].

В начале XX века краеведение переживало бурный расцвет, но позднее интерес к нему ослаб. Многие краеведческие музеи были закрыты. Однако сейчас интерес к краеведению вспыхнул с новой силой. Краеведение воспитывает любовь к родному краю и дает те знания, без которых невозможно сохранение памятников культуры. «Мы сами должны быть интеллигентны, культурны, воспитаны, понимать красоту и быть добрыми – именно добрыми и благодарными нашим предкам, создававшим для нас и наших потомков всю ту красоту, которую не кто-либо другой, а именно мы не умеем порой опознать, принять в свой нравственный мир, хранить и деятельно защищать. Каждый человек обязан

знать, среди какой красоты и каких нравственных ценностей он живет», – отмечал Д. С. Лихачев [5, с. 134].

Важным импульсом в совершенствовании процесса воспитания патриотизма в Свердловской области стала «Стратегия патриотического воспитания граждан в Свердловской области до 2020 года», утвержденная Постановлением Правительства Свердловской области. Она реализуется в рамках комплексной программы «Патриотическое воспитание граждан в Свердловской области на 2014–2020 годы». В каждом втором учреждении дополнительного образования (таких учреждений в Свердловской области 221) реализуются образовательные программы патриотического содержания, такие как комплексная программа «Каменный пояс», межведомственная программа «Родники», краеведческий форум «Мы – Уральцы». В муниципальных образованиях реализуются социально-педагогические проекты: «Юные тагильчане», «Будущее Титановой долины», «Я – ирбитчанин» и другие [14].

Знание истории, географии, культуры родного края, национальных традиций, столь необходимое для воспитания любви к Родине, патриотизма, создает в сознании образ территории родного края.

Согласно Д. Н. Замятину, географический образ – это устойчивое пространственное представление, которое возникает в результате какой-либо человеческой деятельности. Он является, как правило, когнитивной моделью окружающего географического пространства (или географической реальности), возникающей для более эффективного достижения какой-либо цели. В некоторых случаях образ территории можно отождествить с географической реальностью. В действительности, однако, происходит постепенная трансформация географических образов в связи с изменениями целей, определенных человеческой деятельностью и условием их осуществления [15, с. 182, 183].

Также Д. Н. Замятин пишет, что «в общем смысле географический образ – это совокупность ярких, характерных сосредоточенных знаков, символов, ключевых представлений, описывающих какие-либо региональные пространства (территории, местности, регионы, страны, ландшафты и др.)» [3, с. 15]. То есть, можно сказать, что сформированный географический образ Родины и подразумевает под собой знание и принятие истории, географии, культуры родного края и национальных традиций.

Основой для формирования образа (имиджа) территории, являются имиджевые ресурсы. Имиджевые ресурсы – это со-

вокупность элементов природы, культуры и материального производства территории, которая используется в процессе общественного производства для удовлетворения материальных, культурных и рекреационных потребностей человека и общества. Любой ресурс территории, попадающий в информационное поле, становится имиджевым ресурсом, так как влияет на имидж территории в сознании человека. Так, все, что человек (ребенок) узнает о родном крае, влияет на образ территории края в его сознании.

Все имиджевые ресурсы территории можно разделить на две основные группы – культурные и туристические.

*1 группа – культурные ресурсы:*

- архитектура (памятники архитектуры, современные строения);
- литература (художественные произведения, путевые заметки, дневники, периодика, мифы, легенды);
- музыка (известные музыкальные исполнители, ассоциирующиеся с определенной территорией; музыкальные произведения с упоминанием конкретных топонимов или о местности);
- образовательные ресурсы (престижные вузы, выдающиеся ученые);
- культурные объекты и особо охраняемые территории (музеи, памятники истории и культуры, заповедники, заказники);
- символика (логотипы, герб, флаг).

*2 группа – туристические ресурсы:*

- событийно-туристические ресурсы (фестивали, ярмарки, выставки, концерты);
- гастрономически-туристические ресурсы (кухни народов, населяющих территорию);
- лечебно-оздоровительные ресурсы (санатории, оздоровительные природные ресурсы) [15, с. 186, 187].

Свердловская область богата всеми видами имиджевых ресурсов:

- памятники: памятник Татищеву и де Генину, «Горожане», «Черный тюльпан», многочисленные памятники деятелям культуры, памятники сыльным полякам в поселках Озерный и Костоусово и пр.;
- строения (даже целые архитектурные ансамбли): усадьба Расторгуева-Харитоновна,

усадьба Ошуркова, Невьянская наклонная башня, «Городок чекистов», «Литературный квартал» и пр.;

- литература: сказки П. П. Бажова, произведения Д. Н. Мамина-Сибиряка и др.;
- прославившие Екатеринбург современные музыкальные группы: «Чайф», «Наутилус Помпилиус», «Курара», «Обе две», «Настя», «Агата Кристи», «Смысловые галлюцинации», «Сансара» и др.;
- образовательные учреждения г. Екатеринбурга, куда съезжается молодежь из различных областей России для обучения в таких вузах, как: Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина, Екатеринбургская духовная семинария, Уральский государственный юридический университет, Уральская государственная консерватория им. М. П. Мусоргского и пр.;
- музеи: Свердловский областной краеведческий музей, объединенный музей писателей Урала, литературно-мемориальный дом-музей Д. Н. Мамина-Сибиряка, Екатеринбургский музей изобразительных искусств и пр.;

• памятники природы: «Олени ручьи», «Самоцветная полоса Урала», «Чертово городище» и многие др.;

- символика области;
- различные ежемесячные и ежегодные культурные мероприятия: этнические ярмарки, «Всемирный фестиваль клоунов», «Фестиваль православной молодежи», «Старый новый рок» и др.

Таким образом, сформированный образ территории родного края является обязательным условием воспитания патриотизма. Любовь к Родине невозможна без знания ее особенностей, истории, географии, культуры и традиций.

Свердловская область имеет богатую историю, культурное наследие, сформированный образ промышленного, образовательного, культурного центра Урала, укоренившийся в общественном сознании. В области существуют многочисленные природные парки, памятники культуры, музеи, театры и библиотеки, которые могут и готовы способствовать формированию положительного образа территории, а следовательно, и развитию чувства патриотизма.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Белинский В. Г., Герцен А. И., Чернышевский Н. Г., Добролюбов Н. А. Педагогическое наследие / Сост. А. Ф. Смирнов. М. : Педагогика, 1988. 384 с.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы». URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/199483/paragraph/8280:1>.
3. Замятин Д. Н. Метагеография: Пространство образов и образы пространства. М. : Аграф, 2004. 512 с.
4. Концепция патриотического воспитания. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901867597>.
5. Лихачев Д. С. Письма о добром. СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2013. 160 с. (Азбука-классика).
6. Лихачев Д. С. Раздумья о России. СПб. : Logos, 2001. 668 с.
7. Мешков А. Е. Гражданско-патриотическое воспитание учащихся на традиционных ценностях отечественной культуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.

8. Некрасов Н. А. Заметки о журналах за сентябрь 1855 года // Полное собрание сочинений и писем в 15 томах (1847–1869). Ленинград : Наука, 1990. Т. 11. Книга вторая. Критика. Публицистика.
9. Попп И. А., Шахнович И. С. Проектный подход в патриотическом воспитании молодежи (на примере всероссийского патриотического проекта «Живая история») // Педагогическое образование в России. 2015. № 12.
10. Сайт Российского Союза Молодежи. URL: <http://www.ruy.ru>.
11. Сайт электронной библиотеки «MyBook». URL: <http://russia.mybook.ru>.
12. Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года. URL: [http://www.fadm.gov.ru/upload/iblock/2e4/140319\\_Project%20of%20Strategy.pdf](http://www.fadm.gov.ru/upload/iblock/2e4/140319_Project%20of%20Strategy.pdf)
13. Толстой А. Н. Собрание сочинений в 10 томах. М. : Художественная литература, 1958–1961. Т. 10.
14. Формирование ценностного отношения к историческому прошлому – основа гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания : сборник научных и учебно-методических трудов по материалам междунаро. науч.-практ. конференции. Екатеринбург, 2015.
15. Четверикова Д. П. Имиджевые ресурсы территории: географический аспект // Современные исследования природных и социально-экономических систем. Инновационные процессы и проблемы развития естественнонаучного образования : материалы междунаро. науч.-практ. конференции, Екатеринбург, 11–12 декабря 2014 года. Екатеринбург, 2014. Т. 1. 201 с. С. 182–188.

#### L I T E R A T U R A

1. Belinskiy V. G., Gertsen A. I., Chernyshevskiy N. G., Dobrolyubov N. A. Pedagogicheskoe nasledie / Sost. A. F. Smirnov. M. : Pedagogika, 1988. 384 s.
2. Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossiyskoy Federatsii na 2011–2015 gody». URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/199483/paragraph/8280:1>.
3. Zamyatin D. N. Metageografiya: Prostranstvo obrazov i obrazy prostranstva. M. : Agraf, 2004. 512 s.
4. Kontseptsiya patrioticheskogo vospitaniya. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901867597>.
5. Likhachev D. S. Pis'ma o dobrom. SPb. : Azbuka, Azbuka-Attikus, 2013. 160 s. (Azbuka-klassika).
6. Likhachev D. S. Razdum'ya o Rossii. SPb. : Logos, 2001. 668 s.
7. Meshkov A. E. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie uchashchikhsya na traditsionnykh tsennostyakh otechestvennoy kul'tury : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2011.
8. Nekrasov N. A. Zametki o zhurnalakh za sentyabr' 1855 goda // Polnoe sobranie sochineniy i pisem v 15 tomakh (1847–1869). Leningrad : Nauka, 1990. Т. 11. Книга вторая. Критика. Публицистика.
9. Попп И. А., Шахнович И. С. Проектный подход в патриотическом воспитании молодежи (на примере всероссийского патриотического проекта «Живая история») // Педагогическое образование в России. 2015. № 12.
10. Сайт Российского Союза Молодежи. URL: <http://www.ruy.ru>.
11. Сайт электронной библиотеки «MyBook». URL: <http://russia.mybook.ru>.
12. Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года. URL: [http://www.fadm.gov.ru/upload/iblock/2e4/140319\\_Project%20of%20Strategy.pdf](http://www.fadm.gov.ru/upload/iblock/2e4/140319_Project%20of%20Strategy.pdf)
13. Толстой А. Н. Собрание сочинений в 10 томах. М. : Художественная литература, 1958–1961. Т. 10.
14. Формирование ценностного отношения к историческому прошлому – основа гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания : сборник научных и учебно-методических трудов по материалам междунаро. науч.-практ. конференции. Екатеринбург, 2015.
15. Четверикова Д. П. Имиджевые ресурсы территории: географический аспект // Современные исследования природных и социально-экономических систем. Инновационные процессы и проблемы развития естественнонаучного образования : материалы междунаро. науч.-практ. конференции, Екатеринбург, 11–12 декабря 2014 года. Екатеринбург, 2014. Т. 1. 201 с. С. 182–188.



**Ясинских Людмила Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры эстетического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: valud7@inbox.ru.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ  
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО  
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** культура, искусство, художественная и эстетическая культура, художественная и творческая компетентность.

**АННОТАЦИЯ.** Предметом рассмотрения статьи является сущность и структура художественной культуры личности. Цель статьи заключается в разработке модели художественной культуры личности младшего школьного возраста. Тема статьи посвящена теоретическим аспектам формирования художественной культуры личности. Методами исследования является анализ, обобщение материала по использованию потенциала искусства в формировании основ художественной культуры личности, моделирование процесса ее становления и развития как ценностно-смыслового контекста взаимодействия человека и культуры. Методология работы основана на деятельностном подходе, объединяющем познание, преобразование, ценностное ориентирование, общение и обуславливающим возникновение культуры, ее преобразующего воздействия на человека. Результаты работы: автором разработана и обоснована структурная модель художественной культуры личности, определены показатели и критерии ее развития. Область применения результатов: теория и методика обучения и воспитания (общее образование). Выводы: результаты практического внедрения разработанной модели доказали ее значение для проведения диагностического исследования с целью определения уровня сформированности художественной культуры личности младшего школьника и определения основных направлений ее эффективного развития.

**Yasinskikh Lyudmila Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Aesthetic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**THEORETICAL ASPECTS OF FORMATIONS OF FOUNDATIONS OF ART CULTURE  
OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN**

**KEYWORDS:** culture, art, art and aesthetic culture, art and creative competence.

**ABSTRACT.** The article dwells on the nature and structure of art culture of the individual. The purpose of the article is to develop a model of art culture of a junior schoolchild. The topic of the article is connected with the theoretical aspects of the formation of art culture of the person. The methods of this study include analysis, generalization of the material on the use of the potential of art in the formation of the foundations of the art culture of the individual, modeling the process of its formation and development as a value-semantic context of human interaction and culture. The methods of work are based on the activity approach that brings together knowledge, transformation, value orientation, communication and causes the emergence of culture and its transforming effects on humans. As a result of the study the author developed and substantiated the structural model of art culture of the individual, and defined the indicators and criteria of its development. The results may be used in the theory and methods of training and upbringing (general education). The results of practical implementation of the developed model proved its significance for diagnostic studies to determine the level of formation of art culture of junior schoolchildren and outline the main directions of its effective development.

Современная гуманистическая образовательная парадигма ориентирована на развитие человека культуры, обладающего ею как коллективным интеллектом, как условием самоорганизации и саморазвития личности. Огромная роль в присвоении человеком культурных ценностей отводится образованию, задача которого – творчески транслировать человеку духовный опыт, воплощенный в культурном наследии. В связи с этим вопросы теории и практики формирования культуры личности приобретают особую значимость и актуальность для педагогики.

В младшем школьном возрасте роль искусства в формировании личности трудно

переоценить. Восприятие произведений искусства и собственная художественно-творческая деятельность позволяет ребенку расширить свой жизненный опыт, обогатить его новыми представлениями, полученными в процессе общения с искусством.

Искусство в структуре культуры занимает особое место, поскольку в нем духовно-нравственные, эстетические, мировоззренческие ценности воплощены в неповторимом, индивидуальном облике художественных образов. Искусство называют зеркалом культуры именно потому, что в нем отражается не взятый сам по себе отдельный элемент культуры определенной эпохи, а весь ее духовный мир, во всем сложном

многообразии жизненных коллизий и взаимоотношений мира и людей. Благодаря специфичным способам познания в искусстве (в опоре на проживание и переживание) ребенок не только познает мир вокруг себя, взаимоотношения между людьми, но благодаря эмпатии и сопереживанию начинает лучше понимать самого себя.

В свою очередь, эмоциональный отклик и переживания, возникшие в процессе восприятия произведений искусства, являются импульсом для самовыражения ребенка в творчестве, основой выстраивания дальнейшего диалога с искусством. Осваивая в собственной художественно-творческой деятельности средства выразительности разных видов искусства, дети младшего школьного возраста обретают чуткость к материалу, овладевают способами преобразования реальных явлений и предметов в художественный образ.

Вместе с тем возможности влияния искусства на формирование художественной культуры младшего школьника реализуются не в полной мере. Этому есть ряд объяснений, в частности: недостаточная разработанность структуры художественной культуры личности, и как следствие этого – непроработанность диагностических методов для выявления уровней развития художественной культуры младшего школьника; недостаточная разработанность художественно-педагогических технологий по сбалансированному пути развития художественно-творческой самобытности каждого ребенка при активном присвоении им духовных ценностей искусства.

Таким образом, становится очевидным, что выявленные в теоретическом аспекте проблемы формирования художественной культуры личности отрицательно сказываются на практике художественного образования детей младшего школьного возраста. Для нахождения эффективных путей формирования художественной культуры личности необходимо, прежде всего, проанализировать сущность данного феномена и компонентов его составляющих.

В словаре «Эстетика» художественная культура определяется как «совокупность художественных ценностей, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в обществе» [14, с. 168]. В художественную культуру входят, одновременно определяя ее специфику: совокупность наличных художественных ценностей, унаследованных от предшественников и выступающих в качестве предпосылки ее воспроизводства и развития; комплекс художественных ценностей данной исторической эпохи, отождествляемый с нею; набор сформировавшихся и сознательно принятых норм и «технологий», теоретиче-

ски осмысленных и представленных в методе художественного творчества; группы непосредственных творцов художественных ценностей – художников, объединенных по профессиональным или идейным принципам; понимающая и ценящая искусство публика [14, с. 168].

В трудах отечественных философов художественная культура общества выступает как совокупность художественных ценностей, опыт их создания, хранения, распространения и потребления, а художественная культура личности определяется как потребность и способностью осваивать и создавать мир ценностей искусства [7, с. 18].

В интерпретации М. С. Кагана художественная культура личности включает в себя творчество, восприятие и оценку произведений искусства [4, с. 242]. В рамках данной проблемы необходимо рассмотреть понятие «эстетическая культура личности», поскольку данный вопрос является значимым для определения структуры понятия «художественная культура личности».

Эстетическая культура характеризуется полифункциональностью, охватывает бесконечное многообразие эстетических проявлений жизни, является инструментом становления и совершенствования личности, выступает фактором гармонизации ее отношений с миром и другими людьми [15, с. 7].

Рассматривая структуру эстетической культуры личности, Н. Б. Крылова и Л. П. Печко определяют ее как единство эстетических знаний, убеждений, чувств, навыков и норм деятельности и поведения [8, с. 7].

Художественная культура органично связана с эстетической культурой, а точнее – является ее сердцевиной, поскольку искусство, являясь отражением действительности, акцентирует, прежде всего, эстетические ее свойства и выражает эстетическое отношение автора к изображаемому явлению. Отмечая взаимосвязь между художественной и эстетической культурой, необходимо выделить различие между этими понятиями на основе деятельностного подхода. Так, М. С. Каган определяет, что художественная деятельность является автономным видом человеческой деятельности и включает в себя: созидание, восприятие и оценку разных видов искусств. В отличие от этого эстетическая деятельность направлена на восприятие и создание эстетических ценностей, где на первый план выступает чувственно воспринимаемый выразительно-эстетический мир. По мнению философа, уместней говорить не об эстетической деятельности, а об «эстетической установке» любого вида деятельности, направляющей поведение человека во всех сферах культуры [5, с. 191].

На наш взгляд именно концепция человеческой деятельности и культуры М. С. Кагана может стать ориентиром построения структурной модели общей художественной культуры младшего школьника, поскольку «...строение культуры должно отражать структуру человеческой деятельности», так как связь человека и культуры осуществляется через нее [3, с. 148].

Художественную деятельность ученый рассматривает как пятый элемент человеческой деятельности, которая включает в себя все предыдущие виды деятельности: познание, преобразование, ценностное ориентирование, общение. И далее ученый рассуждает: поскольку художественное освоение мира является образным отражением реальности, то оно должно характеризоваться «перевернутым повторением структуры отражаемой системы» [Там же, с. 152]. А именно, в художественном образе соединены познавательная, ценностно-осмысляющая, конструктивная и знаково-коммуникативная стороны произведения искусства. «Именно так человеческая деятельность, взятая в целом, в полноте своих конкретных видов и форм, порождает культуру, сама становится культурной и делает человека из биологического существа культурным» [Там же, с. 152].

Таким образом, художественная культура личности выступает одновременно как процесс и как результат деятельности по присвоению и созданию художественных ценностей. Художественная культура как процесс представляет собой развивающуюся, многокомпонентную взаимосвязанную структуру, включающую, с одной стороны, осознание и присвоение личностью художественных ценностей и освоение ею способов их создания. Художественная культура как результат – это определенный уровень присвоения человеком духовных ценностей культуры, творение искусственных, эстетически и художественно значимых форм и смыслов, создание художественных ценностей. Художественная культура имеет разную векторную направленность: с одной стороны, направлена «на себя», на совершенствование своего внутреннего мира, и проявляется в облагораживании, одухотворении человека, а с другой стороны, направлена «на других», на самовыражение себя в созидательной творческой деятельности. Именно поэтому разработку структурной модели художественной культуры личности младшего школьника целесообразно вести с позиции ценностного и деятельностного подходов, на основе понимания искусства как духовно-ценностного явления [1, с. 145]. Данная структурная модель включает в себя: эстетический, нравственный, когнитивный, творческий и коммуникативный компоненты.

Центральным звеном, объединяющим все структурные компоненты модели, является эстетический компонент (эстетическое отношение). Поскольку присвоение личностью ценностей в процессе восприятия произведения искусства осуществляется в ходе реализации художественно-эстетического отношения, которое позволяет не только узнать, но и пережить те или иные жизненно важные ситуации, отраженные в произведении искусства [6, с. 71], то данный компонент рассматривается нами в единстве двух аспектов: эмоционально-эстетического и художественно-эстетического, которые характеризовались такими критериями, как:

– способность различными способами (вербальными и невербальными) выражать свои впечатления от воспринятого, находить для этого эстетически-выразительные средства, следуя законам красоты, гармонии и меры;

– способность чувствовать, определять и оценивать выразительно-смысловые элементы формы произведений разных видов искусства;

– способность воспринимать неповторимый облик вещей (цвет, движение, звучание, уникальное сочетание черт) не просто как внешнюю форму, а как прямое выражение внутренней жизни;

– степень эмоциональной отзывчивости, адекватность эмоциональной реакции, чувств, переживаний эмоционально-образному смыслу произведения.

Когнитивный компонент художественной культуры личности младшего школьника характеризуется наличием у ребенка знаний и представлений о специфике выразительных средств разных видов искусства, понимание их знаково-символической природы, владением художественной компетентностью для адекватного восприятия произведений искусства, развития культуры мышления и культуры самопознания. Критериями данного компонента могут служить:

– кругозор, диапазон интересов, степень потребности в общении с произведениями культурного наследия человечества;

– знание стилей, жанров искусства, выдающихся деятелей искусства и культуры разных исторических эпох, стран;

– восприятие произведений искусства в историко-культурном, содержательном и социальном аспектах;

– владение специальной терминологией в сфере разных видов искусства с целью проведения качественного анализа воспринимаемых произведений.

Нравственный компонент художественной культуры личности младшего школьника характеризуется способностью ребенка осознавать нравственные катего-

рии, воплощенные в содержании произведений искусства. Критериями нравственного компонента могут выступать:

- степень сформированности у обучающихся представлений о нравственных ценностях и антиценностях, отраженных в категориях «добро» и «зло», «правда» и «ложь», «любовь» и «ненависть» и т.д.;

- умение определять нравственные категории, воплощенные в произведениях искусства и выраженные через художественные образы;

- понимание нравственного смысла авторской позиции, умение формировать собственную нравственную позицию.

Коммуникативный компонент художественной культуры личности младшего школьника характеризуется умением вступать в диалог с автором произведения, понимать авторский замысел; углублением собственного понимания художественного произведения через выстраивание диалогов с другими людьми и с самим собой. Данный компонент определяется проявлением следующих критериев:

- умение понимать смысл произведения искусства на основе выстраивания внутреннего диалога с героем, автором произведения в процессе анализа художественного текста;

- понимание значения выразительных средств разных видов искусства, умение адекватно их интерпретировать;

- умение использовать разные позиции (читатель, критик, автор и т.д.) для общения с произведением искусства с разных сторон.

Творческий компонент художественной культуры личности младшего школьника отражает степень его творческой компетентности и характеризуется творческой инициативой в трактовке предложенной темы, многообразием способов ее воплощения, осуществленных по собственному желанию. Обучающийся выходит за рамки стереотипных решений, что свидетельствует о степени индивидуальности процесса духовного преобразования личности под воздействием художественных ценностей искусства. Критериями данного показателя могут быть:

- самостоятельность как понимание поставленной задачи, умение ее решить, инициативность как способность проявлять творческую инициативу в решении поставленной задачи, оригинальность как способность выходить за рамки стереотипов, гибкость, как способность творчески мыслить;

- ярко выраженная позиция ребенка к отображаемому предмету, эмоционально окрашенное отношение к нему посредством художественных эмоций, данных в различных модальностях, владение способами построения формы, необходимым набором выразительных средств и техник;

- способность создать выразительный образ в материале и языке разных видов искусства;

- творческая направленность личности, проявляющаяся в стремлении к открытию нового в себе, других людях, в произведениях искусства [2, с. 147].

Разработанная нами модель художественной культуры личности младшего школьника имеет достаточно сложную структуру, отличается многокомпонентностью, большим количеством критериев для выявления адекватного уровня развития каждого выделенного нами компонента. Сложность структурной модели объясняется тем, что в нее вошли оба направления взаимодействия ребенка с искусством: восприятие художественных произведений и собственно художественно-творческая деятельность. Тем не менее, результаты практического внедрения разработанной нами модели доказывают, что данный подход позволяет определить уровни сформированности художественной культуры личности младшего школьника и выделить основные направления ее эффективного развития.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что все выделенные компоненты (эстетический, когнитивный, нравственный, коммуникативный и творческий) «пересекаются» между собой, дополняют друг друга, а их комплексное развитие, основанное на эстетико-художественном опыте личности и в условиях художественно-эстетической среды способствует формированию основ художественной культуры личности, так как каждый из компонентов выступает в роли взаимосвязанных элементов ее цельной структуры.

Таким образом, изучение и анализ научной литературы позволил нам представить интерпретацию ключевых понятий: художественная культура личности выступает одновременно как процесс и как результат деятельности человека по присвоению и созданию им художественных ценностей. Для развития художественной культуры личности необходимо комплексное развитие таких компонентов, как эстетический, когнитивный, нравственный, коммуникативный и творческий.

Фундаментом развития художественной культуры личности является эстетический компонент, его актуализация и обогащение. Эстетическое отношение (родственное, сопричастное отношение к миру) выполняет в структуре художественной культуры роль побудительной мотивации, стремления объективировать неразрывную связь мира и человека («Я во всем, и весь мир во мне») в процессе восприятия и созидания художественных образов.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Большаков В. П. Культура как форма человечности : учебное пособие. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 183 с.
2. Давыдова С. Д. Художественно-эстетическое образование младших школьников: вопросы теории и практик. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2003. 305 с.
3. Каган М. С. Философия культур. СПб. : Речь, 1996. 349 с.
4. Каган М. С. Художественная культура как система // Вопросы социологии искусства. 1980. № 4. С. 242–259.
5. Каган М. С. Эстетика как философская наука. СПб. : КАРО, 1997. 296 с.
6. Кашина Н. И., Тагильцева Н. Г. Психологические предпосылки освоения личностью традиционных культурных и художественных ценностей // Мир науки, культуры и образования. 2014. № 5. С. 70–73.
7. Киященко Н. И., Лейзеров Н. Л. Эстетическая и художественная культура // Эстетическая культура и эстетическое воспитание. М. : НАУКА, 1983. С. 18–29.
8. Крылова Н. Б., Печко Л. П. Формирование эстетической культуры личности: школа, трудовой коллектив, вуз. М. : Просвещение, 1986. 97с.
9. Конахина И. В. Проблемы теории культуры. Екатеринбург : Деловая книга, 1998. 174 с.
10. Мелик-Пашаев А. А. К проблеме общего и специального в художественной одаренности человека // Наука. 1998. № 2. С. 307–320.
11. Ребенок в мире культуры / Под общ. ред. Р. М. Чумичевой. Ставрополь : Ставропосервисшкола, 1998. 558 с.
12. Флиер А. Я. Культурология для культурологов. М. : Наука, 2000. 162 с.
13. Художественная культура и эстетическое развитие личности / Под ред. В. И. Мазепы, А. В. Азархина. Киев : Прометей, 1989. 85 с.
14. Эстетика: Словарь / Под ред. А. А. Беляева и др. М. : Политиздат, 1989. 447 с.
15. Эстетическая культура / Отв. ред. И. А. Конилов. М. : Наука, 1996. 116 с.

## L I T E R A T U R A

1. Bol'shakov V. P. Kul'tura kak forma chelovechnosti : uchebnoe posobie. Velikiy Novgorod : NovGU im. Yaroslava Mudrogo, 2000. 183 s.
2. Davydova S. D. Khudozhestvenno-esteticheskoe obrazovanie mladshikh shkol'nikov: voprosy teorii i praktik. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2003. 305 s.
3. Kagan M. S. Filosofiya kul'tur. SPb. : Rech', 1996. 349 s.
4. Kagan M. S. Khudozhestvennaya kul'tura kak sistema // Voprosy sotsiologii iskusstva. 1980. № 4. S. 242–259.
5. Kagan M. S. Estetika kak filosofskaya nauka. SPb. : KARO, 1997. 296 s.
6. Kashina N. I., Tagil'tseva N. G. Psikhologicheskie predposylki osvoeniya lichnost'yu traditsionnykh kul'turnykh i khudozhestvennykh tsennostey // Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya. 2014. № 5. S. 70–73.
7. Kiyashchenko N. I., Leyzerov N. L. Esteticheskaya i khudozhestvennaya kul'tura // Esteticheskaya kul'tura i esteticheskoe vospitanie. M. : NAUKA, 1983. S. 18–29.
8. Krylova N. B., Pechko L. P. Formirovanie esteticheskoy kul'tury lichnosti: shkola, trudovoy kolektiv, vuz. M. : Prosveshchenie, 1986. 97s.
9. Konyakhina I. V. Problemy teorii kul'tury. Ekaterinburg : Delovaya kniga, 1998. 174 s.
10. Melik-Pashaev A. A. K probleme obshchego i spetsial'nogo v khudozhestvennoy odarennosti cheloveka // Nauka. 1998. № 2. S. 307–320.
11. Rebenok v mire kul'tury / Pod obshch. red. R. M. Chumichevoy. Stavropol' : Stavroposer-visshkola, 1998. 558 s.
12. Flier A. Ya. Kul'turologiya dlya kul'turologov. M. : Nauka, 2000. 162 s.
13. Khudozhestvennaya kul'tura i esteticheskoe razvitie lichnosti / Pod red. V. I. Mazepy, A. V. Azarkhina. Kiev : Prometey, 1989. 85 s.
14. Estetika: Slovar' / Pod red. A. A. Belyaeva i dr. M. : Politizdat, 1989. 447 s.
15. Esteticheskaya kul'tura / Otв. red. I. A. Konikov. M. : Nauka, 1996. 116 s.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Г. Куприна

УДК 37.013  
ББК 74.48.

ГСНТИ 14.01.29

Код ВАК 13.00.00

### **Кузнецова Зинаида Михайловна,**

доктор педагогических наук, профессор, академик РАН, научный редактор рецензируемого научного журнала «Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта», Набережночелнинский государственный педагогический университет; 423806, Республика Татарстан, г. Набережные Челны, ул. Низаметдинова, 28; e-mail: kzm\_diss@mail.ru.

### **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональное образование, коррекционная педагогика, научное направление, методы исследования, научный журнал.

**АННОТАЦИЯ.** В обзорной статье освещаются общие проблемы и специальные вопросы в сфере профессионального образования, коррекционной педагогики, методике преподавания различных дисциплин в общеобразовательной школе, колледже и вузе, а также представлены результаты исследований ученых разных стран по материалам научного рецензируемого журнала «Бизнес. Образование. Право» за пять лет начиная с 2010 года. В статье анализируются предложения и выводы авторов по исследуемым проблемам, рассматриваются перспективы деятельности научного рецензируемого журнала по данному научному направлению. Предлагаются темы научных исследований для авторов журнала, для повышения эффективности развития российской педагогической науки и научных знаний в России.

### **Kuznetsova Zinaida Mikhailovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Scientific Editor of the Peer-reviewed Journal "Psycho-Pedagogical and Medico-Biological Problems of Physical Culture and Sport", Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia.

### **THE MAIN LINES OF DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC RESEARCH IN EDUCATIONAL SPHERE AT THE MODERN STAGE**

**KEYWORDS:** professional education, special pedagogy, scientific school, research methods, scientific journal.

**ABSTRACT.** The article reviews the general problems and special questions in the sphere of professional education, special pedagogy, methods of teaching of different disciplines at secondary school, college and higher educational institution and also presents the research results of scholars of different countries on the materials of the scientific peer-reviewed journal "Business. Education. Law" for 5 years beginning from 2010.

The article analyzes the suggestions and conclusions of the authors on the problems of their research and considers the perspectives of activity of the scientific peer-reviewed journal in its scientific field. The author suggests topics for scientific investigation for the readers and defines the lines of further development of the Russian pedagogical science and scientific knowledge in Russia as a whole.

**В**ажное место в развитии научных исследований, формировании научного знания в сфере образования принадлежит научно рецензируемым журналам ВАК.

Автор поставил цель проанализировать формы и методы, направления деятельности научного журнала ВАК, на примере журнала «Бизнес. Образование. Право». В работе представлены результаты исследований ученых разных стран за 5 лет начиная с 2010 года.

Статья, анализируя научные материалы авторов журнала, рассматривает перспективы деятельности и актуальные проблемы в сфере профессионального образования, коррекционной методике, методике образования дисциплин общеобразовательных школ, колледжей и вузов.

Научный журнал «Бизнес. образова-

ние. Право», учредитель – ЧОУ ВО «Волгоградский институт бизнеса». Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций и охране культурного наследия ПИ № ФС 9-0878 от 27 июля 2006 года, перерегистрирован: Свидетельство о регистрации средств массовой информации ПИ № ФС 77-33692 от 3.10.2008 года, перерегистрирован в ВАК от 01 декабря 2015 года № 89. Журнал издается с 2006 года, выходит 4 раза в год.

География подписчиков, авторов и партнеров рецензируемого научного журнала «Бизнес. Образование. Право» представлена партнерами в ближнем и дальнем зарубежье (более 20-ти стран) и в Российской Федерации (более 60-ти городов).

Цели научного рецензируемого журнала: – оперативное освещение результатов

научно-исследовательской, научно-практической и экспериментальной деятельности российских и зарубежных ученых по таким направлениям, как экономические науки (основные направления), юридические науки, педагогические науки;

– развитие международного сотрудничества в сфере экономики, юриспруденции, педагогики;

– предоставление ученым возможности публиковать результаты собственных исследований;

– формирование открытой научной полемики, способствующей повышению качества диссертационных исследований;

– привлечение внимания к наиболее

актуальным проблемам и перспективным направлениям развития экономических, педагогических и юридических наук;

– поиск новых знаний для социально-экономического развития России и субъектов Российской Федерации;

– налаживание научных связей и обмена мнениями между исследователями различных регионов;

– развитие единого информационного пространства научной коммуникации в сфере экономики, образования, юриспруденции;

– пропаганда основных достижений научно-исследовательской деятельности в РФ и Волгоградском институте бизнеса.

### ОБЩИЕ ПОКАЗАТЕЛИ

Название показателя	Значение
■ Общее число статей из журнала в РИНЦ	1612
■ Общее число выпусков журнала в РИНЦ	35
■ Среднее число статей в выпуске	46
■ Число выпусков в год	4
■ Суммарное число цитирований журнала в РИНЦ	3090
■ Место в общем рейтинге SCIENCE INDEX за 2013 год	2596
■ Место в рейтинге SCIENCE INDEX за 2013 год по тематике «Экономика. Экономические науки»	230
■ Место в рейтинге SCIENCE INDEX за 2013 год по тематике «Государство и право. Юридические науки»	181

### ПОКАЗАТЕЛИ ПО ГОДАМ

Название показателя	2010	2011	2012	2013	2014
■ Число статей в РИНЦ	101	200	245	259	243
■ Число выпусков журнала в РИНЦ	3	4	4	4	4
■ Показатель журнала в рейтинге SCIENCE INDEX	0,003	0,006	0,009	0,026	0,053
■ Место журнала в рейтинге SCIENCE INDEX	2197	2374	2576	2596	2421
■ Двухлетний импакт-фактор РИНЦ	0,093	0,325	0,296	0,490	0,619
■ Двухлетний импакт-фактор РИНЦ без самоцитирования	0,013	0,031	0,030	0,128	0,218
■ Двухлетний импакт-фактор РИНЦ с учетом цитирования из всех источников	0,093	0,335	0,306	0,596	0,673
■ Число статей, опубликованных за предыдущие два года	225	194	301	445	504
■ Число цитирований статей предыдущих двух лет	21	65	92	265	339
в том числе из журналов	21	63	89	218	312
из них самоцитирований	18	57	80	161	202
■ Двухлетний коэффициент самоцитирования, %	85,7	90,5	89,9	73,9	64,7
■ Пятилетний импакт-фактор РИНЦ	-	-	-	0,318	0,548
■ Пятилетний импакт-фактор РИНЦ без самоцитирования	-	-	-	0,092	0,190
■ Число статей, опубликованных за предыдущие 5 лет	-	-	-	771	898
■ Число цитирований статей предыдущих 5 лет	23	67	122	245	492
из них самоцитирований	18	61	111	174	321
■ Пятилетний коэффициент самоцитирования, %	78,3	91,0	91,0	71,0	65,2
■ Общее число цитирований журнала в текущем году	35	141	169	341	621
из них самоцитирований	24	126	139	249	395
■ Среднее число ссылок в списках цитируемой литературы	10	13	9	9	10
■ Пятилетний индекс Херфиндаля по цитирующим журналам	6257	8303	8288	5078	4286
■ Индекс Херфиндаля по организациям авторов	1024	639	562	339	506
■ Десятилетний индекс Хирша	2	4	6	9	10
■ Время полужизни статей из журнала, процитированных в текущем году	1,5	1,0	1,6	1,6	2,1
■ Время полужизни статей, процитированных в журнале в текущем году	4,2	4,6	5,1	3,5	3,2

Журнал «Бизнес. Образование. Право» является средством массовой информации, отражающим научные достижения в различных областях знания. В условиях информационной разобщенности возникают ситуации, когда интересные исследования и разработки становятся известны только узкому кругу специалистов. Рецензируемый журнал «Бизнес. Образование. Право» выступает тем самым связующим звеном, которое позволяет научному сообществу быть в курсе интересных научных исследований.

В России существует несколько изданий

аналогичной направленности, которые имеют сходные цели и задачи, но они не отличаются оперативностью и быстрой обратной связью с авторами, тем самым замедляя процесс и «диалог» между наукой и практикой. Данный журнал ориентирован на предоставление авторам из России и других стран и континентов возможности публикации интересных научных статей.

По направлению «Педагогические науки» за 2010–2015 годы опубликовано 138 статей авторов из 51 города, стран Ближнего и Дальнего зарубежья (6).

По научному направлению 13.00.00. – Педагогические науки, по специальностям:

Шифр специальности	Количество статей
13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)	103
13.00.03 – Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)	12
13.00.05 – Теория, методика и организация социально-культурной деятельности	23

За годы работы журнала сложился круг постоянных авторов, публикующих интересные работы по научному направлению «Педагогические науки». Перечислим ниже наиболее интересные из представленных публикаций.

Вопросы подготовки кадров в системе образования для инновационного развития экономики России представлены рядом авторов, среди которых доктор экономических наук, профессор, академик РАЕН, аудитор счетной палаты Российской Федерации С. А. Агапцов.

В целях преодоления негативных тенденций, сохраняющихся в развитии кадрового потенциала образования, возникла необходимость принять меры о которых пишут следующие авторы:

1) о подготовке специалистов в вузах в соответствии с потребностями рынка труда – Ларина С. В. [76], Белов М. С. [11], Доника Д. Д. [45], Казакова А. Ф. [61], Бикеев И. М., Кабанов П. А. [15], Беспалова В. В. [13], Цаплиенко Т. И. [123], Чистякова М. А. [131], Егоров В. В. [46], Мельниченко Е. Х. [88], Сибирякова Т. Б. [109; 110], Мамакина И. А. [84], Изюмова О. Н. [60], Иванова М. А. [57], Теров А. А. [118], Толстякова М. Н. [119], Данилькевич А. В. [39], Козубцов И. Н. [67], Чумакова Е. А. [132], Сазонов С. П. и др. [107], Сибирякова Т. Б. [109], Днепров С. А. [42], Ивасюк О. А. [58], Симонян Т. А. и др. [111];

2) о повышении эффективности функционирования аспирантур и докторантур и обеспечении подготовки научных кадров в соответствии с требованиями по переходу экономики на инновационное

развитие – доктор экономических наук, профессор, главный редактор журнала «Бизнес. Образование. Право» А. Н. Ващенко, кандидат технических наук, профессор РАЕ, научный центр связи и информации Военного института телекоммуникаций и информатизации, Национальный технический университет Украины И. Н. Козубцев, [31]. Авторы считают, что одним из факторов, определяющих статус науки в современном постиндустриальном обществе, является ее способность отвечать запросам рынка, эффективно и быстро проходить путь от выдвижения научной идеи до ее практической реализации. В качестве нового подхода может выступать система «образование – наука – производство – рынок». Решение этой задачи невозможно без подготовки специалистов, обладающих не только базовыми научно-техническими, но и экономическими знаниями в контексте современных инновационно-технологических тенденций. Такого же мнения придерживаются Т. А. Симонян, аспирант кафедры экономики и управления производством Тверского государственного технического университета и др. в статье «Выбор механизма реализации совершенствования управления качеством образования в высших учебных заведениях» [111];

3) о развитии профессиональной ориентации детей и молодежи, популяризации профессий, необходимых для инновационного развития страны – И. И. Железкина [51] в работе «Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в процессе подготовки специалистов социальной



сферы (на примере уголовно-исполнительной системы)», А. А. Корсун [68] в статье «Значение и роли профконсультанта и учителя в процессе профессионального самоопределения старшеклассников в Германии», З. В. Охрименко [99] в статье «Проблема формирования профессиональной требовательности к себе у старшеклассников в процессе профессиональной ориентации», Т. С. Яковлева [137] в статье «Теоретические основы проблемы профессиональной направленности личности», А. И. Цой [124] в работе «Архитектурный проект как единица лингводидактического анализа в парадигме профессионально ориентированного обучения».

В области теории и методики обучения и воспитания (по областям и уровням образования) следует выделить статью О. В. Булатовой [24] о взаимосвязи общей способности к учению и познавательного интереса у младших школьников с разными уровнями развития, где определяется роль познавательного интереса в структуре общей способности к учению и становлению субъектной позиции в младшем школьном возрасте.

Кипкеева З. С. [65], аспирант кафедры педагогики и педтехнологии Карачаево-Черкесского государственного университета им. Д. У. Алиева, рассматривает мультикультурную образовательную среду как фактор формирования этнической идентичности у младших школьников.

Вопросу патриотического воспитания детей и молодежи посвящены работы Кусмарцева М. Б. [72; 73; 74], Кудряшовой С. К., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевева и др. [69], Базалей Е. А. [9; 10], старший преподаватель кафедры специальной педагогики Владимирского государственного университета им. А. Т. и Н. Г. Столетовых в своих работах, посвященных сущности педагогической системы А. С. Макаренко, подчеркивает его систему трудового воспитания, которую можно использовать в каждом российском образовательном учреждении для несовершеннолетних.

В журнале опубликован ряд работ, посвященных методике обучения: Широких А. Ю. [135], кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки – 4» финансового университета при Правительстве РФ, в статье о типологии ошибок и систематике аспектов учебной ситуации по изучению английского языка основой дихотомии ошибок считает продуцирование речи или ее восприятие. Автором выработаны ситуативный, социаль-

ный и когнитивные аспекты в подходе к учебной ситуации с целью устранения возможных ошибок в речи студентов.

Желтухина М. Р., доктор филологических наук, профессор, академик РАЕН, профессор кафедры английской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета и др. [52], в своей работе рассматривает комплексные афоризмы о нормах иноязычного коммуникативного поведения как средство формирования коммуникативной этики в межкультурном взаимодействии (на материале русского и китайского языков).

Будняя О. Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Педагогического государственного лингвистического университета рассматривает опыт летней языковой сессии как одного из способов формирования социальных навыков при обучении иностранному языку во время традиционного отдыха детей [22].

Будагян И. Т., преподаватель кафедры иностранных языков Волгоградского института бизнеса [19; 20], в своей работе анализирует коммуникативное поведение в профессиональной среде в целом и его компоненты, обусловленные социально заданными и национально-специфическими правилами речевого и неречевого поведения. Автор делает выводы, что обучение будущих экономистов коммуникативному поведению как средству социализации должно учитывать языковой и речевой материал; аутентичные тексты профессионально ориентированного, лингвострановедческого и социальнокультурного содержания, нормы коммуникативного поведения и речевого этикета.

В рамках коррекционной педагогики представлен ряд работ Нагорнова А. Д. [92; 93], Беткер Л. М. [14], Булатова О. В. [24; 25], Вагина Е. Е. [28], Захарова А. В. [54], Степанова Г. А., Буркова Н. Г., Булатова О. В., Демчук А. В. [113], Лобызенкова В. А., Коваленко Н. В. [80], Цыренов В. И. [128], Лапп Е. А. [75], Грачевой Н. Ю. [35], посвященных особенностям социализации и адаптации детей с ограниченными возможностями; детей, находящихся в условиях специальных школ и учреждений интернатного типа, а также детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Результаты, полученные авторами, могут способствовать улучшению социально-педагогических условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями с точки зрения их полноценной адаптации в обществе.

Проблемы теории, методики и организации социально-культурной деятельности рассматривали в своих работах Доника Д. Д.

[44], Белов М. С. [11], Гричаникова И. А. [36], Соколова Е. Н. [112], Иванова Е. И. [56], Гришин И. А. [37], Данилькевич А. В., Данильчук Е. В. [40], Цыннова В. В. [126; 127], Букаева М. А. [23], Филимонова А. В. [121], Доброниченко Е. В. [43], Казанцева Л. И. [62], Логачева Т. Н. [81], Цой А. И. [125], Алтухова Н. А. [2], Михайлов Н. Г. [90], Белова С. И. [12], Каширина О. М. [64], Афонюшкина О. С. [7; 8].

В этих работах изложены теоретико-методологические основы проблемы исследования культурно-досуговой деятельности школьников, студентов. Деятельность, входящую в сферу досуга, авторы условно делят на несколько взаимосвязанных групп. К первой из них относятся учеба и самообразование в широком смысле слова, то есть различные формы индивидуального и комплексного освоения культуры: посещение публично-зрелищных мероприятий и музеев, чтение книг и периодики, слушание радио и просмотр телевизионных передач. Досуг способствует выходу из стрессовых ситуаций и мелких беспокойств. Особая ценность досуга, по мнению авторов, заключается в том, что он может помочь школьникам, студентам реализовать то лучшее, что в них есть.

Особого внимания заслуживает модель воспитательной работы в школах по формированию культурно-досуговой деятельности (О. Г. Ерофеева) [48]. Данная модель представлена как исходная базовая гипотеза о принципах, содержании, цели и особенностях развития воспитания в системе образования. Модель имеет ведомственный статус, предназначена, прежде всего, для органов управления образованием, а также для общеобразовательных учреждений всех типов и видов.

Реализация основных положений модели позволит создать инновационный механизм развития воспитательной деятельности в системе общего образования, которая ориентирована на формирование ответственности, собственной гражданской позиции, патриотизма, социальной активности, творческих способностей, навыков здорового образа жизни несовершеннолетних.

В журнале представлено большое количество работ аспирантов и соискателей (26), выполненных по всем специальностям направления «Педагогические науки»

Рецензируемый журнал «Бизнес. Образование. Право» ориентирован на предоставление авторам из России и других стран и континентов возможности публикации научных статей. За последние 5 лет направление «Педагогические науки» представлено авторами из 51 города России, причем многие из них являются постоянными.

Волгоград	53
Москва	10
Ханты-Мансийск	7
Белгород	6
Ульяновск	5
Киев	5
Шуя	4
Владимир	4
Санкт-Петербург	3
Саратов	3
Курган	2
Владикавказ	2
Пятигорск	2
Тверь	2
Киров	1
Нижний Тагил	1
Казань	1
Алания	1
Карачаевск	1
Красноярск	1
Саранск	1
Сургут	1
Якутск	1
Воронеж	1
Оренбург	1
Нижний Новгород	1
Чита	1
Новосибирск	1
Гатчина	1
Екатеринбург	1
Курск	1
Кызыл	1
Архангельск	1
Самара	1
Улан-Удэ	1
Орел	1
Уфа	1
Урюпинск	1
Минск	1
Бердянск	1
Худжанд	1
Германия	1
США	1

География авторов представлена довольно широко: Охрименко З. В. [99], Корсун А. А. [68], Казанцева Л. И. [62], Козубцев И. Н. [67] из Украины, Рахматуллаева М. А. [103] Республика Таджикистан, Харальд Людвиг [122] Германия, Ядченко Е. Н. [136] Белоруссия, Maugreen С. Minielli [89] США

Резюмируя вышесказанное, перспективными направлениями дальнейшего развития рецензируемого журнала «Бизнес. Образование. Право» считаем:

– предоставление молодым ученым воз-

возможности на безвозмездной основе оперативно отражать актуальные научные проблемы, предлагать способы и пути их решения, а также полученные результаты исследований;

- дальнейшее содействие развитию процессов интеграции различных научных школ с международным участием;

- проведение мероприятий по регистрации журнала в международных базах и системах цитирования (Scopus, Web of Science и т.д.) для представления интересных и оригинальных исследований более широкому научному сообществу.

Предлагая журнал в базу данных Scopus, необходимо хорошо представлять, какую роль информация из журнала должна выполнять в этой базе данных. Вся аналитика строится на данных из журнала. Журнал выполняет широкий спектр функций, которые в целом дают представление:

- о направлениях развития российской науки и ее достижениях, ее конкурентоспособности и степени интеграции в мировое научное сообщество;

- о публикационной активности российских авторов;

- о публикационной активности и рейтинге российских организаций по публикациям авторов;

- об оценке степени признания и уровня российских публикаций в мировом сообществе по данным их цитирования;

- о качестве российских журналов в сравнении с мировым потоком изданий в соответствующей предметной области и т.д.

Корректными и полными эти данные могут считаться только при качественном представлении:

- названия журнала;

- заглавия статей на английском языке;

- аннотации на английском языке к каждой научной статье;

- фамилии авторов;

- адресных сведений о месте работы авторов, в первую очередь, названий организаций (данные об аффилировании авторов (authoraffiliation));

- пристатейных списков литературы в романском алфавите (латинице) в таком качестве, чтобы эти ссылки могли быть учтены при изучении цитирования публикаций авторов и журналов.

Таким образом, буквально все элементы данных, содержащихся в журнале (составляющие журнал), играют роль информационных индикаторов для оценки российской науки, российских ученых, организаций и самих журналов.

Безусловно, чтобы войти в Scopus, качественных сведений о статьях в журнале еще недостаточно. Журнал оценивается также по наличию следующих составляющих:

- международного идентификационного кода сериального издания – Международного стандартного номера сериального издания (ISSN – International Standard SerialsNumber);

- аппарата рецензирования статей;

- международного состава редакционного совета; исключение могут составлять журналы, специализирующиеся на региональной тематике; однако эта тематика должна быть интересна международному сообществу;

- международного состава авторов (с тем же исключением, что и для редакционного совета);

- четкой периодичности и регулярности выхода в свет очередных выпусков издания;

- качественного оформления русскоязычной статьи (структуры научной статьи, наличия иллюстрированного материала, демонстрирующего результаты исследования, и др.);

- представления в качестве неотъемлемой части русскоязычной статьи следующей информации на английском языке: авторы, заглавие, данные об аффилировании авторов (наименование(я) организаций, ведомств, адрес(а) авторов), аннотация, ключевые слова, пристатейные списки литературы в романском алфавите;

- сайта на английском языке, на котором должна быть представлена полная информация о журнале: убедительно изложенная политика журнала (описание цели и задачи журнала), полный состав редакционного совета с указанием страны аффилирования (принадлежности) каждого члена совета; оглавление и аннотации каждой статьи, загружаемые на сайт оперативно по мере выхода очередных выпусков журнала. Это минимальный и обязательный состав сведений о журнале на сайте. Приветствуется наличие полных текстов статей в открытом доступе или с предложением подписки.

На сайте могут быть представлены и другие сведения (правила для авторов, функции поиска по тематике или по авторам статей, новости, условия подписки, ссылки на другие сайты или на другие статьи авторов в журнале и т.д.). Чем лучше оформлен сайт, тем выше он будет оценен.

Необходимо также иметь в виду, что в качестве основного показателя, влияющего на оценку журнала при экспертизе, учитывается цитирование трех членов редакционного совета (главного редактора и двух членов совета по предложению редакции) и самого журнала. Если члены редакционного совета и сам журнал имеют хорошие показатели цитирования по данным Scopus, это уже примерно на 50% говорит в пользу принятия журнала в состав источников этой БД.

Результаты анализа содержания рецензируемого журнала «Экономика. Образование. Право» за 2010–2015 годы по направлению «Педагогические науки», спектра исследуемых проблем, а также географии

авторов и представительства российских и зарубежных вузов позволяют сделать заключение о том, что рецензируемый журнал имеет значительный потенциал для перехода на международный уровень.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Агапцов С. А. Вопросы подготовки кадров в системе образования для инновационного развития экономики России // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 2.
2. Алтухова Н. А. Концепция продукт-ориентированного обучения как один из способов развития литературно-творческих способностей и формирования креативной личности в школах Германии // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 2.
3. Андронатий В. В. Теоретические основы педагогического взаимодействия преподавателей и студентов высшей школы // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 3.
4. Ануфриева Е. В., Ефимов Е. Г., Небыков И. А. Общественное мнение как фактор развития социальных сетей в России (социально-педагогические аспекты) // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 4.
5. Ануфриева Е. В., Полежаев Д. В. Экономическое правосознание и его отражение в современном русском менталитете. // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2010. № 2.
6. Ануфриева Е. В., Розка В. Ю. Индивидуальное консультирование персонала как средство достижения гендерного равенства в коллективе // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 1.
7. Афонюшкин О. С. Модель формирования здорового образа жизни учащейся молодежи // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 3.
8. Афонюшкин О. С. Теоретико-методологические основы формирования здорового образа жизни у учащейся молодежи // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 2.
9. Базалей Е. А. Историко-педагогический дискурс становления педагогической системы А. С. Макаренко // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 2.
10. Базалей Е. А. Сущность педагогической системы А. С. Макаренко // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 3.
11. Белов М. С. Инновационное предпринимательство в педагогическом университете // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 1.
12. Белова С. И., Разработка и психометрические особенности опросника «факторы, способствующие успешным кросс-культурным отношениям» // Бизнес. Образование. Право. Вестник волгоградского института бизнеса. 2015. № 3.
13. Беспалова В. В. Индивидуальный план изучения учебной дисциплины как средство совместного проектирования образовательного процесса в вузе // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 1.
14. Беткер Л. М. Представления об эмоциях у младших школьников с задержкой психического развития // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 4.
15. Бикеев И. И., Кабанов П. А. Антикоррупционное образование в России: состояние и перспективы // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2010. № 3.
16. Блейх Н. О. Роль просветительских организаций в развитии школьного образования на Северном Кавказе в конце XIX – начале XX века // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 1.
17. Бокова Т. Н. Развитие тьюторской системы в высших учебных заведениях США, Великобритании и России // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 1.
18. Бондаренко М. П., Лях М. П. Анализ организации спортивной и физкультурно-оздоровительной работы в г. Волгограде // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 2.
19. Будагян И. Г., Вишневецкая Н. А., Романова О. Н. Передача особенностей перевода текстов архитектурных специальностей // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 4.
20. Будагян И. Г., Вишневецкая Н. А. Социализация профессионального общения при обучении экономистов подъязыку специальности: Лингводидактические аспекты // Бизнес. Образование. Право. Вестник волгоградского института бизнеса. 2015. № 3.
21. Будняя О. Н. Комбинированно-коммуникативный метод обучения иностранным языкам в модели летней языковой сессии // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 3.
22. Будняя О. Н. Летняя языковая сессия как один из эффективных механизмов формирования социальных навыков в процессе обучения иноязычному общению младших школьников // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 2.
23. Букаева М. А. Принципы реализации дидактических условий развития познавательной самостоятельности музыкантов-исполнителей. // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 1.
24. Булатова О. В. Взаимосвязь общей способности к учению и познавательного интереса у младших школьников с разными уровнями развития // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 3.
25. Булатова О. В., Кузьмина Н. А. К вопросу о развитии младших школьников с задержкой психического развития как субъектов учебной деятельности // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 4.

26. Бурая Л. В. Универсальная матрица творческой самореализации и учительские стратегии непрерывного образования // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 2.
27. Бурыковская В. А. Способы апелляции к адресату в массовой коммуникации // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 1.
28. Вагина Е. Е. Особенности профессиональной подготовки социального работника в вузе к превентивной деятельности с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 1.
29. Васильева Е. Н., Сидорова В. Л. Имидж вуза и показатели социально-экономической и инновационной активности студенческой молодежи // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 1.
30. Васильева Н. О. Формирование системы показателей совместимости учебно-научных текстов на основе дихотомического анализа // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 2.
31. Ващенко А. Н., Козубцов И. Н. Содержание развивающей педагогической технологии научно-просветительской деятельности аспирантов // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 3.
32. Ващенко А. Н., Козубцов И. Н. Научный журнал «Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса». Междисциплинарный научно-испытательный полигон бизнеса, образования и права: приглашение к научной дискуссии // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 1.
33. Ганичева А. В. Оценка эффективности процесса обучения // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 4.
34. Голованова Ю. В., Проблемы и области решения дистанционно-модульного образования в системе высшей школы и общества // Бизнес. Образование. Право. Вестник волгоградского института бизнеса. 2015. № 3.
35. Грачева Н. Ю., Дудчик С. В. Формирование тьюторской компетентности педагогов как залог успешной реализации инклюзивного образования // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 4.
36. Гричаникова И. А. Особенности коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности в вузе культуры и искусств // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 1.
37. Гришин И. А., Николаева Е. А. Особенности исследований и преподавания кросс-культурного менеджмента в условиях глобализации рынков и интернационализации производства в России // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 4.
38. Гришин И. А., Николаева Е. А. Профессиональная подготовка менеджеров в России и за рубежом: современные тенденции и перспективы развития в условиях инновационной экономики // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 2.
39. Данилькевич А. В. Содержание обучения мультимедийным технологиям студентов эстетико-гуманитарного направления в системе среднего профессионального образования // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 4.
40. Данилькевич А. В., Данильчук Е. В. Проблемы формирования информационно-коммуникативной компетентности при подготовке специалистов эстетико-гуманитарного направления в системе среднего профессионального образования // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 1.
41. Демчук А. В. Формирование исследовательской компетенции будущих учителей в системе двухуровневого образования // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 1.
42. Днепров С. А., Зарева Т. В. Структурная модель формирования конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения в социальном партнерстве вуза и малых инновационных предприятий // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 4.
43. Доброниченко Е. В. Порождение и восприятие медиасценария в современном свадебном медиа-перформансе // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 3.
44. Доника Д. Д. Кросс-культурный анализ феномена профессионализации: западные тенденции и современные трансформации // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 1.
45. Доника Д. Д. Кросс-культурный подход в изучении лидерства // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 2.
46. Егоров В. В. Стратегия парламентских политических партий России в области образования молодежи в период 2000–2008 гг. // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 3.
47. Еренкова Н. В. Модель обогащения духовного опыта студента в культурно-динамической среде колледжа // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 2.
48. Ерофеева О. Г. Модель воспитательной работы в школах по формированию культурно-досуговой деятельности // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 3.
49. Ерофеева О. Г. Теоретико-методологические основы проблемы исследования культурно-досуговой деятельности школьников // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 2.
50. Жданов С. А. Система отечественного высшего образования в РФ и проблема увеличения экспорта образовательных услуг // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 4.

51. Железкина И. И. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студента в процессе подготовки специалистов социальной сферы (на примере уголовно-исполнительной системы) // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 4.
52. Желтухина М. Р., Бай Юй. Комплексные афоризмы о нормах иноязычного коммуникативного поведения как средство формирования коммуникативной этики в межкультурном взаимодействии (на материале русского и китайского языков) // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 1.
53. Желтухина М. Р., Морозова К. В. Алгоритм создания инфографики и ее интенциональность // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 3.
54. Захарова А. В. Построение архитектуры образовательного пространства для учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 4.
55. Зобнина Т. В. Специфика акмеологического подхода как методологии научного исследования и как практики профессионального образования студентов // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 1.
56. Иванова Е. И. Взаимодействие школы с кадетскими классами и вузом по организации гражданско-патриотического воспитания на основе культурно-исторического компонента казачества // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 3.
57. Иванова М. А. Влияние интеграционных процессов в высшей школе на повышение качества образовательных услуг // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 4.
58. Ивасюк О. А. Изучение профессионально значимых качеств личности студентов психолого-педагогического образования в соответствии с новыми ФГОС // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 1.
59. Игошева И. З. Игротехнологии в процессе формирования экономической компетентности учащихся начального профессионального образования // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2010. № 2.
60. Изюмова О. Н., Федянова Н. А. Модель непрерывной профессиональной адаптации в системе бизнес-образования // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 4.
61. Казакова А. Ф. Современные предпосылки модернизации профессионального образования в РФ // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2010. № 1.
62. Казанцева Л. И., Коммуникативный концепт формирования дискурсивного молвениядошкільнят // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 4.
63. Касимова Э. Р., Кузнецова Е. В. Event-маркетинг высшего учебного заведения // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 4.
64. Каширина О. М. Художественно-эстетический вкус как средство создания целостного значения вещи в художественно-технической деятельности дизайнера костюма // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 1.
65. Кипкева З. С. Мультикультурная образовательная среда как фактор формирования этнической идентичности у младших школьников // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 1.
66. Ковалева Г. И. Интеграция дисциплин методического цикла как необходимое условие обучения будущих учителей математики конструированию систем задач // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 3.
67. Козубцов И. Н. Роль и взаимосвязь теории и методики профессионального образования в процессе синтеза целостной научно-педагогической картины мира // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 2.
68. Корсун А. А. Значение и роль профконсультанта и учителя в процессе профессионального самоопределения старшеклассников в Германии // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 1.
69. Кудряшова С. К., Кирдяшова Е. В. Проблема национального образования и воспитания в педагогическом наследии видного представителя русской эмиграции «первой волны» В. В. Зеньковского // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 4.
70. Кузеванова А. Л. Векторы развития системы воспроизводства и сохранения научно-педагогических кадров для высшей школы в современных российских условиях // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 3.
71. Кузьмин А. В. Концентрация интеллектуальных ресурсов на основе сравнительного подхода к оценке качества образования // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 4.
72. Кусмарцев М. Б. Воспитание новых поколений победителей на героических традициях сталинградской битвы // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 1.
73. Кусмарцев М. Б. Обзор круглого стола «Духовное наследие Сталинградской Битвы – ресурс воспитания новых поколений победителей» // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 1.
74. Кусмарцев М. Б. Предмет и процесс патриотического воспитания // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 4.
75. Лапш Е. А. Паспорт специальной профессиональной компетенции в области коррекционно-педагогической деятельности студентов-дефектологов // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 3.
76. Ларина Е. В. Компетентностный подход к оценке потенциала преподавателя высшей школы // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 1.

77. Лепав Р. О. Модель формирования лидерской позиции студентов средних профессиональных учебных заведений // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 1.
78. Лепав Р. О. Научные подходы к исследованию процесса формирования лидерской позиции студентов в системе среднего профессионального образования // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 4.
79. Лескова И. А. Когнитивно-информационный компонент содержания образования как семантически закрытая и семантически открытая система знаний // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 4.
80. Лобызенкова В. А., Коваленко Н. В. Социологический подход к методическим проблемам анализа гендерных различий в образовании людей с ограниченными возможностями // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 4.
81. Логачева Т. Н. Культурные традиции как ценностная доминанта содержания гуманитарного образования // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 3.
82. Локтюшина Е. А. Из истории становления отечественной теории и практики языкового образования в профессиональных целях // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 4.
83. Локтюшина Е. А., Сайтимова Т. Н. Предметно-языковое интегрированное обучение как подход к профессиональному образованию // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 2.
84. Мамакина И. А. Основные функции физической культуры как общественного явления // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 2.
85. Мамакина И. А., Донина О. И. Актуализация здоровьесберегающей компетенции в профессиональной компетентности специалиста по физической культуре // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 1.
86. Мамонтова Е. В. Информатизация и интернетизация высшего профессионального образовательного пространства в рамках использования социальных сетей (на примере социальной сети «ВКонтакте») // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 2.
87. Машенцева Н. В., Полежаев Д. В. Патриотическая установка русского менталитета: философско-образовательный аспект // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2010. № 3.
88. Мельниченко Е. Х., Усова Ю. В. Политические науки и проблемы модернизации современного гуманитарного образования // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 3.
89. Минелли М. С. Президентская риторика, кризис, и манипуляции Ричарда М. Никсона с равными образовательными возможностями / события, связанные с перевозками на школьных автобусах в 1970-м и 1972 годах // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 4.
90. Михайлов Н. Г. Интегрированное обучение семиклассников черчению и технологии на основе деревянной ложки, декорированной геометрической резьбой // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 3.
91. Мохтаев Б. Ю. Зарубежный опыт профессионального обучения в системе торгово-промышленной палаты (на примере Германии) // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 1.
92. Нагорнова А. Ю. Личностно-профессиональная готовность будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 1.
93. Нагорнова А. Ю. Условия профессиональной подготовки будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 3.
94. Назаров Д. М. Проектирование и содержание герменевтической технологии обучения на основе ее компаративного анализа // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2010. № 2.
95. Насуцева Ф. А. Государственно-общественное управление образованием как приоритетное направление современной образовательной политики // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 4.
96. Номоконов М. В., Русанова А. А. Бытовая коррупция в ракурсе социологического анализа: региональный аспект // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 2.
97. Орлов В. Б. Тетраэдральный подход как новое методологическое основание обогащения теории физической культуры // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 1.
98. Осадчук Е. И. Реформа адвокатуры 1864 года в отечественной историографии. // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 3.
99. Охрименко З. В. Проблема формирования профессиональной требовательности к себе у старшеклассников в процессе профессиональной ориентации // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 4.
100. Процюк М. П., Токарев К. Е. Разработка алгоритма повышения эффективности управления оказанием образовательных услуг с учетом их качественных характеристик // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 2.
101. Радченко Л. А. Индивидуальное правосознание современных старшеклассников как педагогическая проблема // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 4.
102. Радченко Л. А. Ученическое самоуправление как условие развития правосознания школьников // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 4.

103. Рахматуллаева М. А. Интеграционные возможности процесса образования в Таджикистане и перспективы его модернизации // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 2.
104. Резинкина Л. В., Развитие непрерывного образования взрослых как универсальной метасистемы // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 3.
105. Рождественская Н. Н. Концепты и ориентиры развития государственно-общественного управления образованием Волгоградской области // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 4.
106. Романцев Г. М., Тидеманн Б., Ефанов А. В., Бычкова Е. Ю. К вопросу о сущности ремесленной деятельности и ремесленного образования в современном обществе // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 4.
107. Сазонов С. П., Мамедов Ф. Н., Солянкина Л. Е. К вопросу о формировании конкурентоспособного специалиста экономики в высшем учебном заведении // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 3.
108. Севостьянов Ю. О. Изменение психосемантической структуры готовности работать в команде у студентов направлений «Технология» и «Сервис» // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 4.
109. Сибирякова Т. Б. Комплексный подход к профессиональной подготовке менеджеров в современных условиях // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 3.
110. Сибирякова Т. Б. Повышение качества профессионального образования – важное условие обеспечения социально-экономического развития России // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 4.
111. Симонян Т. А., Розова С. В., Гавриленко А. В. Выбор механизма реализации совершенствования управления качеством образования в высших учебных заведениях // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 2.
112. Соколова Е. Н. Современные средства оценивания образовательных результатов студентов бакалавриата при обучении методике изобразительного искусства // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 2.
113. Степанова Г. А., Буркова Н. Г., Булатова О. В., Демчук А. В. Реабилитация детей с церебральным детским параличом средствами адаптивной физической культуры // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 1.
114. Сундуй Г. Д. Об актуализации воспитания совести в условиях кризиса детско-родительских отношений // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 2.
115. Тарасенко Н. Г. Идея М. Монтессори о «космическом воспитании» и проблема формирования мировоззрения личности // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 3.
116. Тарасенко Н. Г. Место современной картины мира в разрешении проблемы формирования мировоззрения индивида на основе философии и педагогики космизма // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2010. № 3.
117. Тарасенко Н. Г. Принцип антропокосмизма как методологическое основание формирования мировоззрения личности // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 2.
118. Теров А. А. Индивидуализация, тьюторская деятельность и реализация федеральных государственных образовательных стандартов // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 1.
119. Толстякова М. Н., Макарова М. Ф. Формирование графической грамотности будущих технологов деревообработки как педагогическая проблема // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 1.
120. Федянова Н. А. Особенности чтения лекций по математическим дисциплинам в современной взрослой аудитории // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2010. № 3.
121. Филимонова А. В. Формирование опыта самооценки творческих достижений у подростков в процессе самостоятельной деятельности (в условиях детской художественной школы) // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 2.
122. Харальд Л. Монтессори-педагогика в свете эмпирического исследования // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 3.
123. Цапличенко Т. И. Современное состояние естественно-научного мировоззрения у молодежи и проблемы курса «концепции современного естествознания» в высшей школе // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 2.
124. Цой А. И. Архитектурный проект как единица лингводидактического анализа в парадигме профессионально ориентированного обучения // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 3.
125. Цой А. И. Бизнес-коммуникация в аспекте эмотиологии (на примере коммуникативных ситуаций в сфере сервиса) // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 4.
126. Цыннова В. В. Модель формирования ассоциативно-образного мышления студентов художественно-графических специальностей в вузе // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 1.
127. Цыннова В. В. Некоторые аспекты формирования ассоциативно-образного мышления студентов художественно-графических специальностей в вузе // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 1.
128. Цыренов В. Ц. Опыт организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Республике Бурятия // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 1.



129. Чередилина М. Ю. Событийность как категория в теории образования // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 1.
130. Чернобров А. А., Соломенникова Т. П. К вопросу о лингвокультурологической концептуализации медицинских терминов // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 2.
131. Чистякова М. А. Потенциал студенческих педагогических отрядов в подготовке инновационных кадров // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 2.
132. Чумакова Е. А. Оценка современного состояния системы образования в Российской Федерации // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 2.
133. Шаров С. С. Реализация профильной подготовки учащихся гуманитарных классов (на примере изучения произведений «Городской прозы» на заключительном этапе школьного литературного образования) // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 1.
134. Шелекета В. О., Дмитриева И. С., Копылов С. И. Концепция «Образование через всю жизнь» – интегративная модель образования и проблемы ценностной регуляции развития общества и культуры // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 2.
135. Широких А. Ю. Типология ошибок и систематика аспектов учебной ситуации по изучению английского языка // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 4.
136. Ядченко Е. И. Тематический анализ дискурсии как базовый этап в исследовании дискурса мигрантов // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2012. № 4.
137. Яковлева Т. С. Теоретические основы проблемы профессиональной направленности личности // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 2.
138. Ястребова Г. А. Тьютор // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 1.

## L I T E R A T U R A

1. Agaptsov S. A. Voprosy podgotovki kadrov v sisteme obrazovaniya dlya innovatsionnogo razvitiya ekonomiki Rossii // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2011. № 2.
2. Altukhova N. A. Kontseptsiya produkt-orientirovannogo obucheniya kak odin iz sposobov razvitiya literaturno-tvorcheskikh sposobnostey i formirovaniya kreativnoy lichnosti v shkolakh Germanii // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2015. № 2.
3. Andronatii V. V. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo vzaimodeystviya prepodavateley i studentov vysshey shkoly // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2014. № 3.
4. Anufrieva E. V., Efimov E. G., Nebykov I. A. Obshchestvennoe mnenie kak faktor razvitiya sotsial'nykh setey v Rossii (sotsial'no-pedagogicheskie aspekty) // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2013. № 4.
5. Anufrieva E.V., Polezhaev D.V. Ekonomicheskoe pravosoznanie i ego otrazhenie v sovremennom russkom mentalitete. // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2010. № 2.
6. Anufrieva E. V., Rozka V. Yu. Individual'noe konsul'tirovanie personala kak sredstvo dostizheniya gendernogo ravenstva v kollektive // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2012. № 1.
7. Afonyushkin O. S. Model' formirovaniya zdorovogo obraza zhizni uchashcheysya molodezhi // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2013. № 3.
8. Afonyushkin O. S. Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovaniya zdorovogo obraza zhizni u uchashcheysya molodezhi // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2013. № 2.
9. Bazaley E. A. Istoriko-pedagogicheskiy diskurs stanovleniya pedagogicheskoy sistemy A. S. Makarenko // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2013. № 2.
10. Bazaley E. A. Sushchnost' pedagogicheskoy sistemy A. S. Makarenko // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2013. № 3.
11. Belov M. S. Innovatsionnoe predprinimatel'stvo v pedagogicheskom universitete // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2011. № 1.
12. Belova S. I., Razrabotka i psikhometricheskie osobennosti oprosnika «fakto-ry, sposobstvuyushchie uspeshnym kross-kul'turnym otnosheniyam» // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik volgogradskogo instituta biznesa. 2015. № 3.
13. Bepalova V. V. Individual'nyy plan izucheniya uchebnoy distsipliny kak sredstvo sovmestnogo proektirovaniya obrazovatel'nogo protsessa v vuze // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2011. № 1.
14. Betker L. M. Predstavleniya ob emotsiyakh u mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2011. № 4.
15. Bikeev I. I., Kabanov P. A. Antikorrupsionnoe obrazovanie v Rossii: sostoyanie i perspektivy // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2010. № 3.
16. Bleykh N. O. Rol' prosvetitel'skikh organizatsiy v razvitii shkol'nogo obrazovaniya na Severnom Kavkaze v kontse XIX –nachale XX veka // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2014. № 1.
17. Bokova T. N. Razvitie t'yutorskoy sistemy v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh SShA, Velikobritanii i Rossii // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2013. № 1.
18. Bondarenko M. P., Lyakh M. P. Analiz organizatsii sportivnoy i fizkul'turno-ozdorovitel'noy raboty v g. Volgograde // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradsko-go instituta biznesa. 2012. № 2.
19. Budagyan I. G., Vishnevetskaya N. A., Romanova O. N. Peredacha osobennostey perevoda tekstov arkhitekturnykh spetsial'nostey // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2015. № 4.
20. Budagyan I. G., Vishnevetskaya N. A. Sotsializatsiya professional'nogo obshcheniya pri obuchenii ekonomistov pod"yazyku spetsial'nosti: Lingvodidakticheskiy aspekty // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik volgogradskogo instituta biznesa. 2015. № 3.

21. Budnyaya O. N. Kombinirovanno-kommunikativnyy metod obucheniya inostrannym yazykam v modeli letney yazykovoy sessii // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2015. № 3.
22. Budnyaya O. N. Letnyaya yazykovaya sessiya kak odin iz effektivnykh mekhanizmov formirovaniya sotsial'nykh navykov v protsesse obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu mladshikh shkol'nikov // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2015. № 2.
23. Bukaeva M. A. Printsipy realizatsii didakticheskikh usloviy razvitiya poznavatel'noy samostoyatel'nosti muzykantov-ispolniteley. // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2013. № 1.
24. Bulatova O. V. Vzaimosvyaz' obshchey sposobnosti k ucheniyu i poznavatel'nogo interesa u mladshikh shkol'nikov s raznymi urovnymi razvitiya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2011. № 3.
25. Bulatova O. V., Kuz'mina N. A. K voprosu o razvitiy mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya kak sub"ektov uchebnoy deyatel'nosti // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2011. № 4.
26. Buraya L. V. Universal'naya matritsa tvorcheskoy samorealizatsii i uchitel'skie strategii nepreryvno obrazovaniya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2012. № 2.
27. Buryakovskaya V. A. Sposoby apellyatsii k adresatu v massovoy kommunikatsii // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2013. № 1.
28. Vagina E. E. Osobennosti professional'noy podgotovki sotsial'nogo rabotnika v vuze k preventivnoy deyatel'nosti s det'mi-sirotami i det'mi, ostavshimisya bez popecheniya roditel'ey // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2012. № 1.
29. Vasil'eva E. N., Sidorova V. L. Imidzh vuza i pokazateli sotsial'no-ekonomicheskoy i innovatsionnoy aktivnosti studencheskoy molodezhi // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2014. № 1.
30. Vasil'eva N. O. Formirovanie sistemy pokazateley sovместимости учебно-научных текстов на основе дихотомического анализа // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2012. № 2.
31. Vashchenko A. N., Kozubtsov I. N. Soderzhanie razvivayushchey pedagogicheskoy tekhnologii nauchno-prosvetitel'skoy deyatel'nosti aspirantov // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2015. № 3.
32. Vashchenko A. N., Kozubtsov I. N. Nauchnyy zhurnal «Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa». Mezhdistsiplinarnyy nauchno-isspyatel'nyy poligon biznesa, obrazovaniya i prava: priglashenie k nauchnoy diskussii // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2013. № 1.
33. Ganicheva A. V. Otsenka effektivnosti protsessa obucheniya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2014. № 4.
34. Golovanova Yu. V., Problemy i oblasti resheniya distantsionno-modul'nogo obrazovaniya v sisteme vysshey shkoly i obshchestva // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik vol-gogradskogo instituta biznesa*. 2015. № 3.
35. Gracheva N. Yu., Dudchik S. V. Formirovanie t'yutorskoy kompetentnosti pedagogov kak zalog uspezhnoy realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2015. № 4.
36. Grichanikova I.A. Osobennosti kommersializatsii rezul'tatov intellektual'noy deyatel'nosti v vuze kul'tury i iskusstv // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2012. № 1.
37. Grishin I. A., Nikolaeva E. A. Osobennosti issledovaniy i prepodavaniya kross-kul'turnogo menedzhmenta v usloviyakh globalizatsii rynkov i internatsionalizatsii proizvodstva v Rossii // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2012. № 4.
38. Grishin I. A., Nikolaeva E. A. Professional'naya podgotovka menedzherov v Rossii i za rubezhom: sovremennye tendentsii i perspektivy razvitiya v usloviyakh innovatsionnoy ekonomiki // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2013. № 2.
39. Danil'kevich A. V. Soderzhanie obucheniya mul'timediynym tekhnologiyam studentov estetiko-gumanitarnogo napravleniya v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2012. № 4.
40. Danil'kevich A. V., Danil'chuk E. V. Problemy formirovaniya informatsionno-kommunikativnoy kompetentnosti pri podgotovke spetsialistov estetiko-gumanitarnogo napravleniya v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2013. № 1.
41. Demchuk A. V. Formirovanie issledovatel'skoy kompetentsii budushchikh uchiteley v sisteme dvukhurovnevo obrazovaniya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2013. № 1.
42. Dneprov S. A., Zareeva T. V. Ctrukturnaya model' formirovaniya konkurento-sposobnosti budushchikh pedagogov professional'nogo obucheniya v sotsial'nom partnerstve vuza i mal'nykh innovatsionnykh predpriyatiy // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2014. № 4.
43. Dobronichenko E. V. Porozhdenie i vospriyatие mediastsenariya v sovremennom svadebnom mediaperformanse // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2013. № 3.
44. Donika D. D. Kross-kul'turnyy analiz fenomena professionalizatsii: zapadnye tendentsii i sovremennye transformatsii // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2011. № 1.
45. Donika D. D. Kross-kul'turnyy podkhod v izuchenii liderstva // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2011. № 2.
46. Egorov V. V. Strategiya parlamentskikh politicheskikh partiy Rossii v oblasti obrazovaniya molodezhi v period 2000–2008 gg. // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2011. № 3.
47. Erenkova N. V. Model' obogashcheniya dukhovnogo opyta studenta v kul'turo-dinamicheskoy srede kolledzha // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2013. № 2.

48. Erofeeva O. G. Model' vospitatel'noy raboty v shkolakh po formirovaniyu kul'turno-dosugovoy deyatel'nosti // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2013. № 3.
49. Erofeeva O. G. Teoretiko-metodologicheskie osnovy problemy issledovaniya kul'turno-dosugovoy deyatel'nosti shkol'nikov // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2013. № 2.
50. Zhdanov S. A. Cistema otechestvennogo vysshego obrazovaniya v RF i problema uvelicheniya eksporta obrazovatel'nykh uslug // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2013. № 4.
51. Zhelezkina I. I. Proektirovanie individual'nykh obrazovatel'nykh traektoriy studenta v protsesse podgotovki spetsialistov sotsial'noy sfery (na primere ugolovno-ispolnitel'noy sistemy) // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2015. № 4.
52. Zheltukhina M. R., Bay Yuy. Kompleksnye aforizmy o normakh inoyazychnogo kommunikativnogo povedeniya kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoy etiki v mezhkul'turnom vzaimodeystvii (na materiale russkogo i kitayskogo yazykov) // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2015. № 1.
53. Zheltukhina M. R., Morozova K. V. Algoritm sozdaniya infografiki i ee intentsional'nost' // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2013. № 3.
54. Zakharova A. V. Postroyeniye arkhitektury obrazovatel'nogo prostranstva dlya uchashchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2012. № 4.
55. Zobnina T. V. Spetsifika akmeologicheskogo podkhoda kak metodologii nauchnogo issledovaniya i kak praktiki professional'nogo obrazovaniya studentov // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2011. № 1.
56. Ivanova E. I. Vzaimodeystvie shkoly s kadetskimi klassami i vuzom po organizatsii grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya na osnove kul'turno-istoricheskogo kompo-enta kazachestva // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2012. № 3.
57. Ivanova M. A. Vliyanie integratsionnykh protsessov v vysshey shkole na povyshenie kachestva obrazovatel'nykh uslug // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2012. № 4.
58. Ivasyuk O. A. Izuchenie professional'no znachimyykh kachestv lichnosti studentov psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya v sootvetstvii s novymi FGOS // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2015. № 1.
59. Igosheva I. Z. Igrotekhnologii v protsesse formirovaniya ekonomicheskoy kompetentnosti uchashchikhsya nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2010. № 2.
60. Izyumova O. N., Fedyanova N. A. Model' nepreryvnoy professional'noy adaptatsii v sisteme biznes-obrazovaniya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2012. № 4.
61. Kazakova A. F. Sovremennyye predposylki modernizatsii professional'nogo obrazovaniya v RF // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2010. № 1.
62. Kazantseva L. I., Komunikativniy kontsept formuvannya diskursivnogo movlennyadoshkil'nyat // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2013. № 4.
63. Kasimova E. R., Kuznetsova E. V. Event-marketing vysshego uchebnogo zavedeniya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2015. № 4.
64. Kashirina O. M. Khudozhestvenno-esteticheskiy vkus kak sredstvo sozdaniya tselostnogo znacheniya veshchi v khudozhestvenno-tekhnicheskoy deyatel'nosti dizaynera kostyuma // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2012. № 1.
65. Kipkeeva Z. S. Mul'tikul'turnaya obrazovatel'naya sreda kak faktor formirovaniya etnicheskoy identichnosti u mladshikh shkol'nikov // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2012. № 1.
66. Kovaleva G. I. Integratsiya distsiplin metodicheskogo tsikla kak neobkhodimoe uslovie obucheniya budushchikh uchiteley matematiki konstruirovaniyu sistem zadach // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2011. № 3.
67. Kozubtsov I. N. Rol' i vzaimosvyaz' teorii i metodiki professional'nogo obrazovaniya v protsesse sinteza tselostnoy nauchno-pedagogicheskoy kartiny mira // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2013. № 2.
68. Korsun A. A. Znachenie i rol' profkonsul'tanta i uchitelya v protsesse professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov v Germanii // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2013. № 1.
69. Kudryashova S. K., Kiryashova E. V. Problema natsional'nogo obrazovaniya i vospitaniya v pedagogicheskom nasledii vidnogo predstavitelya russkoy emigratsii «pervoy volny» V. V. Zen'kovskogo // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2012. № 4.
70. Kuzevanova A. L. Vektory razvitiya sistemy vosproizvodstva i sokhraneniya nauchno-pedagogicheskikh kadrov dlya vysshey shkoly v sovremennykh rossiyskikh usloviyakh // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2014. № 3.
71. Kuz'min A. V. Kонтсentratsiya intellektual'nykh resursov na osnove sravni-tel'nogo podkhoda k otsenke kachestva obrazovaniya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2012. № 4.
72. Kusmartsev M. B. Vospitanie novyykh pokoleniy pobediteley na geroicheskikh traditsiyakh stalingradskoy bitvy // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2013. № 1.
73. Kusmartsev M. B. Obzor kruglogo stola «Dukhovnoe nasledie Stalingradskoy Bitvy – resurs vospitaniya novyykh pokoleniy pobediteley» // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2013. № 1.
74. Kusmartsev M. B. Predmet i protsess patrioticheskogo vospitaniya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2012. № 4.
75. Lapp E. A. Pasport spetsial'noy professional'noy kompetentsii v oblasti korrektsionno-pedagogicheskoy deyatel'nosti studentov-defektologov // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2015. № 3.

76. Larina E. V. Kompetentnostnyy podkhod k otsenke potentsiala prepodavatelya vysshey shkoly // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2011. № 1.
77. Lepaev R. O. Model' formirovaniya liderskoy pozitsii studentov srednikh professional'nykh uchebnykh zavedeniy // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2015. № 1.
78. Lepaev R. O. Nauchnye podkhody k issledovaniyu protsessa formirovaniya liderskoy pozitsii studentov v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2014. № 4.
79. Leskova I. A. Kognitivno-informatsionnyy komponent sodержaniya obrazovaniya kak semanticheskii zakrytaya i semanticheskii otkrytaya sistema znaniy // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2014. № 4.
80. Lobyzenkova V. A., Kovalenko N. V. Sotsiologicheskii podkhod k metodicheskim problemam analiza gendernykh razlichiy v obrazovanii lyudey s ogranichennymi vozmozhnostyami // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2014. № 4.
81. Logacheva T. N. Kul'turnye traditsii kak tsennostnaya dominanta sodержaniya gumanitarnogo obrazovaniya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2014. № 3.
82. Loktyushina E. A. Iz istorii stanovleniya otechestvennoy teorii i praktiki yazykovogo obrazovaniya v professional'nykh tselyakh // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2012. № 4.
83. Loktyushina E. A., Saytimova T. N. Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie kak podkhod k professional'nomu obrazovaniyu // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2015. № 2.
84. Mamakina I. A. Osnovnye funktsii fizicheskoy kul'tury kak obshchestvennogo yavleniya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2011. № 2.
85. Mamakina I. A., Donina O. I. Aktualizatsiya zdorov'esberegayushchey kompetentsii v professional'noy kompetentnosti spetsialista po fizicheskoy kul'ture // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2012. № 1.
86. Mamontova E. V. Informatizatsiya i internetizatsiya vysshego professional'nogo obrazovatel'nogo prostranstva v ramkakh ispol'zovaniya sotsial'nykh setey (na primere sotsial'noy seti «Vkontakte») // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2014. № 2.
87. Mashentseva N. V., Polezhaev D. V. Patrioticheskaya ustanovka russkogo mentaliteta: filosofsko-obrazovatel'nyy aspekt // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2010. № 3.
88. Mel'nichenko E. Kh., Usova Yu. V. Politicheskie nauki i problemy modernizatsii sovremennogo gumanitarnogo obrazovaniya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2011. № 3.
89. Minelli M. S. Presidential Oratory, Crisis, and Richard M. Nixon's Manipulation of the Equal Educational Opportunities / School Busing Events of 1970 and 1972. 2012. № 4.
90. Mikhaylov N. G. Integrirovannoe obuchenie semiklassnikov chercheniyu i tekhnologii na osnove derevyannoy lozhki, dekorirovannoy geometricheskoy rez'boy // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2015. № 3.
91. Mokhtaev B. Yu. Zarubezhnyy opyt professional'nogo obucheniya v sisteme torgovo-promyshlennoy palaty (na primere Germanii) // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2013. № 1.
92. Nagornova A. Yu. Lichnostno-professional'naya gotovnost' budushchikh pedagogov k korrektsii psikhicheskikh sostoyaniy uchashchikhsya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2011. № 1.
93. Nagornova A. Yu. Usloviya professional'noy podgotovki budushchikh pedagogov k korrektsii psikhicheskikh sostoyaniy uchashchikhsya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2011. № 3.
94. Nazarov D. M. Proektirovanie i sodержanie germenevticheskoy tekhnologii obucheniya na osnove ee komparativnogo analiza // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2010. № 2.
95. Nasutseva F. A. Gosudarstvenno-obshchestvennoe upravlenie obrazovaniem kak prioritnoe napravlenie sovremennoy obrazovatel'noy politiki // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2015. № 4.
96. Nomokonov M. V., Rusanova A. A. Bytovaya korruptsiya v rakurse sotsiologicheskogo analiza: regional'nyy aspekt // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2014. № 2.
97. Orlov V. B. Tetraedral'nyy podkhod kak novoe metodologicheskoe osnovanie obogashcheniya teorii fizicheskoy kul'tury // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2013. № 1.
98. Osadchuk E. I. Reforma advokatury 1864 goda v otechestvennoy istoriografii. // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2013. № 3.
99. Okhrimenko Z. V. Problema formirovaniya professional'noy trebovatel'nosti k sebe u starsheklassnikov v protsesse professional'noy orientatsii // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2013. № 4.
100. Protsyuk M. P., Tokarev K. E. Razrabotka algoritma povysheniya effektivnosti upravleniya okazaniem obrazovatel'nykh uslug s uchetom ikh kachestvennykh kharakteristik // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2014. № 2.
101. Radchenko L. A. Individual'noe pravosoznanie sovremennykh starsheklassnikov kak pedagogicheskaya problema // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2015. № 4.
102. Radchenko L. A. Uchenicheskoe samoupravlenie kak uslovie razvitiya pravosoznaniya shkol'nikov // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2015. № 4.
103. Rakhmatullaeva M. A. Integratsionnye vozmozhnosti protsessa obrazovaniya v Tadzhikistane i perspektivy ego modernizatsii // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2015. № 2.
104. Rezinkina L. V., Razvitie nepreryvnogo obrazovaniya vzroslykh kak universal'noymetatsistemy // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2015. № 3.

105. Rozhdestvenskaya N. N. Kontsepty i orientiry razvitiya gosudarstvenno–obshchestvennogo upravleniya obrazovaniem Volgogradskoy oblasti // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2015. № 4.
106. Romantsev G. M., Tidemann B., Efanov A. V., Bychkova E. Yu. K voprosu o sushchnosti remeslennoy deyatel'nosti i remeslennogo obrazovaniya v sovremennom obshchestve // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2015. № 4.
107. Sazonov S. P., Mamedov F. N., Solyankina L. E. K voprosu o formirovanii konkurentosposobnogo spetsialista ekonomiki v vysshem uchebnom zavedenii // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2014. № 3.
108. Sevost'yanov Yu. O. Izmenenie psikhosemanticheskoy struktury gotovnosti rabotat' v komande u studentov napravleniy «Tekhnologiya» i «Servis» // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2014. № 4.
109. Sibiryakova T. B. Kompleksnyy podkhod k professional'noy podgotovke me-nedzherov v sovremennykh usloviyakh // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2014. № 3.
110. Sibiryakova T. B. Povyshenie kachestva professional'nogo obrazovaniya – vazhnoe uslovie obespecheniya sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossii // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2011. № 4.
111. Simonyan T. A., Rozova S. V., Gavrilenko A. V. Vybor mekhanizma realizatsii sovershenstvovaniya upravleniya kachestvom obrazovaniya v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2015. № 2.
112. Sokolova E. N. Sovremennyye sredstva otsenivaniya obrazovatel'nykh rezul'tatov studentov bakalavriata pri obuchenii metodike izobrazitel'nogo iskusstva // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2012. № 2.
113. Stepanova G. A., Burkova N. G., Bulatova O. V., Demchuk A. V. Reabilitatsiya detey s tserebral'nym detskim paralichom sredstvami adaptivnoy fizicheskoy kul'tury // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2013. № 1.
114. Sunduy G. D. Ob aktualizatsii vospitaniya sovesti v usloviyakh krizisa detsko-roditel'skikh otnosheniy // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2015. № 2.
115. Tarasenko N. G. Ideya M. Montessori o «kosmicheskom vospitanii» i problema formirovaniya mirovozzreniya lichnosti // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2011. № 3.
116. Tarasenko N. G. Mesto sovremennoy kartiny mira v razreshenii problemy formirovaniya mirovozzreniya individa na osnove filosofii i pedagogiki kosmizma // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2010. № 3.
117. Tarasenko N. G. Printsip antropokosmizma kak metodologicheskoe osnovanie formirovaniya mirovozzreniya lichnosti // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2011. № 2.
118. Terov A. A. Individualizatsiya, t'yutorskaya deyatel'nost' i realizatsiya federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2013. № 1.
119. Tolstyakova M. N., Makarova M. F. Formirovanie graficheskoy gramotnosti budushchikh tekhnologov derevoobrabotki kak pedagogicheskaya problema // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2013. № 1.
120. Fedyanova N. A. Osobennosti chteniya lektsiy po matematicheskim distsiplinam v sovremennoy vzrosloy auditorii // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2010. № 3.
121. Filimonova A. V. Formirovanie opyta samoosnenski tvorcheskikh dostizheniy u podrostkov v protsesse samostoyatel'noy deyatel'nosti (v usloviyakh detskoy khudozhestvennoy shkoly) // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2013. № 2.
122. Kharal'd L. Montessori-pedagogika v svete empiricheskogo issledovaniya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2011. № 3.
123. Tsaplienko T. I. Sovremennoe sostoyanie estestvenno-nauchnogo mirovozzreniya u molodezhi i problemy kursa «kontseptsii sovremennoego estestvoznaniya» v vysshey shkole // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2011. № 2.
124. Tsoy A. I. Arkhitekturnyy proekt kak edinitsa lingvodidakticheskogo analiza v paradigme professional'no orientirovannogo obucheniya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2015. № 3.
125. Tsoy A. I. Biznes-kommunikatsiya v aspekte emotologii (na primere kommunikativnykh situatsiy v sfere servisa) // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2014. № 4.
126. Tsynnova V. V. Model' formirovaniya assotsiativno-obraznogo myshleniya studentov khudozhestvenno-graficheskikh spetsial'nostey v vuze // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2013. № 1.
127. Tsynnova V. V. Nekotorye aspekty formirovaniya assotsiativno-obraznogo myshleniya studentov khudozhestvenno-graficheskikh spetsial'nostey v vuze // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2012. № 1.
128. Tsyrenov V. Ts. Opyt organizatsii obrazovaniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v Respublike Buryatiya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2015. № 1.
129. Cheredilina M. Yu. Sobytiynost' kak kategoriya v teorii obrazovaniya // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2013. № 1.
130. Chernobrov A. A., Solomennikova T. P. K voprosu o lingvokul'turologicheskoy kontseptualizatsii meditsinskikh terminov // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2012. № 2.
131. Chistyakova M. A. Potentsial studencheskikh pedagogicheskikh otryadov v podgotovke innovatsionnykh kadrov // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* 2011. № 2.

132. Chumakova E. A. Otsenka sovremennoy sostoyaniya sistemy obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2014. № 2.
133. Sharov S. S. Realizatsiya profil'noy podgotovki uchaschikhsya gumanitarnykh klassov (na primere izucheniya proizvedeniy «Gorodskoy prozy» na zaklyuchitel'nom etape shkol'nogo literaturnogo obrazovaniya) // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2014. № 1.
134. Sheleketa V. O., Dmitrieva I. S., Kopylov S. I. Kontseptsiya «Obrazovanie cherez vsyu zhizn'» – integrativnaya model' obrazovaniya i problemy tsennostnoy regulyatsii razvitiya obshchestva i kul'tury // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2013. № 2.
135. Shirokikh A. Yu. Tipologiya oshibok i sistematika aspektov uchebnoy situatsii po izucheniyu angliyskogo yazyka // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2014. № 4.
136. Yadchenko E. I. Tematicheskiy analiz diskursii kak bazovyy etap v issledovanii diskursa migrantov // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2012. № 4.
137. Yakovleva T. S. Teoreticheskie osnovy problemy professional'noy napravlenosti lichnosti // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2014. № 2.
138. Yastrebova G. A. T'yutor // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa*. 2013. № 1.

## Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** (≈ **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**  
полное и точное **место работы; подразделение организации;**  
**контактная информация** (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (150—200 слов, или 1500—2000 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы (15—20 источников) приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24, с. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5—2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ journals.uspu.ru



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: pedobraz@uspu.ru

**АДРЕС РЕДАКЦИИ**

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ  
2016. № 3

Редактор: Ю. А. Мухина  
Компьютерная верстка Ю. А. Мухиной

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.  
Подписано в печать 16.03.2016. Формат 60×84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 27,3. Усл. п. л. 29,8. Тираж 500 экз. Заказ № 4676.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.  
E-mail: pedobraz@uspu.ru